



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Campus de Marília

---

**ELIZA REVESSO VIEIRA**

**A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência  
concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**

**Marília**  
**2009**

**ELIZA REVESSO VIEIRA**

**A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência  
concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP - campus de Marília – como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração 1: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suely Amaral Mello.

**Marília  
2009**

Ficha Catalográfica

Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Vieira, Eliza Reverso

V658r A reorganização do espaço da sala de educação infantil:  
uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural /  
Eliza Reverso Vieira. -- Marília, 2009.

123 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 117-119

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suely Amaral Mello

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Educação Infantil.  
3. Organização do espaço da sala e desenvolvimento  
humano. I. Autor. II. Título.

CDD 372.1621

**ELIZA REVESSO VIEIRA**

**A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência  
concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília – como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Doutora Suely Amaral Mello.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Suely Amaral Mello – Orientadora

---

Dra. Maria Aparecida Mello– UFSCar

---

Dra. Cyntia Guizilim Giroto – UNESP/Marília

Aprovado em 16/04/2009.

Dedico este trabalho a todos que se preocupam com a Educação Infantil.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço

A Deus, por suas maravilhosas bênçãos em minha vida.

A meus pais, pelos seus ensinamentos e apoio em meus projetos.

Ao meu irmão e sua esposa que sempre me pronunciaram palavras incentivadoras.

À professora Dra. Suely Amaral Mello, minha orientadora que acreditou em mim e muito me ensinou nesta caminhada.

Aos meus alunos e suas famílias que contribuíram para a realização deste trabalho como professora-pesquisadora.

À Secretaria de Educação, Direção e Coordenação Escolar que permitiram a aplicação deste estudo no meu local de trabalho.

Aos funcionários da escola que sempre estiveram dispostos me auxiliando quando precisei.

Às professoras Dra. Cyntia Graziella Guizilim Giroto e Dra. Maria Aparecida Mello que com bom senso leram e enriqueceram este trabalho.

Aos meus amigos Milene Kades Faleiro, Sidney Celerino e Jefferson Toledo Botelho que com gentileza e experiências me auxiliaram sempre que precisei.

A tantos outros que podem ter sido esquecidos neste momento, mas, anonimamente, me ajudaram a vencer mais um desafio.

"Teus olhos viram meu corpo sem forma, e em teu livro foi escrito, todos os dias que foram ordenados para mim, quando ainda não havia nem um deles."

Salmos 139:16

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento humano das crianças pequenas. A partir de leituras que apresentam sobre o desenvolvimento humano relacionado ao acesso à cultura e sobre a organização dos espaços para educação das crianças pequenas que priorizam este acesso, decorreu a hipótese do trabalho, de que o espaço da sala de educação infantil reorganizado num ambiente rico de materiais e objetos encorajaria as crianças a participar de múltiplas situações, direcioná-las-ia para atividades interessantes e criaria um clima positivo de relacionamentos, de cooperação, de cordialidade entre seus pares e adultos, possibilitando melhores oportunidades de desenvolvimento para as crianças. Em virtude disso busquei fundamentação teórica em estudos da Teoria Histórico-Cultural e procurei conhecer, por meio de estudos bibliográficos, a abordagem italiana para educação infantil. A metodologia consistiu na observação direta dos espaços e das relações mediadas por eles em duas fases diferentes: na primeira fase foram observadas as atividades e as relações advindas do espaço organizado aos moldes da sala de aula do ensino fundamental, e na segunda fase foram observadas as atividades e as relações advindas do espaço reorganizado em cantos específicos como leitura, casinha, fantasia, jogos, artes, sucatas e escritório, com material diversificado e acessível às crianças e registradas em diário de campo e em fotografias. O resultado desta pesquisa sugere que a acessibilidade aos objetos, aos materiais de uso das crianças, aos jogos e aos brinquedos possibilita a formação das funções psíquicas superiores e estimula a autonomia, o espírito investigativo e a criatividade. Enfim, a nova organização e uso do espaço proporcionaram mais interação entre as crianças e seus pares e entre crianças e adultos, visitas no bairro com o envolvimento das famílias e valorização do seu meio social com conhecimento da cultura local e com troca de experiências, tempo maior dedicado às brincadeiras e principalmente ao faz-de-conta, atividades produzidas pelas próprias crianças com o acesso a diversidade de materiais e objetos, desenvolvimento de um projeto com atividades de leitura, escrita e cálculo em contexto de uso real e descobrimento de novas possibilidades de intervenções e de melhores práticas pedagógicas para a educação infantil.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Organização do espaço da sala e desenvolvimento humano.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the influence that the organization and the use of area of the children's school have in the human development of the children. From readings that present about the human development related to the access to the culture and about the organization of space for education of the little children that prioritize this access, it occurred the hypothesis of the work, that the space of the children classroom rearranged in an environment rich of materials and objects would encourage children to participate in many situations, also would direct them to interesting activities and would create a positive climate of relationships, of cooperation, of cordiality between the peers and adults, enabling better opportunities of development for children. In this view, I searched theoretical basis in studies of the Historic-Cultural Theory and I sought to know, by bibliographical studies, the Italian approach to the infant education. The methodology consisted in the direct observation of the area and relations mediated by them in two different phases: the first phase were observed the activities and the relations coming from the organized area to the mould of the classroom of elementary school, and the second phase were the activities and relations arising from the reorganized area in specific corners as reading, little house, fantasy, games, art, and scraps and office, with diversified accessible to children material and recorded in a field diary and photographs. The result of this research suggests that the accessibility to the objects, to the materials of use of the children, to the toys and to the games allow the formation of higher mental functions and stimulates autonomy, the investigative spirit and the creativity. Finally, the new organization and use of the space provided more interaction between children and their peers and between children and adults, visits in the district with the involvement of families and valorization of their social environment with knowledge of the local culture and exchange of experiences, more time dedicated to games and especially the make-believe, activities produced by the children themselves with access to the diversity of materials and objects, development of a project with activities of reading, writing and calculation in the context of actual use and discovery of new possibilities of interventions and best teaching practices for the childhood education.

**Keywords:** Historic-Cultural Theory. Children's Education. Organization of the classroom and human development.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1 .....	13
O ESPAÇO DA ESCOLA DA INFÂNCIA E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	13
1.1 A relação entre os espaços da escola infantil e o desenvolvimento das crianças pequenas .....	14
1.2 O Espaço da escola da infância na abordagem italiana.....	23
1.3 A Teoria Histórico-Cultural e o espaço de educação infantil.....	31
1.3.1. A Atividade da criança de 4 a 5 anos .....	40
1.3.2 A linguagem e seu papel na transmissão da cultura.....	47
1.4 Um olhar para o espaço da escola de educação infantil a partir dessas novas concepções	52
CAPÍTULO 2 .....	58
METODOLOGIA.....	58
2.1 Procedimentos de Organização do Trabalho Pedagógico .....	59
2.2 Procedimentos de Pesquisa.....	63
2.2.1 Coleta dos Dados.....	64
2.2.2 Análise dos Dados.....	64
CAPÍTULO 3 .....	65
ANÁLISE DOS DADOS .....	65
3.1 O espaço e as relações na forma típica de organização.....	66
3.2 A reorganização do espaço da sala de educação infantil e análise dos dados .....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	111
REFERÊNCIAS .....	117
ANEXOS.....	120
Anexo A .....	121
Anexo B.....	122

## INTRODUÇÃO

A história da educação infantil no Brasil foi assunto do meu interesse no decorrer dos anos em que atuo nessa etapa da Educação Básica. Da mesma forma, me incomodava a organização dos espaços para educação das crianças pequenas.

Desse modo, buscando leituras para aprofundamento dessas questões, tomei conhecimento de autores que falam a respeito da organização ideal do ambiente para a educação das crianças pequenas pautados na concepção de criança anunciada nos dias atuais.

Na leitura de estudos desenvolvidos por Vigotski<sup>1</sup> (1994, 2000) e Leontiev (1978, 2001) que configuram a Teoria Histórico-Cultural e sobre critérios específicos para organização espacial das creches e pré-escolas, Faria (2000), Rosemberg e Campos (1995), passei a conhecer um novo olhar que tem se construído sobre a educação das crianças pequenas.

Para a Teoria Histórico-Cultural (MELLO, 1999) os seres humanos - diferentemente dos animais - produzem instrumentos necessários para suas atividades, sendo também capazes de conservá-los e transmitir sua função para as gerações posteriores. Desse modo, para esta teoria, o indivíduo aprende a partir de sua interação com parceiros mais experientes num contexto sócio-cultural.

Assim, os autores que se integraram a esta corrente de pensamento partiam dos pressupostos de que o homem é um ser de natureza social e, nessa perspectiva, a criança não nasce com o conjunto de aptidões, capacidades e habilidades que terá quando adulta, estas vão se formando mais ou menos intensamente de acordo com o meio em que a criança vive, com a cultura que tem acesso, em dependência do lugar que a criança ocupa nessas relações sociais de que participa, de acordo com o olhar e as concepções que os adultos que a rodeiam têm sobre a criança e o desenvolvimento humano na infância.

Portanto, para a Teoria Histórico-Cultural, o homem se torna humano à medida que atua sobre a realidade, sobre o conjunto da produção humana e da natureza que existe fora dele, apropriando-se dela e transformando-a, ou seja, nesse processo, o ser humano reproduz para si e em si próprio a humanidade criada ao longo da história e da cultura.

Vigotski (2000) pretendia organizar uma abordagem que buscasse a síntese do

---

<sup>1</sup> Dadas as diferentes maneiras de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski – Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destacamos, que nesse trabalho a forma usual será VIGOTSKI; salvo as referências bibliográficas que terão a grafia do texto original.

homem como ser biológico, histórico e social. Ele sempre considerou o homem inserido na sociedade e, desta forma, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço sócio-cultural.

Nesse sentido, o homem em contato com a cultura vai criando para si sua essência, o saber do uso de instrumentos e objetos, os costumes, a linguagem e vai criando as capacidades e habilidades que não se encontram dentro dele, mas estão nas relações que ele tem por meio de suas atividades no mundo das criações humanas que constituem a cultura.

Com base nessa concepção, a cultura tem um papel fundamental no processo de humanização, sem ela o homem não se humaniza.

Dáí decorre a ideia de espaços educacionais para as crianças na educação infantil que priorizem o acesso à cultura, espaços e ambientes estes em que as crianças possam realizar atividades de seu interesse num contexto que proporcione constante contato das crianças pequenas com a cultura e, conseqüentemente, transformações em todos os níveis de seu desenvolvimento.

Com estas leituras vi que o trabalho com a criança de educação infantil, nos moldes da forma típica de organização espacial, não possibilita o acesso à cultura e não oportuniza à criança pequena experiências exploratórias.

Com a leitura de autores como Edwards, Gandini e Forman (1999), Galardini e Giovannini (2002), Rinaldi (2002) e Russo (2007) que apresentam a abordagem italiana para educação das crianças pequenas enfatizando o acesso à cultura num espaço rico e diversificado de objetos e materiais, e o desenvolvimento de múltiplas linguagens, vi neste modelo uma referência prática para as questões teóricas trazidas pela Teoria Histórico-Cultural.

Portanto, a partir dessas leituras decorreu a hipótese do trabalho, de que o espaço típico da sala de educação infantil reorganizado num ambiente rico de materiais e objetos encorajaria as crianças a participar de múltiplas situações, pois direcioná-las-ia para atividades interessantes e criaria um clima positivo de relacionamentos, de cooperação e de cordialidade entre seus pares e os adultos, promovendo uma atitude positiva para o conhecimento.

Assim, com estas leituras e outras apontadas ao longo do trabalho, busquei fundamentos que pudessem embasar e responder questões relativas ao papel que o espaço físico da sala de atividades de educação infantil tem no desenvolvimento infantil, espaço este que leve em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o

imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo e o cognitivo, e que contemple a diversidade cultural e proporcione para as crianças relações e experiências significativas, uma vez que a criança aprende na sua relação socialmente mediada com a cultura.

Com isso, busquei a sistematização dessas leituras contribuindo para embasar uma proposta de reorganização espacial da sala de educação infantil e analisar como esta reorganização interferiu no desenvolvimento das crianças.

Para isso, e com base nessas concepções, realizei uma experiência de observação inicial das atividades e das relações estabelecidas numa sala organizada na forma típica que a torna semelhante a uma sala de aula do ensino fundamental, seguida da observação das atividades e relações estabelecidas após a reorganização da sala de educação infantil de modo a conter diferentes cantos específicos (leitura, casinha, fantasia, jogos de construção, artes, sucatas e escritório) com material diversificado e acessível às crianças. Minha hipótese era de que o espaço da sala organizado de modo acessível às crianças, rico de possibilidades de atividades e com materiais diversos proporcionaria maior interação com a cultura, novas interações sociais entre as crianças e entre as crianças e os adultos possibilitando melhores oportunidades de desenvolvimento para as crianças.

Para a apresentação do estudo realizado, trago, no primeiro capítulo, a análise de alguns estudos sobre os espaços da escola infantil construída a partir de uma nova concepção de criança anunciada em documentos legais como sujeito de direitos, e a relação que há entre os espaços educacionais e o desenvolvimento das crianças pequenas. Realizei uma análise do ponto de vista de diferentes autores sobre o espaço físico e as práticas pedagógicas para educação infantil, e busquei os estudos realizados por Vigotski apontando o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo.

Assim, no primeiro capítulo parto da análise de alguns autores que tratam da organização adequada do espaço para a educação da criança pequena. Estudei a abordagem italiana para educação das crianças pequenas como um exemplo de espaço que valoriza a cultura infantil e reconhece a criança como sujeito, alguém que experimenta o mundo, que é capaz, competente, produto e produtora de cultura. Esta escolha se deve ao fato de que esta abordagem tem chamado a atenção dos educadores e estudiosos brasileiros dentre eles Faria (2000), Mello (2000c) e de outros países Edwards, Gandini e Forman (1999), reputada como uma das experiências mais avançadas em educação infantil.

Realizei um estudo sobre a Teoria Histórico-Cultural compreendendo o papel que tem o espaço da escola de educação infantil para o desenvolvimento humano, pois para essa teoria o desenvolvimento do indivíduo está ligado diretamente ao seu ambiente sócio-cultural,

a sua atividade e o papel do *outro* é aí fundamental. Ou seja, no processo de desenvolvimento infantil, o adulto e outros parceiros mais experientes tornam-se mediadores e criadores de mediações entre a criança e o conjunto da cultura histórica e socialmente acumulada a ser apropriada pelas novas gerações em seu processo de humanização. Focalizei a atividade das crianças de 4 a 5 anos em busca das formas como as crianças dessa idade melhor se relacionam com o mundo e aprendem. Ou seja, buscando a atividade principal dessa idade. Pelo conceito de atividade, as atividades realizadas pelas crianças devem fazer corresponder seus motivos e fins para constituir-se como atividade (LEONTIEV, 1978). Para Leontiev (2001) a atividade principal ocasiona mudanças psicológicas na personalidade infantil, no desenvolvimento de suas funções psicológicas e promove o conhecimento do mundo. Entre 4 e 6 anos, a atividade principal das crianças é a brincadeira de faz-de-conta. Também focalizei a linguagem e seu papel na transmissão da cultura entendendo que, no processo de humanização, a linguagem é fundamental para a apropriação das experiências sociais uma vez que possibilita a transmissão da experiência social acumulada. Este processo se dá a partir de relações inter e intrapessoais e de troca com o meio. A linguagem tem um papel importante no processo do pensamento e no processo do conhecimento, ela é o produto essencial na apropriação e o reflexo da realidade que se impõe sobre ela, ou seja, a linguagem reflete a realidade na consciência.

E, por último, volto à atenção sobre o espaço infantil, ou seja, dedico um olhar para o espaço da escola infantil a partir dessas novas concepções, pois com base nas ideias apontadas nos itens anteriores, refletir sobre as relações nas instituições de educação infantil requer pensar num espaço que proponha relações que contribuam para a formação das funções psicológicas nas crianças pequenas, proporcionando as condições adequadas para a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.

No segundo capítulo busco apresentar a metodologia da experiência de reorganização do uso e apresentação do espaço de uma sala de educação infantil em diferentes cantos específicos (leitura, casinha, fantasia, jogos de construção, artes, sucatas e escritório) objetivando assim, novas interações com a cultura, novas interações sociais entre as crianças e entre crianças e adultos, e a metodologia da pesquisa desse processo.

No terceiro capítulo, faço uma análise do espaço na forma típica inicialmente encontrada e na nova forma reorganizada. E com isso, procuro discutir a partir dos registros realizados em Diário de Campo e fotografias a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento humano das crianças pequenas. Em seguida, apresento as considerações finais e as referências.

## **CAPÍTULO 1**

### **O ESPAÇO DA ESCOLA DA INFÂNCIA E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

O objetivo deste capítulo é mostrar alguns estudos sobre os espaços da escola infantil elaborados a partir de uma nova concepção de criança que é anunciada em documentos legais como sujeito de direitos, e a relação que há entre os espaços educacionais e o desenvolvimento das crianças pequenas.

Com essa finalidade divido o capítulo em quatro itens. No primeiro item parto da análise de alguns autores que discutem sobre o espaço ideal para a educação da criança pequena considerando a nova realidade de educação das crianças pequenas que vivem cada vez mais em famílias menores e em espaços mais restritos - de um modo geral, sem espaços para brincar, ou seja, sem espaços para ser criança.

No segundo item estudo a abordagem italiana para educação das crianças pequenas como um exemplo possível de trabalho pedagógico em um espaço que valoriza a atividade infantil e reconhece a criança como sujeito, alguém que experimenta o mundo, que é competente para estabelecer relações com o mundo ao seu redor e que deve ser reconhecida como produto, mas também como produtora de cultura.

No terceiro item realizo um estudo sobre a Teoria Histórico-Cultural procurando compreender o papel que o espaço da escola de educação infantil tem no desenvolvimento infantil. Para essa teoria, o desenvolvimento do indivíduo está ligado diretamente com sua atividade, com o seu ambiente sócio-cultural e com o outro, pois o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros e com a cultura social e historicamente acumulada que guarda em si as qualidades humanas criadas ao longo da história. Ou seja, no processo de desenvolvimento infantil, o adulto e outros parceiros mais experientes tornam-se mediadores e criadores de mediações entre a criança e o conjunto da cultura histórica e socialmente acumulada a ser apropriada pelas novas gerações em seu processo de humanização. Dentro desse enfoque, discuto a atividade das crianças de 4 a 5 anos, uma vez que, segundo Leontiev (2001), a atividade principal governa mudanças importantes no processo psíquico e nos traços psicológicos da criança. Em seguida, focalizo a linguagem e seu papel na transmissão da cultura, pois, no processo de humanização, a linguagem é fundamental para a apropriação das experiências sociais, ou seja, este processo se dá a partir de

relações inter e intrapessoais e de troca com o meio<sup>2</sup>.

No último item deste capítulo realizo um estudo sobre o espaço da escola de educação infantil, ou seja, um olhar para o espaço da escola de educação infantil a partir dessas novas concepções, pois com base nas ideias expostas nos itens anteriores, refletir sobre as relações nas instituições de educação infantil requer pensar num espaço que propõe relações que contribuem para a formação das funções psicológicas das crianças pequenas, proporcionando as condições adequadas para a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.

### **1.1 A relação entre os espaços da escola infantil e o desenvolvimento das crianças pequenas**

O objetivo deste item é destacar as discussões que estudiosos e educadores vêm fazendo sobre a organização do espaço da escola da infância de forma mais lúdica, acessível, rica e diversificada como um elemento importante na configuração de uma escola infantil que responda aos direitos das crianças.

A forma de educar as crianças pequenas em nossa sociedade está mudando. Há algumas décadas as crianças viviam sua infância nos quintais e nas ruas, sempre longe do olhar dos adultos. Hoje, e cada vez mais, as crianças vivem sua infância em creches e pré-escolas. O tempo de vida está se transformando e, conseqüentemente, os espaços para viver estes novos tempos: espaços para estudar, espaços para brincar, espaços para se divertir, espaços para trabalhar.

Nas últimas décadas, também, a criança tomou seu lugar na história, e este lugar é resultado do reconhecimento e da valorização dos seus direitos afirmados nas leis como a Constituição Federal, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que especificam direitos na vida familiar, social, cultural e nas instituições em geral.

Para Sarmiento (2001, p. 13) a infância é uma construção social e os papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam com as formas sociais, eles são historicamente produzidos, pois são objetos de variação e de mudança em função de variáveis sociais e como classe social, grupo étnico, etc.

Portanto, o conceito de infância é elaborado historicamente em diferentes contextos

---

<sup>2</sup> Meio aqui para Vigotski (1994), é considerado o lugar em que o sujeito se encontra. Antes de nascer, o meio de uma criança consiste no útero de sua mãe, à medida que cresce esse meio inclui o quarto, o quintal, a rua onde vive e o meio se expande à medida que vai formando novas relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam.

históricos. Nos tempos atuais a criança tornou-se alvo de estudos que buscam conhecê-la cada vez melhor, através de um conjunto de conhecimentos que vê suas necessidades, seus padrões de desenvolvimento e seus interesses. Desse modo, as crianças são anunciadas como sujeitos competentes, têm direito ao conhecimento e devem estar inseridas numa cultura e dela participar ativamente.

No entanto, no contexto atual, no modo de produção capitalista, as crianças sofrem com os problemas dessa sociedade de consumo.

[...] na sociedade globalizada em que vivemos, a “norma” da infância tende a estabelecer-se de forma universal, por efeito das políticas públicas e de organizações internacionais, mas também pela disseminação de imagens dominantes que fazem da infância uma categoria geracional distinta. (SARMENTO, 2001, p. 14).

Deste modo, a infância hoje é resultado de processos políticos e econômicos, ou seja, a globalização causa efeitos contraditórios e complexos na identidade da infância contemporânea.

[...] a globalização social contribui em simultâneo (e contraditoriamente) para a *homogeneização* da infância, sobretudo em torno da difusão mundial de “produtos para a infância” e de *heterogeneização*, pelos efeitos desiguais que aporta, à escala mundial. Um dos seus efeitos maiores é ainda, o da recolocação do trabalho infantil com o *topus* do ofício das crianças contemporâneas, que pelo impacto das crianças que trabalham em actividades produtivas nos países periféricos, quer pela visibilização de práticas laborais nos países do centro, que se encontravam encobertas e atiradas para a “penumbra”, pelo menos nas últimas décadas. (SARMENTO, 2001, p. 17, grifo do autor).

Portanto, hoje temos crianças exploradas no trabalho infantil ou abandonadas vivendo nas ruas e, por outro lado, enclausuradas e isoladas nas casas assistindo televisão, jogando vídeo *game* ou usando o computador, frequentando escolas com estruturas rígidas, maçantes e com numerosas tarefas resultantes de aulas de idiomas, música, crianças com a agenda cheia de compromissos com aulas de natação, *balet* e judô.

Desta feita, vivemos o paradoxo entre a criança desde muito cedo no trabalho infantil, vivendo a violência das ruas, ou “presa” em espaços que a coloca no papel importante de consumidora, fazendo-a vítima de uma mídia que alimenta sonhos de consumo e inebria sua consciência e criança sobrecarregada de tarefas em práticas escolarizadas que não a acolhe em seus verdadeiros valores. Em qualquer dessas situações, a criança tem negada a sua

infância: ficou sem espaços para brincar, ou seja, sem espaços para *ser criança* e viver sua infância.

Neste contexto então, a escola de educação infantil tem-se tornado um *espaço* necessário para o cuidado e educação das crianças pequenas e pode se tornar uma garantia do direito à infância e a melhores condições de vida coletiva entre pares. Ou seja, lugar em que a criança seja realmente o foco da atenção de adultos que buscam conhecer e atender suas necessidades, respeitando suas formas de aprender, suas habilidades e especificidades, e desenvolver novos interesses e novas necessidades humanizadoras.

Para isso, faz-se necessário pensar num espaço em que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor, pois suas ações são formas de recriação e reelaboração do mundo, sendo elas respeitadas e compreendidas como produto e produtoras da história e da cultura em que estão inseridas.

Quando o professor de educação infantil passa a conceber “criança” como um ser ativo e social, mais facilmente consegue apreender as maneiras pelas quais a criança se relaciona e se apropria dos espaços em que ocorrem as brincadeiras e a especificidade de suas relações com os objetos, com as outras crianças, com o próprio professor. A escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, deve tornar possíveis inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. A escola de educação infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. A organização do espaço escolar tem se constituído, na maioria das vezes, num grande obstáculo para que se respeite o direito de brincar da criança, ou seja, para a realização das atividades lúdicas desenvolvidas por elas durante o tempo em que permanecem na escola, sendo necessário, inicialmente, analisarmos o papel do espaço como um dos componentes estruturantes da realidade social (SITTA, 2008 ).

Deste ponto de vista é importante pensar em espaços que asseguram as diferentes formas de brincar, possibilitando que a brincadeira seja vivida como experiência de cultura e como elemento fundamental para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das crianças.

Neste sentido, o espaço físico é visto por teóricos como Edwards, Gandini e Forman (1999), Faria (2000), Galardini e Giovannini (2002), Rinaldi (2002) e Russo (2007) como elemento fundamental para possibilitar interações sociais entre crianças e seus pares e com adultos, como um local para transmissão da cultura, brincadeira e desenvolvimento pleno. Conforme Rinaldi (2002, p. 77),

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que

propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Com essa ideia, o espaço físico é visto como pano de fundo das relações e desempenha um papel importante na aprendizagem, ou seja, o espaço condiciona as relações entre as pessoas e as atividades, o ritmo e o tempo, dependendo do contexto nele organizado, é visto como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e uma educação de qualidade. De acordo com Faria (2000, p. 69-70),

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc.) deve, necessariamente, partir da nossa diversidade cultural e, portanto, a organização da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo as especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento. Assim, uma política para a educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas.

Sob esta ótica, as instituições de educação infantil devem organizar o espaço de modo que priorizem os objetivos pedagógicos e ao mesmo tempo contemplem a diversidade cultural, visando combater aquelas formas de atividade que se cristalizam na educação das crianças pequenas e que pretendem ser as únicas e certas discriminando as outras tantas.

Ainda segundo Faria (2000, p. 70),

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade as regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações).

Nesta perspectiva, o espaço para educação das crianças pequenas não pode ser uma estrutura rígida e uniforme, e sim atender às características de cada contexto e possibilitar a

imersão de diversas culturas favorecendo uma prática educativa eficaz. “A escola é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche.” (RINALDI, 2002, p. 79).

Vivemos num mundo multicultural e espaços educacionais que reconheçam e compreendam as diversas culturas sociais e étnicas, ou seja, um espaço de acesso à cultura e às múltiplas linguagens, capaz de configurar um saber crítico e de qualidade, com visão da autonomia e capacidade participativa da criança na sociedade que possibilitam a formação de qualidades humanas mais ricas e humanizadoras que os espaços voltados para o treino de algumas capacidades e habilidades e para a submissão e obediência que respondem à necessidade de preparação de bons funcionários.

Trata-se então de organizar um espaço que propicie não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a oportunidade de viver a riqueza cultural que o meio social oferece, estabelecendo condições não apenas quantitativas, mas também qualitativas num espaço que permite um tempo de qualidade, pois a organização espacial planejada de forma intencional contribui para que as crianças possam usar o tempo em atividades de seu interesse, ao mesmo tempo que cria nas crianças novas necessidades e novos interesses – que são formados, assim como as qualidades humanas, na relação social das novas gerações com a cultura. Ou seja, a criança precisa ser instigada a assumir o papel de sujeito na produção de suas atividades a partir da qualidade e da organização do espaço e do tempo. Devem-se então, organizar espaços que contribuem para um melhor tempo e a realização das atividades. Conforme Russo (2007, p. 3, grifo do autor), que trata com essa perspectiva de organização do espaço, “[...] um menino ou uma menina que entra na turma deve aprender comigo a **ser responsável pelo seu tempo**, porque eu, de um modo geral, não decido o uso que cada criança fará dele.”

Portanto, nessa concepção de criança que é vista como sujeito, faz-se necessário pensar e oferecer um espaço educacional significativo, feito para a criança e também pela criança, um espaço bonito, cálido, familiar, alegre, com diversos materiais e objetos acessíveis nos mobiliários em altura adequada para as crianças para que elas possam desenvolver atividades do seu interesse, criar novos interesses e expressar sua autonomia, sua criatividade e seu respeito às regras desenvolvendo a ética, o respeito ao outro, sua identidade e sua sociabilidade.

Desse modo, a qualidade do espaço é elemento encorajador das crianças à ação e à autonomia, ajudando a fazê-la sentir-se parte do espaço.

[...] a contribuição de cada criança é respeitada e ao mesmo tempo torna-se parte de uma exibição maior. Quando as mostras de folhas coloridas do outono são trazidas e secas, as folhas favoritas de cada um podem ser colocadas em uma bolsa pequena e transparente junto com outros tesouros coloridos. [...] Esse é um exemplo muito simples dos muitos modos como a importância da contribuição individual e o significado e força que traz à contribuição do grupo, é manifestada. A mensagem torna-se parte do espaço e torna as crianças conscientes de que valorizamos aquilo que fazem. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 151).

Assim, as crianças veem suas iniciativas encorajadas, utilizadas e valorizadas, iniciativas essas que elas tomam de modo autônomo, que não foram requisitadas senão por motivos pessoais (RUSSO, 2007).

Assim, o espaço bem organizado provoca a participação também organizada das crianças, o que faz com que elas se sintam valorizadas, influi na relação entre as crianças e o professor contribuindo para uma atitude autônoma, possibilitando ao professor uma prática que estimule a independência de seus alunos.

[...] desde o primeiro dia, não fico andando com a jarra de água na mão: quem tem sede não precisa me pedir água, tem como pegá-la e eu lhe ensino como. Não coloco a merenda como um ritual coletivo tendo eu como celebrante, *dando a permissão para começar*: a “fome” nestas poucas horas, não além das 11 – e explico a elas o porquê – as crianças escolhem se e quando saciá-la e junto com quem. Ao banheiro não vão em horários fixos porque, para a maior parte das coisas, é necessário somente saber o caminho e eu somente preciso saber quando tenho de providenciar-lhes ajuda. (RUSSO, 2007, p. 3, grifo do autor).

Desse modo, uma organização bem pensada do espaço mostra o que adulto pensa sobre a criança, e como ele estimula a autonomia possibilita as relações entre os sujeitos e direciona sem controlar rigidamente as crianças em atividades.

Assim, de acordo com Faria (2000, p. 79), os centros de educação infantil partindo de que a criança é capaz de múltiplas relações, devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, ao mesmo tempo, incorporando vários ambientes da vida em um contexto educativo, ambientes que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância, pois conforme Galardini e Giovannini (2002, p. 118),

A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar.

Ao definir então o espaço a ser utilizado, bem como a própria realidade na qual a instituição está inserida, é fundamental que o educador defina o espaço favorecendo o autoconhecimento, a autonomia e o desenvolvimento das habilidades, cognitivas, afetivas, social e cultural, pois se sabe que a qualidade da rotina escolar pode ser desafiadora ou pode ser um processo que limite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Neste sentido, em Faria (2000, p. 85-90) vemos que são muitas as questões a respeito do espaço físico a serem observadas pelas creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças.

Questões sobre a adequação do ambiente para realizar experiências com água, terra, ar e fogo; a existência de sombra para as crianças brincarem ao ar livre; se o local é coberto para brincar nos dias de chuva; se o ambiente é agradável, bem projetado e bonito; se é desafiador da curiosidade infantil; se são locais iluminados, ventilados e acolhedores; se são aquecidos no inverno e frescos no verão; se permitem variar a organização das turmas em homogêneas ou mistas por idade; se são higiênicos, essas são preocupações que devem orientar os educadores na organização espacial para a educação das crianças.

Para a autora é importante considerar a flexibilidade para a criança poder escolher a atividade que vai realizar e para a distribuição das crianças em pequenos grupos.

O local para guardar objetos deve ser livre, devem haver locais para as professoras brincarem com as crianças e também as crianças ficarem sozinhas. A organização do espaço deve favorecer o convívio das crianças maiores com as menores e com as crianças portadoras de necessidades especiais.

A organização deve estimular e provocar autonomia da criança com varal a sua altura para pendurar as atividades, cabides suficientes e a altura do usuário, espelho a altura das crianças, escadinha para a criança subir no trocador e também a altura do adulto; local para a construção de grandes enghocas; janelas a altura das crianças para que elas possam olhar o que tem do outro lado; maçanetas das portas a altura das crianças permitindo que se movimentem com independência ocupando todos os espaços da escola; vasos sanitários a altura das crianças; aparelhos existentes (TV, vídeo, liquidificador, rádio, toca-discos, etc.) acessíveis ao uso das crianças podendo usar os instrumentos musicais, discos, filmes,

marionetes, bonecos para teatros; material existente que permite que as próprias crianças montem e desmontem os ambientes como, por exemplo, por e tirar a mesa.

O espaço deve ser suficiente para atividade e para repouso das crianças e dos adultos; os locais devem ser amplos para consentir liberdade de movimento; espaços para atividades mais tranquilas e espaço para relaxamento aconchegante; com flexibilidade para permitir que as crianças desenvolvam atividades no seu próprio ritmo, podendo permanecer no local e depois encontrar o grupo; a cozinha deve ser um ambiente educativo e as crianças devem ter acesso a ela; o local para as crianças comerem deve favorecer prazer; deve ter água abundante para todas as necessidades: brincar com chuveiro e esguicho (na altura das crianças) no espaço externo, para brincarem no tanque de água e areia; deve ter árvores, flores, jardim, horta e os respectivos apetrechos adequados para aprender a conservar; ter a grama devidamente aparada; e ainda, local apropriado para ouvir som alto; além de biombos para flexibilizar os espaços.

Tudo deve estar ao alcance das crianças: brinquedos, livros de literatura infantil sem e com palavras, brinquedos do espaço externo em condições de segurança e higiene com a ferrugem controlada, faca e tesoura sem ponta. Instrumentos e apetrechos que trazem algum perigo devem ser guardados em locais que possibilitem o aprendizado de seu uso adequado. A escola deve possuir sala-ambiente, atelier, laboratório ou espaços que possibilitem múltiplos usos, permitindo a criação de novas formas de organização de acordo com a programação semana/mensal e permitir a comunicação entre os espaços internos e externos, além de instigar novas descobertas e explorações.

Segundo a autora (2000, p. 75, grifo do autor), essa organização adequada do espaço das instituições educação infantil garante:

a) o direito à infância sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental (no entanto, sem esquecer da necessidade de levar em conta a continuidade destes segmentos da educação das crianças principalmente daquelas de 0 a 10 anos);

b) um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do *cuidado/educação* das crianças pequenas;

c) o respeito aos direitos fundamentais das crianças;

Segundo Rosemberg e Campos, em documento histórico elaborado para o MEC/Coordenadoria de Educação Infantil (1995, p. 9-19), são critérios para uma escola da infância que respeite os direitos das crianças: direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com

a natureza; direito à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito a expressar seus sentimentos; direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação; direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Especificamente, no que diz respeito à organização e uso do espaço, o documento traz indicadores fundamentais que contribuem para a organização do espaço da escola de educação infantil que respeitem os direitos das crianças.

Os brinquedos devem ser disponíveis às crianças em todos os momentos e guardados com carinho de forma organizada em locais de livre acesso às crianças; as crianças precisam aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados e aprender a usar os brinquedos novos. As rotinas devem ser flexíveis e reservar períodos longos para brincadeiras; as famílias devem receber orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. As salas onde as crianças ficam devem ser arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; os adultos também devem propor brincadeiras às crianças demonstrando o valor que dão às brincadeiras infantis ao participar delas sempre que as crianças pedem e acatando as brincadeiras propostas pelas crianças; os espaços externos devem permitir as brincadeiras das crianças.

O espaço deve permitir às crianças maiores organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol; as meninas devem participar de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular. Ainda, os espaços onde as crianças passam o dia devem ser arrumados com capricho e criatividade; as salas devem ser claras, limpas e ventiladas; sem objetos e móveis quebrados. Os produtos potencialmente perigosos devem ficar fora do alcance das crianças e devem haver lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas; lugares adequados para seu descanso e sono.

É importante que a organização espacial demonstre seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada. Para isso, os trabalhos realizados pelas crianças devem estar em exposição. A primeira preocupação com as reformas na creche deve ser a de melhorar os espaços usados pelas crianças. Para garantir que elas tenham direito ao contato com a natureza, a creche precisa ter plantas e canteiros em espaços disponíveis; as crianças devem ter direito ao sol; direito a brincar com água, areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza; devem ter oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos. As famílias podem ser incluídas na programação relativa à natureza. As crianças devem ter direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza;

devem ser valorizadas quando tentarem expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças; devem ter oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos, de ouvir músicas, assistir teatro de fantoches e ser incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagem e modelagem em argila. Devem ter direito de ouvir e contar histórias, cantar e dançar; enfim, direito de ter livre acesso a livros de histórias, mesmo quando ainda não sabem ler.

Esses critérios servem como base para a organização e uso do espaço em pré-escolas considerando as especificidades das crianças pequenas a fim de garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, pois garantem ambientes de vida em contexto educativo que oportuniza às crianças expressarem-se nas mais diversas linguagens e conviver com as diferenças de gênero, de idades, de culturas, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação, com a construção da autonomia e de sua identidade com o pertencimento da comunidade local ao mesmo tempo que conhecem as características de outras comunidades.

Desse modo, organizar espaço para educação das crianças pequenas de modo que este respeite a criança como sujeito e estimule sua atividade de acesso à cultura mediada por parceiros mais experientes é o caminho para garantir a elas uma educação eficaz para o desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural.

Com esse olhar também fica claro que a escola de educação infantil não deve ser padronizada à escola de ensino fundamental, mas, ao contrário, ela tem que respeitar as especificidades das crianças, da forma como se relacionam com o mundo dos objetos e com as pessoas que aprendem.

## **1.2 O Espaço da escola da infância na abordagem italiana**

Como vimos, a organização do espaço da escola das crianças pequenas influi no desenvolvimento das dimensões humanas, uma vez que é no espaço que as crianças vivem e se relacionam. O espaço, além de ser o lugar concreto das relações entre os sujeitos e o meio, é também uma forma de mostrar o que os adultos pensam sobre as crianças. Ou seja, se compararmos com os adultos vamos defini-las por suas incapacidades, mas se diferente disso nós as observarmos vamos defini-las por aquilo que já são capazes de fazer (MELLO, 2000c, p. 84). Para a abordagem italiana da educação infantil que se configura como a forma de

trabalhar com as crianças pequenas nas creches e pré-escolas no norte da Itália, a escola para crianças pequenas precisa proporcionar a construção da “cultura infantil”, ou seja, valorizar a cultura que é produzida pela própria criança.

Segundo vimos acima, de acordo com Faria (2000), as instituições de educação infantil deverão ser espaços que possibilitem o convívio com as diferenças, o direito à infância e a melhores condições de vida para todas as crianças - pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais -, possibilitando a formação da identidade cultural e do sentido de pertencimento em cada criança. Estudos da abordagem italiana fazem referência a um espaço para educação das crianças pequenas contemplando estas peculiaridades, espaços voltados para educação infantil organizados para permitir a expressão de diferentes linguagens num contexto cultural e educativo em que ocorre a sistematização do mundo real.

O sistema educacional para a primeira infância que se constitui do ponto de vista da abordagem italiana de educação infantil pode ser descrito sucintamente como um conjunto de escolas integradas para crianças pequenas na qual o potencial intelectual, moral, social e emocional de cada criança são cuidadosamente observados, cultivados e orientados. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21),

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e músicas.

Nessa abordagem para educação infantil é proposto um programa em que a criança aprende mais pela exploração e pela descoberta, ao invés do ensino baseado na fala do professor num ambiente uniforme e rígido. “Em um programa deste tipo, é dada mais importância à instauração de um ambiente que propicie o aprendizado do que a própria elaboração de um currículo<sup>3</sup> a ser seguido”. (LALLY, 2002, p. 45).

---

<sup>3</sup> A abordagem de Reggio Emilia usa um modelo orgânico ou emergente de planejamento e implementação do currículo. É diferente da abordagem temática típica usada em muitas pré-escolas, frequentemente predeterminada e apresentada pelo professor com meses de antecedência. No caso da abordagem de Reggio Emilia, são elaborados projetos, e este envolve uma espiral de experiências de exploração e discussão em grupo, seguida por representação e expressão, através do uso de muitos meios simbólicos, por exemplo, palavras,

O veículo pedagógico que transforma os objetivos em prática são projetos envolventes realizados num contexto em que a criança aprende sobre cooperação e passa por experiências de conflito interpessoal, tendo que negociar e encontrar possíveis formas de resolvê-lo.

Assim, na abordagem italiana as crianças participam de repetidas experiências em uma rede de relacionamentos que envolvem tanto adultos como outras crianças. As crianças adquirem procedimentos de aprendizagem interativa, ou um estilo de aprendizagem em que estão ávidas por fazer perguntas e resolver problemas junto às outras pessoas.

A estrutura desse sistema educacional - de algumas cidades italianas que definem o que se chama hoje a abordagem italiana da educação infantil - definiu-se nos finais dos anos 40, quando, castigada pelo pós-guerra, a comunidade de Reggio Emilia buscou inovar a educação infantil, inspirando-se nos estudos e nas práticas orientadas por Loris Malaguzzi<sup>4</sup>. Segundo Malaguzzi, (1999, p. 97),

[...] temos um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emilia que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família, e da comunidade. Juntas, produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual quanto social.

A abordagem italiana para as crianças na primeira infância realizou investimentos financeiros e de recursos humanos mais consistentes e reconhecidos por sua filosofia centrada na família, por sua opção pela combinação de cuidado, intervenção e educação e por suas abordagens inovadoras no planejamento de *espaços e ambientes* organizados de forma que as crianças possam explorar os materiais e objetos num ambiente rico e investigativo através de projetos.

A imagem da criança para a abordagem italiana é um fator determinante na definição

---

movimentos, canções, desenhos, construção com blocos, jogos de sombras e até mesmo fazer caretas na frente do espelho.

<sup>4</sup> Professor fundador do sistema educacional para crianças pequenas em Reggio Emilia em 1963. A primeira escola estabeleceu um importante marco. Pela primeira vez na Itália, as pessoas afirmavam o direito de estabelecer uma escola secular para crianças pequenas: uma ruptura correta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercido sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças. Esta foi uma mudança necessária em uma sociedade que se renovava e mudava profundamente e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para suas crianças. Eles desejavam escolas de uma nova espécie: de melhor qualidade, livre das tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum discriminadoras.

da identidade social e ética do sujeito, ou seja, a imagem da criança é como de alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; é uma criança ativa, crítica, produtora de cultura, valores e direitos, competente na aprendizagem, na comunicação, em centenas de linguagens. Desse modo, uma vez a filosofia estabelecida, os educadores planejaram e criaram a estrutura e o arranjo do espaço de acordo com a visão que entende a educação de crianças pequenas como parte da preocupação e da responsabilidade baseadas no contexto social e cultural, um espaço ideal para o desenvolvimento e valorização da aprendizagem e das experiências das crianças. Eles refletem a cultura e as histórias de cada centro particular, retratam os projetos e as atividades, ou seja, mostram as rotinas diárias das pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorrem nele algo significativo e alegre.

Assim, essa escola infantil caracteriza-se por ser aberta à multiplicidade de culturas e valores das crianças, aberta à participação dos pais, projetada e conduzida colegiadamente pelos educadores e disponível para integração das diversidades (MELLO, 2000c, p. 86).

Segundo Rinaldi (2002, p. 79), o espaço é uma linguagem poderosa e fundamental. Ele estimula a investigação e é capaz de se renovar, ou seja, autotransformar-se, e de reconhecer as necessidades e a vida das crianças e dos adultos que o habitam.

O espaço é visto como algo que educa a criança, ele é considerado um educador que incentiva a investigação e o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajuda a manter a concentração, encoraja a ação e a autonomia, ou seja, para a abordagem italiana o espaço é mais um educador e a forma como está organizado interfere no desenvolvimento das crianças.

Novamente nas palavras de Malaguzzi (1984 apud GANDINI, 1999, p. 157),

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças.

Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Nesta perspectiva, a organização espacial possibilita aos sujeitos que nele vivem incorporarem experiências sociais e culturais através das relações que estabelecem com as

outras pessoas. O espaço tem que possibilitar emergir todas as dimensões humanas (a lúdica, a fantasia, a artística, a imaginação, etc.), ou seja, propiciar à criança ampliar suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas.

Para a abordagem italiana, o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem, e é visto como um intercâmbio social importante para a aprendizagem. Nele as crianças constroem juntas seu conhecimento sobre o mundo através da atividade compartilhada, da comunicação e da cooperação. Uma vez que o desenvolvimento social é visto como parte importante do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado para garantir as interações entre as pessoas e manter um forte vínculo entre elas essenciais para o desenvolvimento das crianças, ou seja, precisa garantir o bem-estar e favorecer aprendizagem através dos relacionamentos sociais.

Desse modo, para a abordagem italiana, os espaços organizados de forma ativa no contexto sócio-cultural que contemple múltiplas interações são de grande importância para garantir o desenvolvimento das crianças pequenas. O espaço é de fundamental importância para os educadores italianos que criaram, ao longo dos anos, uma filosofia baseada na parceria entre crianças, pais, professores, conselheiros educacionais e comunidade.

Os pais e mães, assim como a comunidade, de acordo com seu nível de organização participam das atividades que podem ser delegadas e testemunham aquelas que, por sua natureza, cabem aos educadores e não devem ser delegadas à comunidade. Pais e mães são protagonistas da experiência educativa em conjunto com os educadores e com as crianças. Escola e família se articulam como pólos complementares na tarefa de educar as crianças; por isso, mantêm um diálogo assíduo de intercâmbio de informações e de concepções. (MELLO, 2000c, p. 90).

Assim, visto essa interação como elemento essencial para a aprendizagem, investiu-se muito planejando um espaço educacional que contemplasse esta ideia, um espaço em que as crianças sentissem que toda a escola - incluindo o espaço, os materiais e os projetos - as valorizam e mantêm sua interação e comunicação.

Ao entrar nas escolas para crianças pequenas que adotam essa abordagem, as pessoas têm imediatamente uma sensação de hospitalidade, uma atmosfera de descoberta e de serenidade, tem-se a impressão geral da riqueza na qualidade e tipos de

atividades das crianças, bem como dos altos padrões dos profissionais e dos cuidados por parte dos adultos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas, pois existe nessas escolas muita atenção à beleza e a harmonia do desenho. Isso é evidente nos móveis, tanto funcionais quanto agradáveis, frequentemente inventados e construídos pelos professores e pelos pais, em conjunto. Também é evidente nas cores das paredes, na luz do sol filtrando-se pelas grandes janelas, nas plantas verdes e saudáveis e em muitos outros detalhes, tal como a manutenção cuidadosa do espaço. Os professores também valorizam o que é especial sobre os espaços que cercam suas escolas considerando-os como extensões do espaço da sala, levando as crianças para explorar a vizinhança e os marcos da cidade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Outro aspecto que se destaca é a quantidade de trabalhos das crianças exibidos por todos os cantos da escola, esta é na verdade uma das principais contribuições das crianças para moldarem o espaço da escola. “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e professores criaram: nossas paredes falam e documentam.” (MALAGUZZI, 1999, p. 73).

As salas de aula são abertas, arejadas, muito claras e coloridas. Contêm materiais ricos relacionados à cultura e à vida familiar das crianças, por exemplo, fotos de família, comidas regionais e lembranças pessoais de casa, e todos os materiais são exibidos de forma estética. Além desse material ligado à vida das crianças, há também materiais de arte colocados de maneira organizada nas prateleiras, em recipientes transparentes acessíveis às crianças. Os objetos são exibidos em prateleiras iluminadas no nível dos olhos das crianças e são revezados periodicamente para torná-las mais atraentes. As salas de atividade têm como acréscimo um ateliê<sup>5</sup>, ou estúdio/laboratório para auxiliar as crianças em seu processo de descoberta (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

O papel do professor na abordagem italiana para educação das crianças pequenas é tema de grande interesse, uma vez que ele centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento da criança.

---

<sup>5</sup> Oficina ou estúdio, mobiliada com uma variedade de materiais e de recursos usados por todas as crianças e adultos da escola. Local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho, e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Tem um efeito provocador e perturbador de ideias e ajuda os professores a compreenderem como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação.

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. De acordo com o que Vygotsky [o psicólogo russo] disse, se as crianças já foram do [ponto] A a B e estão chegando muito próximas a C, ocasionalmente, em um momento tão especial, precisam da assistência do adulto. Sentimos que o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser o organizador e o estimulador de oportunidades... E nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos, enquanto vamos em frente. (FILIPPINI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 160-161).

Desta forma, o professor é aquele que mantém o jogo da comunicação, ou seja, ele guia a aprendizagem das crianças vendo-as como competentes, ativas e críticas. Ele organiza e prepara o ambiente para projetos e atividade incentivando a curiosidade e ajudando as crianças a reconhecerem o seu pensamento e a compartilhá-lo com o grupo.

Os professores são vistos pelos pais como pessoas competentes, profissionais confiáveis, com experiência na educação de crianças normais em contexto cotidiano isto é, como profissionais do dia-a-dia, ele é visto como um parceiro profissional competente em que se pode confiar e não um substituto da mãe ou de um membro da família (MANTOVANI, 2002).

Os professores envolvem e conduzem o grupo em projetos e na medida em que um projeto avança, os professores refletem, exploram, estudam, pesquisam e planejam juntos possíveis modos de elaborar e estender o tema por meio de materiais, atividades, visitas, uso de ferramentas. Eles comunicam os pais sobre o tema do projeto, encorajando-os a envolverem-se com as atividades de seus filhos.

[...] os professores de 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 mais

sofisticado de ferramentas e materiais necessários para sua expressão nos múltiplos meios artísticos e simbólicos. (EDWARDS, 1999, p. 174-175).

Os professores ao considerarem a organização do espaço tornando-o atraente e agradável com a variedade de materiais destacam uma ação educativa que prioriza a manipulação de objetos e materiais proporcionando a expressão em múltiplas linguagens. Através do brincar, do gesto, do desenho, da dança, da música, da oralidade, da leitura e da escrita, as crianças têm a oportunidade de experimentar coisas novas, pois ao fazer uso de ferramentas e materiais as crianças desenvolvem a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, a autonomia, a oralidade e sentido de pertencimento num contexto social.

A educação para crianças pequenas na abordagem italiana, como já vimos, implica no envolvimento de pais e professores, o objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa, incorporando meios de intensificar os relacionamentos dos três protagonistas centrais para garantir completa atenção aos problemas da educação e ativar a participação e pesquisas. Deste modo, a educação é estruturada no relacionamento e na participação das famílias, elas participam de reuniões para discussão de currículos, **cooperam na organização das atividades no estabelecimento do espaço** e na preparação das boas-vindas às novas crianças, são encorajadas a participar de visitas, de excursões, de jantares e de celebrações (MALAGUZZI, 1999, grifo nosso).

Nesta perspectiva, o relacionamento com as crianças influencia e as motiva na aprendizagem, assim, o ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade, os valores devem ser colocados em contextos, em processos comunicativos e na construção de uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre as crianças e entre elas e os adultos.

Contudo, os projetos que são desenvolvidos são uma das formas de explorar este relacionamento entre as famílias e a instituição. E arte não fica confinada no ateliê, toda a escola se envolve nos projetos. Assim, trabalhar por projetos significa que a cada dois meses o pessoal da escola procede a uma “verificação” em conjunto a respeito das coisas que se deseja fazer dentro de um espaço de tempo, tecem-se considerações, lançam ideias e são tomados apontamentos, sempre tendo presente que qualquer proposta será modificada depois pelas ideias das crianças e dos pais. Trabalhar por projetos, como explica uma professora<sup>6</sup> significa que a cada dois meses o pessoal da escola procede a uma verificação em conjunto a respeito

---

<sup>6</sup> Professora da escola da infância de La Villetta, de Reggio Emilia que explicou sobre projetos para Giordana Rabitti no livro *À Procura da Dimensão Perdida*.

das coisas que se desejariam fazer dentro de um espaço de tempo.

Exemplifiquemos com o começo do ano letivo. Em maio do ano anterior, começamos a coordenar com os pais uma série de idéias a respeito das férias de verão, para que as crianças possam voltar à escola com lembranças e para que não haja um afastamento da escola... Junto às famílias, avaliamos as atividades propostas nos anos anteriores, perguntamos o que desejariam a mais, ou menos, ou diferente... procuramos compreender como se modifica a sua concepção de férias... Juntos, jogamos idéias que, na verdade, são sugestões de um estar diferente com os filhos: olhar juntos um pôr-do-sol, fotografar quando se vai tomar sorvete ou comer melancia, iniciar uma coleção, como as pazinhas de sorvete, areia... damos também uns esquemas para fazer colagens ou dobraduras nos dias de chuva... Dentro dessas sugestões, existem possibilidades de projetos futuros. Por exemplo, se assinalaram o percurso feito para sair de férias, pode-se fazer uma atividade topológica, como a descoberta dos mapas, dos mapas de estrada; se trouxeram para a escola os cartões que receberam durante o verão, nasce o discursos da amizade, da troca... e nascem projetos. Assim, nasceu a colméia com as caixinhas para a troca das mensagens no canto da comunicação... Ou podemos aprofundar as emoções, os sentimentos, as cores... Quais serão, de fato, as atividades, nós o saberemos quando as crianças voltam para a escola, com base naquilo que trouxeram... De acordo com essas indicações, construímos etapas, dando determinado tempo... e o atelierista<sup>7</sup> pode entrar nos projetos da turma ou então ele mesmo pode ativar um projeto, envolvendo eventualmente também as crianças de turmas diferentes. (RABITTI, 1999, p. 128-129).

Neste sentido, o trabalho com projetos envolve as crianças, os professores e as famílias, e o importante aqui é o processo que faz com que haja maior intercâmbio de ideias e de relacionamentos num ambiente rico e estimulante, ou seja, num processo compartilhado não apenas com professores, mas com crianças e também com as suas famílias, pois esta é considerada como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola.

Portanto, a abordagem italiana para educação das crianças pequenas mostra-nos uma organização espacial na qual as crianças experimentam diversas situações, pois o mesmo é acessível a elas, possibilitando inúmeras vivências e principalmente valorizando o contexto sócio cultural das crianças e permitindo seu acesso ao conjunto dos objetos da cultura que passam a fazer parte de sua vida na escola e que podem ampliar sua vida cotidiana.

A criança nesse processo educativo, se envolve em ações que ampliam a sua atividade, suas relações, seu conhecimento.

---

<sup>7</sup> Professor com formação em educação artística ou um artista local encarregado do ateliê. Este profissional tem a função de auxiliar no desenvolvimento do currículo, bem como de registrar e documentar as atividades realizadas. É um conhecedor de comunicação visual, e a utiliza como suporte e estrutura linguística para as pesquisas das crianças. Ele cuida da dimensão estética e cultural dos projetos e do ambiente, realiza uma gestão criativa dos projetos didáticos, por meio do estímulo no plano expressivo e cognitivo, cuida da documentação e da interpretação dos processos cognitivos das crianças junto aos professores.

O espaço físico concebido com essa intencionalidade torna-se um ambiente, como afirma Faria (2000), isto é, crianças e adultos são ambientados: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitem emergir às múltiplas dimensões humanas, às diversas formas de expressão, ao imprevisto, aos saberes espontâneos infantis.

O ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas (os) professoras (es) e por todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, organizando o espaço e o tempo. (FARIA, 2000, p. 71).

Assim, contempla-se um espaço para educação de crianças pequenas que garanta a experiência e a descoberta, vivenciadas em inúmeras situações e na troca de experiências com os seus pares e adultos.

### **1.3 A Teoria Histórico-Cultural e o espaço de educação infantil**

Neste item apresento aspectos para o desenvolvimento das crianças de acordo com estudos da Teoria Histórico-Cultural que revelam a importância da interação entre os sujeitos e com a cultura no processo de humanização.

Para Vigotski (1994), o desenvolvimento do indivíduo é resultado de sua relação ativa com o ambiente sócio-cultural e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve, a partir do convívio com os outros e com a cultura social historicamente acumulada que guarda em si, as qualidades humanas criadas ao longo da história no mesmo processo em que foram criados os elementos da cultura. Ou seja, para este teórico, no processo de desenvolvimento infantil, o adulto e outros parceiros mais experientes tornam-se mediadores e criadores de mediações entre a criança e o conjunto da cultura histórica socialmente acumulada a ser apropriada pelas novas gerações em seu processo de humanização.

Conforme Vigotski (2000), as funções psíquicas humanas como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, acontecem no meio em que se dão as relações entre as

peças, elas não se desenvolvem espontaneamente no indivíduo, mas são vivenciadas inicialmente sob forma de atividade intersubjetiva (entre as pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa).

Portanto, para Vigotski (1994),<sup>8</sup> o meio não deve ser considerado como condição do desenvolvimento que determina de maneira puramente objetiva o desenvolvimento de uma criança em virtude do fato de que contém certas qualidades ou traços, mas que deva enfocarse sempre do ponto de vista da relação que existe entre a criança e seu meio, como uma etapa dada do desenvolvimento, ou seja, o homem é um ser social que, fora da interação com as pessoas, nunca desenvolverá em si aqueles atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução sistemática da humanidade.

Esse processo de humanização que se dá socialmente acontece por meio de um processo denominado por este teórico como internalização, ou seja, uma reconstrução interna de uma operação que é inicialmente externa. Nesse processo de internalização, a criança apropria-se dos significados sociais, re-significando-os, ou seja, dando-lhes sentido, “[...] desde os primeiros instantes da sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação e conferem às ações do bebê humano um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo deliberativo.” (PINO, 2005, p. 45).

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana e a constante presença e mediação da geração adulta possibilita que os processos psicológicos desenvolvam-se na criança, ou seja, nos primeiros dias de vida as crianças dão ao mundo respostas instintivas; os adultos e parceiros mais experientes criam mediações entre o mundo objetivo e a criança pequena, iniciando o processo de construção dos processos psicológicos mais complexos.

Deste modo, essa compreensão do processo de internalização chama a atenção para a importância da mediação do educador e também para a necessidade da direção intencional do processo educativo, pois do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, a tarefa do professor é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens, cristalizadas nos objetos da cultura e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. O desenvolvimento constitui-se num processo de transformação, pois primeiramente o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos as suas próprias ações e

---

<sup>8</sup> A tradução utilizada foi feita pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suely Amaral Mello para uso em cursos de formação de professores.

assim desenvolve os seus processos psicológicos internos.

Vigotski (2000) traz subsídios para pensarmos sobre esse processo de transformação ao discutir a relação entre as zonas de desenvolvimento real e proximal. Ao estudar as formas tradicionais de avaliação do desenvolvimento psíquico, Vigotski percebeu que o indicador, em geral utilizado para avaliar esse desenvolvimento, apenas apontava aquilo que a criança era capaz de fazer sem a ajuda dos outros, ou seja, de forma independente. E chamou esse nível de desenvolvimento de Zona de Desenvolvimento Real, uma vez que a criança expressa o seu nível de desenvolvimento já alcançado. No entanto, percebeu a existência de outro indicador que precisa ser considerado ao lado do desenvolvimento real já alcançado pela criança, o nível de desenvolvimento proximal – ou Zona de Desenvolvimento Proximal - manifestado por aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente.

Desse modo, a criança com a ajuda do educador realiza tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ou seja, ela se prepara para realizar sozinha o que não é capaz de fazer sem ajuda do outro. Assim, o aprendizado cria processos de desenvolvimento que aos poucos, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança.

Portanto, pode-se afirmar que a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano não representa obstáculo no desenvolvimento, pelo contrário, possibilita que possa ser educado, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana para tornar-se um ser humano.

A aparente desvantagem em termos biológicos devido à condição do bebê humano constitui uma vantagem em termos culturais, ou seja, o fato das funções biológicas não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob ação da cultura do próprio meio.

Uma conseqüência lógica do princípio geral enunciado por Vigotski (1997:106), o da origem social das funções mentais superiores ou culturais, é que a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano. (PINO, 2005, p. 47).

Para Vigotski (2000) então, as funções culturais têm que se instalar no indivíduo, ao contrário das funções biológicas que já estão presentes desde o início da existência, nem que seja de forma embrionária, e “[...] Dobzhansky (1972) confere ao recém-nascido a aptidão para a cultura, sem a qual nunca poderia adquirir a condição humana”. (PINO, 2005, p. 47).

Desse modo, segundo Pino (2005, p. 48), é possível falar de um momento *zero*

*cultural* como o momento inaugural da concretização dessa aptidão para a cultura, concretização que constitui o que denominamos de história da constituição cultural da criança.

Isto significa que o homem já formado possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico, e em sua convivência com os homens ocorre a concretização do que denominamos de história da constituição cultural da criança. O grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensório-motor da criança, a significação do circuito comunicativo, semiótico e a motora. Ou seja, através das funções sensório-motoras, o bebê começa a ter contato com o mundo social e cultural e constituindo as funções superiores<sup>9</sup>.

Para Vigostki e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais. (PINO, 2005, p. 53).

Com base nisto, o desenvolvimento da criança é um processo de transformação mediado pelo **Outro**, isso supõe duas condições fundamentais: no momento do nascimento, a criança possui o equipamento genético e neurológico da espécie – o que em princípio, é garantido pela natureza no próprio ato da gestação – e que, com a ajuda do **Outro**, integre-se, progressivamente, nas práticas sociais do seu grupo cultural (PINO, 2005, p. 153, grifo nosso).

A corrente histórico-cultural introduz a cultura no coração da análise, faz dela matéria-prima do desenvolvimento humano, que, em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural. Ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores possibilita níveis elevados do domínio da conduta humana, e este desenvolvimento só é possível através da cultura num processo de domínio dos meios externos.

Na concepção vigotskiana então, o enfoque cultural do desenvolvimento tem como questão central a aquisição de conhecimentos e de qualidades humanas pela interação ativa do sujeito com o meio, o sujeito é interativo e se apropria das qualidades humanas que lhe são externas a partir de relações inter e intrapessoais e de troca com o meio. O acesso ao universo cultural implica necessariamente, na apropriação dos sistemas semióticos criados pelos

---

<sup>9</sup> Funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória voluntária, imaginação, pensamento verbal e abstrato, linguagem oral e escrita, emoções), conforme Vygotski acontecem em dois momentos, determinadas em princípio pelas relações reais entre os homens. Nessa concepção, as funções interiorizadas já estiveram presentes antes no nível coletivo, externo, cuja mediação realiza-se pelas gerações adultas ou pessoas mais experientes (VIGOTSKI, 1988 apud LIMA, 2001, p. 23).

homens ao longo da história, na linguagem sob suas várias formas. A linguagem, então é o principal sistema constituído culturalmente; por meio dela a criança comunica-se com o social, com o conhecimento historicamente acumulado. “Com ajuda da fala, a criança conversa com as pessoas ao seu redor e as pessoas ao redor conversam com ela.” (VIGOTSKI, 1994, p. 17).

Deste ponto de vista, então, criamos as condições adequadas para a educação de crianças pequenas, quando possibilitamos que elas vivam “mergulhadas em cultura”, pois esta será a principal fonte de seu desenvolvimento.

Como vamos percebendo, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produto da história e da cultura criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. Ao criar a cultura humana - os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens - criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (MELLO, 2007, p. 86).

Vale enfatizar, então, que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento das características humanas, ou seja, a educação tem o papel essencial de garantir o acesso à cultura para a formação dos processos psíquicos, o que redimensiona a estrutura dos espaços físicos para educação das crianças pequenas. Já vimos que, com a perspectiva histórico-cultural, cai por terra a concepção de que a criança é incapaz de aprender enquanto não se desenvolve fisicamente. E cresce a percepção de que a criança aprende desde que nasce e é capaz de estabelecer relações crescentes com os *outros*, com os objetos e consigo mesma.

A Teoria Histórico-Cultural vê, pois, o ser humano como produto da história e da *cultura* num intenso processo de *humanização*. Deste ponto de vista, o desenvolvimento do ser humano está vinculado com as interações sociais que ocorrem entre ele e a sociedade, a cultura e a história durante toda sua existência propiciando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Assim, nas situações vividas na escola, a criança deve estar em contato com a história e a ciência, a arte e os valores formados ao longo do tempo e presentes nas atividades intencionais, ou seja, quando já no início do processo, o educador projeta como finalidade do trabalho educativo a formação do aluno como um ser humano em suas máximas possibilidades. É preciso considerar que esse processo acontece por meio do acesso ativo da criança aos objetos e materiais da cultura humana historicamente acumulada e socialmente

construída. Esta é uma condição necessária, ainda que não suficiente para que a educação cumpra o seu papel de humanizar cada novo ser humano.

Esta discussão destaca a importância da interferência competente do educador no planejamento intencional do espaço e das atividades para a educação das crianças pequenas, seu papel como mediador intencional às crianças do acesso à cultura.

Desta forma, fica claro que o papel da escola infantil é garantir o trabalho educativo para impulsionar estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança, ou seja, o trabalho educativo deve ser um motor para novos conhecimentos e novas conquistas psíquicas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança e, com isso, possibilita a reprodução em cada uma das crianças das aptidões humanas que são produzidas pela humanidade, e só são internalizadas pelas crianças no processo de transmissão da cultura.

Desse modo, para garantir que a educação promova o desenvolvimento das aptidões humanas, consideramos o *espaço* em que ocorrem as relações entre os sujeitos, neste caso um espaço que os envolve intensamente em situações adequadas às formas de se relacionar com o mundo e aprender nas diferentes idades e destaca a importância da interferência intencional do adulto no planejamento competente para garantir que o processo de ensino impulsiona ao máximo o desenvolvimento da criança.

Percebe-se, então, a necessidade de organizar espaços para educação de crianças pequenas que ofereçam oportunidades de experiências diversificadas para que elas se apropriem dos significados socialmente construídos, atribuam sentido ao que aprendem e realizam.

Para a Teoria Histórico-Cultural a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual, ou seja, somente quando o produto da atividade responde à necessidade que impulsiona o sujeito a agir, esta pode orientar e regular a atividade.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objecto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Assim, necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. E para Leontiev (1978), tanto as atividades externas quanto as internas apresentam a mesma estrutura geral. A atividade interna é constituída a partir da atividade prática sensorial externa, ou seja, a forma primária fundamental da atividade é a forma externa, sensório-social. A

transformação da atividade externa em interna acontece por meio do processo de internalização.

E ainda, Leontiev (1978 apud MELLO, 2004, p. 14) chama atividade não a qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas aquilo que faz sentido para ela. E quando uma tarefa adquire sentido para a pessoa que a realiza? Vejamos que toda tarefa que a pessoa faz tem sempre um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa, mas que a pessoa já prevê como uma ideia, antes de começar a agir. O motivo é a necessidade que leva a pessoa agir. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo previsto para a tarefa. Em outras palavras, se o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que a realiza, dizemos que esta desenvolve uma atividade.

Assim, as situações em que as crianças atuam intensamente aprendendo e se desenvolvendo devem caracterizar-se por situações envolventes para que não atuem mecanicamente, mas mergulhadas nas atividades que realizam.

A atividade, portanto, deve ser um processo necessariamente ativo e significativo por parte da criança para garantir apropriação do conhecimento, e para isso o educador deve intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam. Vale destacar é que não se trata de um ensino autoritário, passivo para a criança, centrado no professor: a atividade significativa da criança é o elemento central em seu processo de aprendizagem e toda atividade proposta deve respeitar essa diretriz (MELLO, 1999, p. 10).

A consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos. Assim, atividade constitui a substância da consciência, e para estudá-la é preciso investigar as particularidades da atividade, ou seja, “[...] consiste, portanto, em encontrar a estrutura de atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens.” (LEONTIEV, 1978, p. 100).

Assim, a consciência refere-se à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos e neste trânsito entre o mundo social para o mundo individual a linguagem tem papel fundamental, pois pela linguagem os homens compartilham representações, conceitos, técnicas, e os transmitem às próximas gerações.

O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.

Segundo Leontiev (1978, p. 94), as significações são a cristalização da experiência

humana e representam as formas como o homem apropria-se da experiência humana generalizada.

Nesse sentido, as significações são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelo indivíduo passam a fazer parte da consciência individual, e ao nascer o ser humano encontra um sistema de significações prontas e a apropriação dessas significações depende do sentido que tem para o sujeito. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito em sua atividade.

Desse ponto de vista, pensar nas atividades que são propostas às crianças pequenas é essencial. Propor atividades que propiciem à criança envolver-se inteiramente em sua realização e que o resultado as motive em seu fazer e crie nelas novas necessidades é o caminho da aprendizagem e do desenvolvimento.

Com isso, fica claro que se deve promover atividades que façam sentido para a criança e que por meio delas a criança possa entrar em contato com o mundo, aprender a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história, os instrumentos, a linguagem, os costumes, as técnicas, os objetos materiais e não-materiais, tais como a filosofia e a arte e assim, garantir o nascimento – a reprodução - de aptidões, capacidades, habilidades humanas.

Com esta compreensão então, a criança precisa conviver num espaço rico de materiais e objetos acessíveis a ela, a fim de proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas que lhe são externas, a criança tem que estar num espaço que a atividade seja envolvente, responda a um motivo, necessidade ou interesse.

Como vimos, os estudos desenvolvidos sobre a ótica da Teoria Histórico-Cultural segundo Vigotski (1994, 2000) e Leontiev (1978, 2001) apontam como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividades: a comunicação emocional com o adulto, o tateio ou a atividade com objetos, o brincar e a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos. E para que a criança se envolva no processo educativo faz-se necessário planejamento das atividades que superem a realização mecânica de tarefas propostas pela/o professor/a sem a percepção da criança do objetivo e sem motivo para a realização da tarefa em correspondência com o objetivo.

Então, conforme este enfoque teórico o processo de apropriação da cultura e das características humanas que são criadas ao longo da história é um processo de reprodução de uso social dos objetos e da cultura e tal processo exige a mediação de parceiros mais experientes que demonstrem o uso dos objetos ou o instrua verbalmente. Este é o papel essencial do professor, pois conforme o que aponta Leontiev (2001), a atividade deve ser um

processo necessariamente ativo por parte da criança e significativo para garantir a apropriação das potencialidades humanas.

Assim, por meio da interação com a cultura historicamente acumulada, em atividades intencionais e mediada nas relações sociais, a criança amplia as suas experiências e com isso forma sua inteligência e sua personalidade, forma sua consciência, sua compreensão do mundo, ou seja, assimila o mundo e a sua cultura através de seu envolvimento em atividades e relações significativas, e, nesse processo, ela apropria-se das qualidades humanas historicamente criadas: no contato com a cultura, a criança se *humaniza*.

Segundo Mello (2000a, p.101-102, grifo do autor),

O desenvolvimento das máximas possibilidades da prática educativa implica, ainda, uma relação consciente do educador com as necessidades que brotam da prática. Isso é possível quando o educador forja essas necessidades mediando-as pela relação consciente com o gênero humano – nesse sentido, dirige o seu trabalho, e mesmo sua vida, pelos valores máximos da ética e da moral, tendo como referência para suas escolhas não apenas o seu próprio bem-estar, mas o desenvolvimento de todos os homens e, mais especificamente, o desenvolvimento máximo dos educandos enquanto *seres humanos ricos de necessidades e gozos*.

De acordo com Vigotski (1994, p. 11), o meio em que a criança vive e a relação que a criança estabelece com ele é fator do desenvolvimento da personalidade e das qualidades específicas humanas como fonte dessas qualidades, pois no desenvolvimento da criança, aquilo que é possível conquistar ao final como resultado do processo de desenvolvimento, já está presente no meio desde o início.

Deste ponto de vista, a tarefa do educador é planejar intencionalmente o processo de ensino-aprendizagem e mediar as situações para que as crianças tenham acesso à diversidade cultural, e com isso possam assimilar os conhecimentos histórico-culturais para desenvolver suas aptidões e qualidades humanas. O professor tem o papel de mediador do processo de aprendizagem, é ele quem incentiva as crianças a experimentarem as formas de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a instituição educativa para a infância proporciona uma convivência estimulante, desafiadora, criativa, cooperativa quando propicia o acesso a diferentes culturas, ou à cultura de um modo geral. “A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc, etc.” (FARIA, 1997, p. 74).

E ainda, conforme Faria (1997, p. 79), os diferentes espaços da escola da infância,

[...] devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e sem adultos(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, propiciando a emersão de todas as dimensões humanas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não-trabalho, o direito à brincadeira, enfim o direito a infância.

Desse modo entendemos que um espaço para a educação de crianças pequenas deve valorizar o acesso livre de materiais e objetos, o brincar, a comunicação e interação entre os sujeitos com o objetivo de promover a cooperação, a motivação, a autonomia, a diversidade de atividades que promovam a apropriação máxima da cultura e, enfim, o desenvolvimento pleno desses sujeitos.

Assim, a organização do espaço da sala de educação infantil deve tornar os objetos e materiais acessíveis às crianças possibilitando atividades através da exploração e experiências dos mesmos no contexto histórico-cultural, o relacionamento entre as crianças e seus pares, com os adultos e com o meio contribuindo para uma melhor interação e comunicação entre os sujeitos no processo de apropriação das qualidades humanas.

### 1.3.1. A Atividade da criança de 4 a 5 anos

Como vimos a partir do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural o homem torna-se humano à medida que atua sobre a realidade apropriando-se dela e transformando-a, ou seja, é por meio da *atividade* que tem lugar na *vida social*, processo em que o homem apropria-se da *cultura*.

Segundo Leontiev (1978), as dificuldades no desenvolvimento de aptidões intelectuais superiores não se explicam pela incapacidade do homem e sim pelo lugar que ele ocupa nas relações sociais. Assim, a atividade humana e as relações sociais tornam-se essenciais no processo de aquisição das conquistas da espécie acumuladas historicamente.

Para Leontiev (2001), a atividade se constitui no fazer, cujo motivo coincide com o que provoca no sujeito o desejo de realizar esta atividade, isto é, o motivo.

Não chamamos todos os processos de atividade. [...] Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto, é, o motivo. (LEONTIEV, 2001, p. 68).

No processo de desenvolvimento a criança recebe influência das condições de vida, de educação e de atividade para a constituição de sua natureza social. A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela em todas suas atividades, sobretudo nos seus jogos e com a manipulação de objetos que a cercam, ou seja, a criança penetra no mundo mais amplo assimilando o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo as ações humanas (LEONTIEV, 2001, p. 59).

Assim, para o autor (2001), ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, devemos começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida, pois a atividade como um todo não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades, sendo alguns tipos atividades principais em certo estágio do desenvolvimento psíquico da criança.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa seqüência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (LEONTIEV, 2001, p. 65).

Desse modo, de acordo com o autor, a atividade é o fazer humano no qual há coincidência entre os motivos que levam à ação ou às ações e seus objetivos (o resultado), ou seja, o processo de apropriação da cultura pela criança está diretamente associado à sua atividade, sendo fundamental que, neste processo, aquilo que a criança faz tenha sentido para ela, em outras palavras, constitua-se como atividade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar nas atividades realizadas pelas crianças nas escolas de educação infantil como condição para o desenvolvimento humano, pois por meio delas, formam-se as qualidades humanas no indivíduo.

Conforme Mello (1999), uma questão levantada pelo conceito de atividade diz respeito ao fato de que a atividade deve responder aos desejos, interesses e motivos da criança. O primeiro elemento a considerar nessa reflexão é que os motivos e interesses são historicamente e socialmente criados e, como tais, devem ser vistos não como algo intrínseco e natural da criança e, conseqüentemente, não podem ser vistos como algo inquestionável. Segundo a autora, os motivos e interesses são aprendidos a partir das condições concretas de

vida e educação, e, assim sendo, motivos e interesses já existentes podem ser modificados, e novos motivos podem ser ensinados.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, cria-se uma nova concepção de criança como um ser capaz, ativo, que ocupa seu lugar nas relações sociais interagindo com outras crianças e com os adultos, comunicando-se com eles e, nesse processo, formando para si as qualidades humanas presentes histórica e socialmente. Nessa medida, a educação na infância promove o desenvolvimento cultural ao promover o processo de humanização.

A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do outro, e essa experiência, assim como o aprendizado do comportamento, é aprendido pela criança num processo que se configura como educação. Portanto, o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento, mas levar em conta o nível de desenvolvimento alcançado para impulsionar o desenvolvimento, ou seja, o ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o (MUKHINA, 1996, p. 50).

E, tal argumento é ainda ampliado pela mesma autora (1996, p. 51 grifos da autora),

O papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois sozinha. A diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com demonstrações), indicações e correções que o adulto introduz em seus atos e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominado *zona de desenvolvimento imediato da criança*. A magnitude da zona de desenvolvimento imediato é um indicador importante da *capacidade de aprendizagem* da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado.

Assim, o ensino deve desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade.

Segundo Couto (2007, p. 33), Leontiev (1987) destaca:

O período da *infância pré-escolar* é o início da formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos “mecanismos” pessoais da conduta. Nos anos pré-escolares do desenvolvimento da criança, se atam os primeiros nós, se estabelecem os primeiros enlaces e relações que formam a nova unidade superior da atividade e da superioridade do sujeito: a unidade da personalidade. Justamente a infância pré-escolar é tão importante porque é o período de formação fática dos mecanismos psicológicos da personalidade. (LEONTIEV, 1987, p. 58, tradução nossa).

Com base nisso, é importante salientar que atividade principal para a criança não é aquela em que ela passa a maior parte do tempo, mas sim aquela em que ocorrem mudanças significativas nos processos psíquicos, ou seja,

A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato nos estudos. [...]. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil [...]. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento. (LEONTIEV, 1988, p. 64-65).

Desse ponto de vista, o jogo de papéis ou a brincadeira de faz-de-conta é atividade principal da criança entre 3 e 6 anos, não porque ela passa a maior parte do tempo se divertindo, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil influenciando a formação de processos psíquicos, no jogo a criança desenvolve a atenção ativa e a memória ativa. Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra coisas do que nos experimentos de laboratórios. As próprias condições do jogo obrigam a criança concentrar-se nos objetos presentes na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta (MUKHINA, 1996, p. 155, 164).

O brincar se constitui em atividade principal da criança até por volta de seis/sete anos de idade, por isso é essencial oportunizar às crianças o faz-de-conta. No entanto, é igualmente essencial um conjunto de vivências que enriqueçam sua relação com a cultura, contemplando sua expressão, dentre elas o desenho, a pintura, a música, a dança, os jogos de regras, de movimento, de construção, assim como passeios, assistir a peças de teatro, visita a exposições, intercâmbio com pessoas de diferentes idades e diferentes profissões.

Segundo Mukhina (1996), o jogo exerce grande influência sobre a linguagem: a situação lúdica exige dos participantes um determinado desenvolvimento da linguagem comunicativa.

O jogo portanto, na visão da Teoria Histórico-Cultural, é a atividade que mais proporciona desenvolvimento à psique da criança na idade pré-escolar, pois ocasiona a formação e aprendizagem criando novas estruturas mentais para novas aquisições e para o desenvolvimento cultural infantil. Por meio da brincadeira iniciam-se as bases de formação da imaginação ativa da criança. É no jogo de faz-de-conta que ela em idade pré-escolar assimila as funções sociais das pessoas bem como os padrões de comportamento. Por tudo isso, o jogo de papéis é forma por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende entre 3 e 6 anos.

Portanto, essas ideias permitem enfatizar a importância de garantirmos o espaço e o acesso a diversos objetos, instrumentos e brinquedos a fim de garantir, às crianças em idade pré-escolar, a brincadeira e a estruturação da linguagem como expressão humana.

Para Vigotski (1995 apud COUTO, 2007, p. 41), o faz-de-conta é uma das atividades mediadoras da gênese da escrita e se encontra entre o gesto e a linguagem escrita, pois a criança, desde pequenininha, utiliza o gesto para se comunicar e expressar suas emoções e desejos e, assim, ocorre com a linguagem escrita. Desse modo, é possível afirmar que o processo de apropriação da leitura e da escrita na infância se inicia muito antes da criança entrar na escola e colocar o lápis na mão e, até mesmo, antes dela começar a escrever, pois, a história da escrita remete ao desejo de expressão da criança. Por isso, a correta organização do tempo e do espaço para que ela desenhe, pinte, fale, dance, represente, modele, esculpa e brinque de faz-de-conta permite o exercício, outras formas de expressão e cria as condições para que se constitua como leitora e escritora.

Assim, vale destacar a importância do faz-de-conta e de outras formas de expressão no processo de desenvolvimento infantil, pois enquanto brinca de faz-de-conta, a criança desenvolve a capacidade de pensar, de compreender o mundo que a cerca. Os significados atribuídos mudam com o passar do tempo, porém, nessas oportunidades, ela relaciona-se com outras crianças e com os adultos, elaborando explicações para suas indagações, estabelecendo relações, exercitando a memória, formando novas funções como a fala, o pensamento, a imaginação, a memória, controlando a própria conduta, exercitando a formação de sua identidade, a criação de uma imagem positiva de si mesma, aprendendo a viver em grupo, enfim através da brincadeira a criança tem acesso à cultura.

As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para o desenvolvimento. Em outras palavras, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de raciocinar, de lembrar de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá (MELLO, 1999, p. 5).

Desse modo, é imprescindível nas escolas de educação infantil proporcionar atividades que levam as crianças vivenciarem o faz-de-conta, outras brincadeiras e terem tempo livre de convívio com outras crianças a fim de atribuir um significado ao mundo cultural no qual estão imersas.

A infância é um período especial da vida em que a criança não precisa se preocupar em buscar a própria sobrevivência, portanto, nesta etapa ela precisa expressar-se por meio de diferentes linguagens a partir de experiências significativas que a estimulem.

O jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança. Ela desenha, modela, constrói, recorta, e todas essas atividades têm como propósito criar um produto, ou seja, cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias que requer certas formas de ação e exerce influência específica no desenvolvimento da criança (MUKHINA, 1996, p. 167).

Por isso, não somente o jogo de faz-de-conta proporciona as bases orientadoras para o processo de apropriação da leitura e escrita na infância, assim outras atividades como: colagem, pintura, desenho, modelagem, movimento e jogos de construção contribuem para o desenvolvimento infantil e devem estar presentes na escola da infância.

As crianças de educação infantil, portanto, precisam realizar, além do jogo de papéis, o que Mukhina (1996) denomina como atividades produtivas. Pois, nesse tipo de atividade, a criança busca atingir um resultado ou um produto final das ações que a envolvem inteiramente. Essa forma de atividade (que tem um produto) é nova para as crianças dessa idade e implicam num novo exercício psicológico: o planejamento dos resultados.

A autora classifica as atividades produtivas em: atividades plásticas (desenho e pintura) e construtivas (modelagem, recorte, colagem, construção e movimento) afirmando que cada uma delas apresenta características próprias e exigem da criança formas de ações específicas que contribuem para o seu desenvolvimento.

[...] o desenho infantil reúne as distintas experiências que a criança adquire através da manipulação e observação dos objetos e também de sua própria atividade plástica e dos ensinamentos transmitidos pelo adulto. (MUKHINA, 1996, p. 168).

Desse modo, o desenho se constitui numa forma de expressão da percepção do mundo pela criança, como também é um instrumento de exteriorização de suas relações com as pessoas e com os objetos, pois os desenhos infantis retratam as diferentes imagens apropriadas pela criança durante a manipulação dos objetos, e representando as coisas que lhe circundam por meio do desenho a criança reflete sobre suas ideias, as enriquece e as desenvolve.

Com base nisso, quanto mais proporcionamos às crianças vivências com a manipulação de objetos, mais facilidade terá para retratá-los por meio do desenho. Evita-se assim, os clichês gráficos, as cópias de modelos, como casinha, flores, árvores, etc.

(MUKHINA, 1996, p. 171).

Assim, para que a criança aperfeiçoe suas imagens gráficas e agregue novos elementos para que possa representar, com mais exatidão o objeto real, é fundamental a ação intencional do adulto para oferecer a ela um ambiente rico que permite várias experimentações, pois o desenho possibilita à criança se apropriar das capacidades de representar objetos, cenas e situações, planejar suas ações a fim de organizar suas produções, acionar sua memória lembrando as características do que deseja desenhar, e, ao interpretar o desenho, a criança também se apropria da capacidade de fantasiar e de imaginar, sendo estas percepções importantes que farão parte de qualquer atividade.

A criança sente necessidade de colocar cor no desenho, e outra tendência é ter os clichês nas cores, por exemplo, grama verde, sol vermelho ou amarelo. Porém uma característica essencial do desenho infantil é que por meio dele a criança reflete sua atitude para com o próprio objeto. A criança pinta tudo o que é “bonito” com cores chamativas; e o que é “feio” ela pinta com cores escuras e desenha mal feito de propósito. A cor e o cuidado dedicados ao desenho expressam a atitude da criança para com o conteúdo desse desenho e quando prefere emocionalmente uma cor a outra, a criança recorre às vezes à cor preferida para enfeitar o desenho, e não para transmitir a cor real do objeto, por isso que ela costuma ornamentar o desenho com adornos e linhas que não estão no original (MUKHINA, 1996, p. 172-173).

Na atividade construtiva a criança começa a compreender que para edificar não basta unir as peças às outras, em qualquer ordem; existem peças mestras que impedem que a construção desmorone. A construção requer então, uma organização diferente da do desenho, ou seja, a atividade construtora requer certas formas próprias de análise e de planejamento (MUKHINA, 1996, p. 173-174).

Desse modo, os jogos de construção - como uma das atividades produtivas - contribuem para o desenvolvimento infantil, pois são atividades que exigem tipos específicos de análise e planejamento levando à apropriação da capacidade de examinar o objeto para conhecê-lo de forma mais completa, e perceber sua utilidade e as diferentes propriedades das peças que o compõem, ou seja, essa capacidade permite à criança refletir uma combinação perfeita das peças para que obtenha uma construção sólida e rígida.

Para Mukhina (1996), a colagem e a modelagem apresentam um valor psicológico semelhante ao desenho e à construção e todas essas ocupações possibilitam à criança imaginar, antecipadamente, o que deverá fazer. Isso ensina a capacidade de planejar suas atividades.

Assim, o faz-de-conta, o desenho, a pintura, os jogos de construção, a colagem e a modelagem são essenciais para o desenvolvimento infantil, pois promovem o desenvolvimento psíquico das crianças.

Considerando que o ser humano não nasce humano, mas ao contrário, forma sua humanidade por meio de sua atividade em meio às condições de vida e de educação que vivencia, faz-se necessário criar necessidades humanizadoras nas crianças enriquecendo o conjunto de suas atividades com um ensino para crianças pequenas voltado para necessidades infantis como fruto do novo conceito de criança constituído.

Em seguida focalizo o papel da linguagem na apropriação da cultura.

### 1.3.2 A linguagem e seu papel na transmissão da cultura

Como vimos anteriormente, é nas interações com o mundo sócio-cultural que o sujeito vai tecendo seus conhecimentos. Por isso a Teoria Histórico-Cultural enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo.

Para Vigotski (1994), a criança não inventa sua própria língua, mas encontra palavras prontas, ligadas a coisas prontas. Assimila nossa língua e o significado das palavras em nossa língua, isso significa que a criança relaciona essas palavras aos mesmos objetos aos quais as relacionamos.

No processo de humanização, a linguagem é fundamental para a transmissão das qualidades humanas e a organização espacial do meio exerce influência neste processo, uma vez que ela pode estimular ou inibir a linguagem.

Segundo Leontiev, (1978, p. 265-266),

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber.

Assim, a apropriação da experiência social se dá via linguagem e faz desta um fator fundamental no processo do conhecimento humano. Enquanto os animais têm apenas a experiência hereditária (que é fixa) e a experiência individual que termina com cada um, o

homem tem na experiência acumulada das gerações anteriores um meio essencial para a organização de seu comportamento. A linguagem é forma principal da transmissão do conhecimento e, como veículo do pensamento, acompanha todo o processo de apropriação.

O aprendizado humano não exige apenas a linguagem, mas envolve-a necessariamente. O processo de educação só existe na condição da existência de uma linguagem, que ainda que seja verbal na maioria dos processos, não precisa necessariamente sê-lo; pode ser também a transposição da linguagem verbal a um sistema de sinais em que as significações definidas estejam subordinadas a suportes materiais determinados. E ainda que, em determinadas situações, não seja utilizada para comunicação, a linguagem está sempre presente no processo de conhecimento como instrumento do pensamento. A possibilidade de apreender a experiência humana acumulada através da linguagem faz desta um meio essencial no desenvolvimento da consciência (MELLO, 2000a, p. 22-23).

A linguagem tem um papel importante no processo do pensamento e no processo do conhecimento, ela é o elemento essencial na apropriação, uma vez que possibilita a transmissão da experiência social acumulada. A linguagem é o reflexo da realidade que se impõe sobre ela, ou seja, a linguagem reflete a realidade na consciência.

No entanto, o fato de refletir a realidade objetiva não significa que a linguagem não tenha qualquer papel ativo no conhecimento da realidade. Ao contrário, a linguagem é o universo dentro do qual a consciência trabalha e busca sua referência, é a expressão material da consciência. A consciência reflete e refrata a realidade objetivamente existente que o homem conhece e transforma; e faz isso através da linguagem, ou seja, tendo significado da palavra como unidade fundamental do processo dinâmico do conhecimento. As significações (ou seja, os conceitos) com as quais o homem reflete e refrata a realidade objetiva não são criadas pelos homens singulares, mas são apropriadas por eles no processo de sua existência, de sua atividade social. Através dessas significações, o sujeito apropria-se da experiência humana, conferindo a elas um sentido pessoal, ou seja, estabelecendo, para as significações de que se apropria, ligações e relações específicas dentro do sistema maior de relações e ligações que a significação carrega consigo. (MELLO, 2000a, p. 31).

Assim, ao apropriar-se das significações através da linguagem, a criança apropria-se pouco a pouco da lógica produzida pelos homens, ou seja, da cultura historicamente acumulada, sendo a linguagem o elemento essencial para o desenvolvimento da consciência humana. Ou seja, é por intermédio desse circuito inicial de comunicação que a criança é introduzida de forma progressiva no universo cultural dos homens.

Desse modo, os espaços escolares tornam-se o palco para troca de conhecimentos e culturas através de relacionamentos, e a linguagem é o meio através do qual os seres humanos

comunicam e se expressam. A linguagem mais direta é a palavra, a linguagem verbal, embora existam outras linguagens, as simbólicas, linguagens não-verbais com as quais vivemos neste mundo.

A linguagem é então o principal sistema de signos existente constituído culturalmente e medeia a atividade psíquica. A princípio, a linguagem é um sistema voltado para a criança comunicar-se com o outro, e no curso do desenvolvimento a linguagem interioriza-se e caracteriza-se como linguagem interna, estabelecendo-se no plano mental. Torna-se, neste processo, o fundamento e a base das novas relações sociais entre os homens, como habilidade cristalizada nos produtos resultantes de sua cultura.

Estudos mostram que Vigotski (2000) em seus experimentos observou que a fala não só acompanha atividade prática como, também tem um papel importante na sua realização.

(1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de *uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para solução do problema em questão.

(2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VIGOTSKI, 2000, p. 34).

Nessas observações percebemos que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, também dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento, ou seja, há relação entre a fala e a ação no decorrer do desenvolvimento das crianças.

Como vimos à criança assimila a língua relacionando as palavras aos objetos nas relações que tem no contexto social, pois a fala é o meio pelo qual as crianças se comunicam com as pessoas ao seu redor.

Nesse sentido, para abordagem histórico-cultural é na interação com os outros no meio que as crianças aos poucos vão se adequando aos objetivos e fenômeno de seu meio cultural, ou seja, seus modos de perceber, de representar, de se explicar e de atuar sobre o meio vão se constituindo nas suas relações sociais, tendo a linguagem como fator importante dessa interação.

A comunicação quer esta se efetue sob a forma exterior, inicial, de atividade quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental. É condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na

sociedade. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Desse modo, para o desenvolvimento da linguagem é imprescindível que a escola possua um espaço organizado de forma que propicie a *comunicação e a interação* entre os sujeitos no meio.

Cada geração começa sua vida no mundo por meio dos objetos e instrumentos criados pelas gerações precedentes. Apropriando-se das riquezas e participando do mundo acontece a forma de desenvolvimento. As gerações humanas passadas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta das riquezas que lhes foram transmitidas (LEONTIEV, 1978, p. 267).

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades.

O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Os instrumentos são produtos humanos e são impregnados da cultura e do conhecimento da humanidade, e nesse sentido os instrumentos produzidos são condicionados pela necessidade dos seres humanos, ou seja, eles são produtos da cultura material que leva em si, os traços característicos da criação humana, ele não é apenas um objeto de uma forma determinada, ele é ao mesmo tempo um objeto social, pelo qual o homem apropria-se dos conhecimentos sócio-culturais que a humanidade acumulou.

Desse modo, destacamos a importância do manuseio de instrumentos e objetos variados na educação infantil, para que as mesmas realizem uma série de experiências, pois é através da relação com os instrumentos e objetos que o homem torna-se humano e cria-se sua essência, a sua individualidade.

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. E ao mesmo tempo um processo de formação activa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. (LEONTIEV, 1978, p. 269).

A criança, antes de controlar o próprio corpo, começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, e isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a

forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKI, 2000).

Com base nestas ideias, fica evidente a necessidade de uso de instrumentos e objetos no ambiente educacional para crianças pequenas para que as mesmas possam realizar inúmeras experiências possibilitando a aquisição de conhecimentos acumulados pela humanidade e garantindo o desenvolvimento físico, emocional, social e cultural.

A qualidade e a organização do espaço dentro do cenário para educação das crianças pequenas devem estimular o manuseio e a exploração de diversos objetos propiciando a transmissão da cultura e incentivando o desenvolvimento de suas capacidades, pois um ambiente educacional rico de materiais e objetos insere a criança no conhecimento sócio-cultural e a direciona em atividades interessantes num clima positivo que a encoraja à ação e à autonomia. “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Assim, entendemos que num ambiente para educação de crianças pequenas é fundamental que as mesmas interajam umas com as outras em múltiplas experiências promovendo a comunicação, a cooperação, a motivação a fim de diversificar e potencializar as relações inter e intrapessoais mediante a situações livres entre crianças-crianças e mediadas pelo adulto.

Fica evidente então que os espaços para educação infantil precisam considerar a história e a cultura acumulada pela humanidade para o desenvolvimento psíquico da criança, e para isso é fundamental que o espaço estimule a investigação, a curiosidade, a autonomia, o fazer livre e coletivo, com trocas de experiências entre os parceiros, e principalmente o acesso à cultura, pois o uso de diversos materiais e objetos que possibilitam às crianças o tato e a realização de atividades do seu interesse *favorece a comunicação entre os sujeitos com o uso de diferentes linguagens* além de formar as Funções Psíquicas Superiores em cada criança.

#### **1.4 Um olhar para o espaço da escola de educação infantil a partir dessas novas concepções**

Com base nas ideias expostas anteriormente, refletir sobre as relações nas instituições de educação infantil requer pensar num espaço que proponha relações que contribuam para a formação das funções psicológicas superiores nas crianças pequenas, ou seja, na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das

qualidades humanas pelas novas gerações.

Destacamos nessa perspectiva, quatro indicadores que conforme Mello (2007) compõem o conjunto do fazer educativo e a experiência de aprendizagem das crianças:

1. A questão do espaço, ou seja, a forma como se organiza e se utiliza o espaço da escola infantil;
2. A questão do tempo, ou seja, a forma como gerimos o tempo que a criança passa na escola;
3. As atividades nas quais as crianças se envolvem e que propiciam aprendizado e desenvolvimento das funções psíquicas superiores;
4. As relações que se estabelecem na escola os adultos entre si, as crianças entre si e os adultos com as crianças.

O objeto, neste estudo, é o espaço, por isso, foco neste item a importância de espaços para educação da criança pequena que estimulem múltiplas experiências e que possibilitem à criança, através das relações neste meio, assimilar a herança social humana e desenvolver suas habilidades e qualidades psíquicas. Este foco não significa que deixaremos de considerar os três demais elementos apontados acima em sua relação com a organização e uso do espaço, no entanto, eles não constituem o objeto específico de trabalho.

Como já citado anteriormente, Vigotski (2000, 1995, 1994) entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural. Desse modo, a constituição da criança como ser humano é algo que depende duplamente do outro: primeiro porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, pela experiência coletiva, social, externa à criança.

Nesse caminho, contemplar espaços de educação infantil que promovam o desenvolvimento da criança através da mediação do outro e da apropriação ativa e significativa dos saberes da cultura é inserir a criança na sociabilidade, ou seja, é promover a criança na apropriação da essência humana.

Segundo Vigotski (1994, p. 3), são as experiências emocionais que as crianças têm em suas relações com o meio, fator determinante para o desenvolvimento psicológico da criança.

A experiência emocional (parezhvaniya) que emana de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu meio determina que tipo de influência exercerá sobre a criança esta situação ou este meio. Portanto, não é nenhum dos fatores em si (se os considerarmos sem relacioná-los com a criança) o que determina como eles influenciarão sobre o futuro do desenvolvimento da

criança; mas os próprios fatores através do prisma da experiência emocional (parezhivaniya) da criança. (VIGOTSKI, 1994, p. 3).

Desse modo, entendemos que os acontecimentos ocorridos no meio condicionam o desenvolvimento das crianças. Trazendo essa reflexão para a escola de educação infantil, podemos dizer que a forma como o espaço está organizado condiciona as relações que surgem neste meio e, conseqüentemente, a forma como a criança se intera, interpreta e se relaciona emocionalmente com os acontecimentos.

O meio exerce influência por meio da experiência emocional da criança, quer dizer, de acordo com a forma como a criança trabalha sua atitude interna frente aos diversos aspectos das diferentes situações que se apresentam no meio. (VIGOTSKI, 1994, p. 3).

A forma como o meio está organizado impulsiona as relações que surgem nele e estas condicionam as experiências emocionais e são as experiências emocionais fatores determinantes no desenvolvimento psicológico das crianças.

Vigotski (1994) considera então que a experiência emocional (parezhivaniya) constitui uma unidade do meio e dos traços pessoais, e é por essa razão que a experiência emocional é um conceito que permite estudar o papel e a influência do meio sobre o desenvolvimento psicológico das crianças na análise das leis do desenvolvimento.

Portanto, com base nisso, o meio não pode ser analisado como uma condição estática e periférica com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico, pois temos o meio uma situação que de alguma forma influencia a criança, orienta seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se diferentes. E não é apenas a criança que se modifica, modifica-se também a relação entre ela e o meio, e esse mesmo meio começa a influenciar a criança de um modo diferente (VIGOTSKI, 1994, p. 10).

É por isso que, do ponto de vista metodológico, parece conveniente pensar na organização do espaço educacional para as crianças pequenas, visando um espaço que privilegie múltiplas experiências, ou seja, que nele as crianças possam conviver com inúmeros atrativos, de modo que elas interajam com seus pares e com adultos num contexto cultural que provoque experiências emocionais positivas.

Como vimos então, o meio não pode ser visto como uma situação estática porque, de acordo com a sua organização, surgem as relações entre as pessoas, e, conseqüentemente as experiências emocionais resultantes dessas relações.

[...], significa que o meio é um fator no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas humanas, e seu papel consiste em servir de fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio é fonte do desenvolvimento e não seu cenário. (VIGOTSKI, 1994, p. 13).

Desse modo, para o autor, a interação com o meio é a fonte das características humanas na criança e se essa interação for rompida – se sua única fonte forem os instintos hereditários da criança - as propriedades humanas correspondentes nunca surgirão. Ou seja, o ser humano pela sua própria natureza, é um ser social e por isso seu desenvolvimento consiste em, entre outras coisas, dominar as formas de atividade e a consciência que foram aperfeiçoadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico. A única maneira pela qual pode formar as propriedades e qualidades humanas em cada pessoa é porque a pessoa é membro de um certo grupo social, representa uma certa unidade da história vivendo numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas e atua nesse grupo social.

Vai ficando claro então que o processo de humanização é um processo que ocorre no meio, ou melhor, é um processo de educação, e assim, tanto o trabalho do/(a) professor/(a) quanto a forma de organização do espaço devem resultar da intenção consciente do/(a) professor/(a). E essa atuação consciente do/(a) professor/(a) deve considerar a cultura (o meio) como fonte das qualidades humanas – e o espaço da escola de educação infantil é um dos portadores da cultura -, a necessidade da atividade da criança como forma de apropriação da cultura e de formação e desenvolvimento das qualidades humanas – o que significa atenção à forma como a criança se relaciona com a cultura - e o papel da linguagem nesse processo de apropriação e reprodução das qualidades humanas.

Nesse sentido, o espaço para a educação das crianças pequenas deve ser organizado para promover o máximo do acesso à cultura, deve ser lugar rico de materiais e instrumentos para estimular múltiplas vivências levando em consideração a forma como as crianças aprendem, a relação entre cognitivo e afetivo, a importância do exercício e apropriação da linguagem pelas crianças.

Dessa forma, o espaço escolar tem presença marcante na formação da criança, pois nele pode haver a presença da história e da cultura com as quais a criança amplia suas relações, ou seja, vivencia situações que contribuem para a construção de sua identidade, da sua inteligência e da sua personalidade.

Assim, tanto para a Teoria Histórico-Cultural como para a abordagem italiana para a

educação das crianças pequenas, a preocupação em oferecer um espaço para educação em que as crianças vivenciem múltiplas experiências está presente.

Com base nas ideias da Teoria Histórico-Cultural, o modelo para educação de crianças pequenas proposto pela abordagem italiana pode ser visto como uma referência de práticas possíveis que concretizam aspectos apontados pela Teoria Histórico-Cultural.

Vale ressaltar que a abordagem italiana não adota somente as ideias de Vigostki, mas um conjunto de *teorias* foram transformadas em *prática*, ou seja, estudos de diversos teóricos inspiraram a prática pedagógica para educação das crianças pequenas.

Conforme Malaguzzi (1999, p. 68-69),

Quando alguém pergunta de que maneira iniciamos, de onde viemos, quais são as fontes de nossa inspiração, e assim por diante, não podemos evitar a citação de uma longa lista de nomes. E quando contamos sobre nossas origens humildes e ao mesmo tempo extraordinárias, e tentamos explicar que a partir dessas origens extraímos princípios teóricos que ainda apóiam nosso trabalho, [...].

[...] Os trabalhos de Jonh Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky e, posteriormente, também de Erik Erikson e Urie Bronfenbrenner tornavam-se conhecidos. Além disso, estávamos lendo *The New Education*, por Pierre Bovet e Adolfe Ferrière, e aprendendo sobre as técnicas de ensino de Celestine Freinet na França, sobre o experimento educacional progressista da Danton School de Nova Iorque, e sobre as pesquisa de Piaget e colegas de Genebra. Esta literatura, com suas fortes mensagens, guiou nossas escolhas; [...].

Parece importante registrar e discutir as possíveis divergências entre essas diferentes concepções e a Teoria Histórico-Cultural, todavia não é o objetivo aqui. Destaco apenas que a abordagem italiana reconhece a importância dos relacionamentos entre crianças-crianças e crianças-adultos e o acesso à cultura, o que tem significado a formação de uma educação para crianças pequenas conhecida internacionalmente por oportunizar ambientes de vida em contexto educativo, onde as crianças pequenas podem expressar-se por meio de suas cem linguagens, “[...] promovemos nas crianças a ampliação das redes de comunicação e de domínio e a apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais”. (MALAGUZZI, 1999, p. 79), conviver com todas as diferenças (de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas, etc.), combatendo as desigualdades, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo, concomitantemente com a construção da sua identidade e autonomia, sentido de pertencimento, enquanto especificidade infantil, e ao mesmo tempo, preparando-se para as outras fases da vida que também são tão provisórias quanto a infância, aprendendo desta forma a arbitrariedade da hierarquia social existente na sociedade atual (FARIA 2000, p.75).

Temos então, no modelo da abordagem italiana para educação das crianças pequenas um exemplo de uma atividade intencional de educação numa fonte rica e diversificada de situações permitindo a apropriação da *cultura* e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

O elemento comum à abordagem italiana e à teoria histórico-cultural é a nova concepção de criança, por meio da qual ela passa a ser vista em suas peculiaridades positivas, como uma portadora de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo, capaz de estabelecer relações com o mundo por meio dos outros que a rodeiam e aprender.

Então, a partir deste novo conceito de criança que começou a construir, ela necessita de um espaço para que possa usufruir dos seus direitos e que através do acesso à cultura ela se aproprie das máximas qualidades humanas.

Nesse sentido, o ambiente educacional precisa envolver as crianças em experiências espontâneas e mediadas por pessoas experientes, priorizar o manuseio de diversos instrumentos e objetos que são acumulados no decorrer da história e promover as trocas entre crianças-crianças e crianças-adultos, fazendo do espaço educacional não apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas um espaço para encontro de crianças e adultos num ambiente que favoreça o encontro de diferentes culturas e no qual as crianças e os adultos constroem e reconstróem saberes.

Sob a ótica histórico-cultural, Leontiev (1978, 2001), Vigotski (1994, 2000) e Mukhina (1996) apontam como condição essencial para o desenvolvimento humano entre 0 e 6 anos, o tateio com diferentes instrumentos e objetos, a comunicação entre as crianças e seus pares e entre os adultos, e o brincar.

Com base nisso, é fundamental considerar as condições de educação para as crianças pequenas dentro de uma organização intencional que contemple a diversidade cultural, proporcione a interação entre as crianças e seus pares e com os adultos, possibilite diferentes formas de brincar e principalmente permita aos sujeitos que ali se relacionam incorporarem as experiências sociais e culturais através das interações estabelecidas neste meio.

O trabalho de intervenção e de observação desenvolvido nesta pesquisa mostra a importância de organizar um espaço considerando a história e a cultura como elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas, ou seja, a necessidade de organizar um espaço para educação infantil a fim de garantir as máximas qualidades humanas que são externas ao sujeito.

No próximo capítulo apresento a metodologia do trabalho pedagógico na reorganização da sala de educação infantil e a metodologia de pesquisa.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

No capítulo 1 discuto a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento humano das crianças pequenas. Vi como a abordagem italiana da educação infantil concebe a organização e uso do espaço pelas crianças, ou seja, como a estrutura física e humana da escola da infância responde à preocupação com a educação cidadã das crianças e contribui para a realização daquele processo educacional. Vi também os aspectos fundamentais do processo de humanização apontados pela Teoria Histórico-Cultural e sua relação com o espaço da educação infantil. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o que condiciona a apropriação, ou seja, a formação das qualidades psíquicas são as condições de vida e educação que se estruturam sob a forma de experiências sociais em ambientes culturais. O desenvolvimento humano é condicionado pelas experiências sociais que o sujeito vive no contexto histórico-cultural mais amplo e também especificamente no processo educacional que acontece na escola.

Desse modo, envolver as crianças em múltiplas experiências implica no enriquecimento das possibilidades de apropriação/formação/educação das qualidades humanas, pois nelas intervêm conhecimentos, valores, afetos, formas de ação que permitem que as crianças, por meio da interação social com a cultura, formem e desenvolvam suas potencialidades. Desse ponto de vista, quanto mais experiências que possibilitem à criança o encontro com cultura histórica e socialmente acumulada, mais as crianças têm oportunidade de se apropriar das máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o espaço da sala de educação infantil, organizado como um ambiente rico de materiais e objetos, promove esse encontro das crianças com a cultura, encoraja as crianças a participar de múltiplas situações, direciona-as para atividades interessantes e cria um clima positivo de relacionamentos, de cooperação e de cordialidade entre seus pares e os adultos.

Com base nessas concepções, realizei uma experiência de reorganização de uma sala de educação infantil em diferentes cantos específicos (leitura, casinha, fantasia, jogos de construção, artes, sucatas e escritório) com o objetivo de analisar as novas possibilidades de

práticas pedagógicas para educação infantil, e a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento das crianças pequenas. A hipótese era de que o espaço da sala organizado de modo acessível às crianças, rico de possibilidades de atividades, com materiais diversos proporcionaria novas interações sociais entre as crianças e entre crianças e adultos, e buscando, com isso, possibilitar melhores oportunidades de desenvolvimento para as crianças.

Este trabalho trata, então, de uma situação bastante específica em que eu fui a professora da turma e a pesquisadora do trabalho pedagógico desenvolvido com essa turma. Por isso, num primeiro momento, descrevo os procedimentos de organização do trabalho pedagógico. Num segundo momento apresento a metodologia da pesquisa realizada.

## **2.1 Procedimentos de Organização do Trabalho Pedagógico**

O projeto de pesquisa surgiu a partir de leituras como Rabitti (1999), Edwards, Gandini e Forman (1999), Gandini e Edwards (2002), entre outros apontados ao longo do trabalho e estudos teóricos que enfatizam a produção social e cultural do desenvolvimento das crianças, entre eles Vigotski (1994, 2000), Leontiev (1978, 2001), Faria (2000), Rosemberg e Campos (1995).

Como professora de educação infantil em uma escola municipal de uma cidade de aproximadamente 100 mil habitantes no noroeste do estado do Paraná, procurei refletir sobre como as novas concepções que passava a conhecer poderiam se concretizar na prática que realizava na escola infantil. Em minha experiência concreta isso implicava reorganizar o espaço da sala que antes era pensada como sala “de aula” organizada com as carteiras e cadeiras colocadas uma atrás da outra em fila duplas formando três colunas, com um espelho a altura dos olhos das crianças, um canto de leitura com um tapete, duas almofadas e uma caixa com livros infantis, revistas, gibis e jornais. Esse canto era usado para contar história pela professora e para acesso livre aos portadores de textos em tempo programado pela professora ou ao término de atividades dirigidas. Um armário de madeira e um armário de aço para guardar os objetos e materiais do dia-a-dia utilizados pela professora e pelos alunos e fornecido pela professora em atividades programadas e planejadas de forma centralizada sem considerar de maneira direta as crianças, seus motivos e interesses e as necessidades humanizadoras de que precisam se apropriar, ou seja, seguindo um planejamento já elaborado

dentro da visão de escolarização das crianças de educação infantil, valorizando seu processo de alfabetização para as séries iniciais, deixando de considerar os aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas.

No chão, ao fundo da sala, ficava um balde grande de plástico com tampa, com brinquedos como bonecas, carrinhos, bolsinhas, panelinhas, telefones, teclados de computadores, e algumas sucatas, usados pelas crianças para brincar de casinha e faz-de-conta, no pátio ou na sala em tempo determinado pela professora.

Também ao fundo ficava uma caixa com sucatas usadas pelas crianças para brincar na sala ou no pátio igualmente em tempo programado pela professora

As tintas, pincéis, lápis de cor, giz de cera, cola colorida, cola glitter e cola branca, tesoura, papéis sulfite, crepom, dobradura, cartolina, laminado, camurça, massa de modelar, palitos de sorvetes e de fósforos eram guardados em armários fechados e oferecidos pela professora em atividades e horários específicos.

Os jogos de construção como o Lego eram guardados em caixas e colocados no cantinho de Leitura e usado em horário determinado pela professora ou ao término das atividades realizadas. Os quebra-cabeças, alfabeto de material plástico colorido, alfabeto móvel, fantoches e demais jogos pedagógicos de material plástico colorido eram guardados no armário de aço e oferecidos às crianças em atividades e horário determinado pela professora.

As paredes eram decoradas com tema escolhido pela professora, em geral com um personagem infantil acima dos olhos das crianças e também nas paredes eram colocados textos e listagens realizados em momentos de aula. Havia também cartazes, alguns na altura dos olhos, outros não.

A maioria das atividades era elaborada pela professora, mimeografada e realizada em momentos coletivos na sala seguindo um modelo pronto.

Neste espaço realizávamos a Roda de Conversa. As leituras de livros aconteciam na sala, na biblioteca e no pátio. Na sala também cantávamos e dançávamos músicas infantis, realizávamos atividades de expressão corporal, porém, a organização do espaço e as atividades, muitas delas programadas pela professora em tempo e roteiro, limitavam o fazer espontâneo e a exploração dos objetos e materiais. A prática ficava centrada no adulto que direcionava o fazer na sala, ou seja, as crianças realizavam atividades de artes como desenhos, pintura, recortes, colagem, leitura e escrita, matemática na forma oferecida pela professora sem preocupação de mediar o acesso das crianças às formas mais elaboradas de expressão da cultura.

As crianças não tinham acesso aos objetos, materiais e brinquedos para um fazer

livre e do seu interesse que proporcionasse diversas relações e o acesso à cultura, pois as crianças sentavam em duplas para realizar atividades em sua maioria coletivas e preparadas pela professora.

Assim, como professora de uma turma de crianças de 4 a 5 anos, me propus a desenvolver uma experiência concreta com as crianças, reorganizando o espaço da minha sala de educação infantil, criando um novo espaço com diferentes materiais que estivessem acessíveis à atividade e à iniciativa das crianças de modo que elas pudessem explorá-los num ambiente investigativo.

A organização anterior já contemplava brinquedos, jogos, sucatas, fantoches, livros e revistas, porém inacessíveis às crianças e utilizados em atividades e em horários programados pela professora, com a maioria das atividades mimeografada obedecendo tempo e roteiro de realização.

Inicialmente de 18/02/2008 a 18/04/2008 trabalhei com a sala organizada na forma tradicional. Nesse período, enquanto preparava a mudança, observei as crianças em suas relações nas atividades propostas naquele ambiente.

No dia 23/04/2008 passei para o segundo momento da pesquisa no espaço reorganizado. De 23/04/2008 a 29/08/2008 continuei a coleta de dados com a sala de cara nova.

Para a nova organização da sala, recolhi objetos eletrônicos usados (teclados de computadores, telefones, telefones celulares, calculadoras, máquinas fotográficas), roupas, acessórios, brinquedos e, juntamente com algumas mães, confeccionamos móveis com caixas de papelão com a técnica da papietagem, para que o espaço pudesse tomar uma nova aparência. Foram alguns meses de trabalho e, terminados os móveis, reorganizei a sala com ajuda de algumas mães e pessoas da comunidade que será explicado adiante.

O espaço da sala que antes possuía cadeiras e carteiras individuais, objetos, materiais e brinquedos inacessíveis para as crianças, decoração em material plástico colorido comprados prontos ou feitos por adultos - sendo acessível apenas o canto da Leitura - passou a ter mesas com cadeiras pequenas e cantos específicos com os objetos, os materiais e os brinquedos agora acessíveis às crianças.

A nova organização passou a constituir-se por cantos ou ambientes específicos que passariam a mediar novas relações das crianças com os objetos nesse novo espaço onde o material mais rico e mais diversificado estava acessível e organizado de modo a provocar novas experiências. O espaço, além de esteticamente mais agradável com os objetos, materiais

e brinquedos acessíveis tornou-se mais desafiador, prazeroso, criativo e crítico para as crianças. A expectativa era de que se tornasse propício para o aparecimento da cultura da criança e de sua classe social, e, ao mesmo tempo, oferecesse o acesso à cultura mais elaborada numa perspectiva de buscar cada vez mais suas máximas possibilidades, provocando relações diferentes das que vinham acontecendo na sala até então.

Os cantos foram organizados na sala da seguinte forma:

Leitura contendo uma prateleira confeccionada com caixas para revistas, livros de histórias infantis, gibis, jornais e panfletos, um tapete, três almofadas e dois bichos de pelúcia grandes onde as crianças podiam se apoiar e se recostar para a leitura.

O canto da Fantasia foi formado com uma penteadeira também construída de caixa de papelão com muitos adereços (pulseiras, tiaras, colares, relógios organizados dentro de cestas, maquiagens, embalagens vazias de pó, cremes e perfumes, pentes) organizados sobre a penteadeira e um baú contendo algumas roupas, bolsas e bonés, panos grandes e um espelho pendurado na parede à altura das crianças.

O canto da Casinha foi organizado com um fogão e prateleiras com panelinhas, pratinhos, talheres, sendo o fogão e as prateleiras confeccionados também a partir de caixas de papelão pela técnica da papietagem.

O canto das Artes foi montado com tintas, pincéis, cola branca, colas coloridas e colas glitter, diversos papéis, palitos de sorvetes, de fósforos, fios de lã, lápis de cor, giz de cera, tesouras e material reciclável diverso em uma caixa numa prateleira. As crianças utilizavam as mesas e as cadeiras adequadas ao seu tamanho e também o chão e a parede para afixar o papel e realizarem suas atividades artísticas.

O canto dos Jogos foi composto com jogos de construções, massa de modelar e quebra-cabeças, alfabeto de material emborrachado e demais jogos pedagógicos do mesmo material, todos organizados numa prateleira e acessíveis às crianças. Da mesma forma que no canto de artes, as crianças utilizavam as mesas com as cadeiras, também o chão para brincar com os jogos e com a massa de modelar. Também tinham acesso a folhas plásticas que podiam usar para forrar as mesas ou o chão para usar a massa de modelar.

O canto dos Brinquedos com bonecas, carrinhos, ursos de pelúcia, ferrinhos de passar roupas, aparelhos eletrônicos usados como, por exemplo, telefones, calculadoras, telefones celulares, máquina fotográfica, roupas de boneca, prendedores de roupa. Tudo organizado numa prateleira.

Finalmente o Escritório continha alguns teclados de computadores e telefones, papéis, lápis, giz de cera, calendário guardados dentro de uma caixa e que era montado pelas

crianças na sala em local escolhido por elas, o chão, o tapete do canto de leitura, ou sobre uma mesa.

É importante destacar que no início do ano letivo foi realizada uma reunião com os pais para comunicá-los sobre a pesquisa desenvolvida na sala para este estudo e também para pedir sua colaboração na reorganização do espaço, confeccionando móveis com caixas de papelão com a técnica da papietagem. Isso gerou confiança no meu trabalho e o início de um vínculo forte entre nós que se manteve até o final do ano. No terceiro bimestre foi realizada outra reunião para relatar sobre o andamento da pesquisa e apontar uma prévia dos resultados do trabalho. No final do ano letivo, foi realizada a última reunião para agradecimento aos pais e para assistirmos a um vídeo feito com as fotos de nossos momentos de 2008, ao final da reunião cada criança recebeu um vídeo como lembrança do ano.

## **2.2 Procedimentos de Pesquisa**

A pesquisa foi realizada na turma do período vespertino com 21 crianças de 4 a 5 anos de idade de uma escola Municipal localizada em um bairro do município. A escola fica próxima ao centro da cidade e atende crianças filhas de trabalhadores do comércio, da construção civil, empregadas domésticas e funcionários públicos.

No início do ano letivo de 2008, iniciei a pesquisa com 21 crianças, porém a média de frequência diária era de 18 crianças. De 18/02/2008 a 18/04/2008, observei o comportamento das crianças frente ao espaço e às atividades típicas, ou seja, tal como eu já vinha trabalhando anteriormente (atividades mimeografadas e em tempo e roteiro estipulado pela professora, objetos e materiais inacessíveis às crianças, com exceção do canto de Leitura que era usado para contar histórias e era de acesso livre aos portadores de textos em tempo determinado pela professora ou como atividade enquanto as crianças esperavam as outras crianças terminarem as tarefas propostas).

No dia 23/04/2008, com a sala reorganizada em cantos específicos, com os materiais e objetos ao alcance das crianças, passei a uma nova fase da pesquisa. De 23/04/2008 a 29/08/2008, a coleta de dados foi realizada neste espaço reorganizado.

### 2.2.1 Coleta dos Dados

A coleta foi feita através da observação direta da pesquisadora (professora da turma) no horário das 13h30min às 17h30min durante a realização de atividades (dentro e fora da sala) relatada em Diário de Campo e registrada através de fotos de situações no decorrer da pesquisa.

Na apresentação das situações observadas, o nome das crianças será substituído por nome fictício para preservar sua identidade e a professora da turma será identificada como “professora”.

Foram foco da observação o comportamento das crianças frente ao novo espaço, as possibilidades de atividades, as relações entre as crianças e seus pares e com os adultos, as oportunidades que constituíram de formação e desenvolvimento de habilidades procurando perceber como este novo espaço contribuía para desenvolver habilidades essenciais ao desenvolvimento humano nas crianças nesta idade.

### 2.2.2 Análise dos Dados

**A análise dos dados foi feita de forma descritiva mediante interpretação do material coletado. Através de uma leitura detalhada das observações registradas em Diário de Campo, procurou-se relacionar o referencial teórico à própria realidade observada, com o objetivo de estabelecer relação entre a hipótese do trabalho e os dados coletados.**

No próximo capítulo, apresento e analiso os dados coletados nas situações vivenciadas pelas crianças de educação infantil de 4 a 5 anos, inicialmente na forma típica de organização e uso do espaço da sala de educação infantil e, em seguida, apresento e analiso as situações vividas no espaço reorganizado intencionalmente visando novas relações a partir das que vinham ocorrendo no espaço tradicional e discuto os caminhos pedagógicos definidos por esta reorganização no espaço.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo analiso os dados coletados na primeira parte da pesquisa, na sala de educação infantil organizada na forma típica e os dados coletados na segunda parte do trabalho de pesquisa, com a sala reorganizada em cantos de atividades.

Os dados coletados foram importantes para mostrar como ocorre o desenvolvimento das crianças de acordo com a organização espacial. De um modo geral, ficou claro que a inacessibilidade dos objetos, dos materiais de uso das crianças, dos brinquedos e dos jogos impede a experimentação, a escolha de atividades, a tomada de decisões, pois o adulto é quem direciona todo o fazer na sala estipulando roteiro e tempo para a realização das atividades mimeografadas e coletivas na maioria das vezes.

A reorganização do espaço da sala de educação infantil proporcionou novas relações e conseqüentemente novas práticas pedagógicas. O espaço organizado tornando os materiais de uso, os objetos, os brinquedos e os jogos acessíveis às crianças permitiu a realização de diversas atividades contribuindo para o melhor desenvolvimento das funções psíquicas superiores: da autonomia, da oralidade, da leitura, da escrita e do cálculo.

Neste novo espaço as crianças movimentaram-se explorando os cantos, houve mais interações entre crianças e adulto (professora), entre meninos e meninas, entre escola e famílias, o aumento do diálogo entre os sujeitos envolvidos, maior conhecimento da realidade das crianças e aumento do vínculo de afetividade entre professora-crianças-famílias.

Constatei um tempo maior dedicado às brincadeiras e à realização de atividades do interesse das crianças e significativas para sua aprendizagem, ou seja, o espaço constituiu-se de forma que privilegiou o envolvimento das crianças em várias situações que a envolveram no conhecimento do mundo que as cerca, do seu contexto social, em troca de experiências, em atividades desafiantes permitindo-as realizar descobertas, elaborar hipóteses e conviver com o uso da escrita dentro de contexto de uso real.

Com a reorganização do espaço surgiram novas possibilidades de intervenções e melhores práticas educativas, com a observação das crianças pude ter uma compreensão maior de quem elas eram e de como eram, para melhor incentivar, questionar, ou seja,

desafiá-las no processo de apropriação do conhecimento.

### **3.1 O espaço e as relações na forma típica de organização**

A sala organizada de forma típica possuía cadeiras e carteiras individuais. Observei que isto direcionava as crianças a ter poucas relações entre elas, e facilitava o fazer programado das atividades pela professora, pois as crianças se sentavam em posições direcionadas para frente do quadro para observar as instruções da professora nas diversas atividades. Ao mesmo tempo, essas atividades eram, em sua maioria, mimeografadas, o que dificultava a criança expressar sua criatividade, pois realizavam “atividades” já “elaboradas” pelo adulto limitando seu fazer criativo e sua expressão. A organização espacial da sala, tomada por carteiras e cadeiras voltadas para a professora impedia o relacionamento entre os pares - a oralidade e a troca de experiências com seus pares - essenciais para o desenvolvimento humano do ponto de vista da teoria estudada que defende a importância das interações para esse desenvolvimento.

O uso de materiais e objetos nas atividades programadas em tempo e roteiros pré-determinados limitava a exploração de diversos materiais para expressão e produção artística. A criança não tinha tempo para explorar e conhecer de forma ampla os materiais, nem tempo para conversar entre si sobre o que iam aprendendo, confrontando hipóteses, partilhando histórias e ajudas. Tampouco tinha a possibilidade de se expressar através de suas produções, pois o desenho estava pronto e tratava-se apenas de resolvê-lo e pintar como exercício mecânico, como se as coisas tivessem cores certas, limitando a invenção e a experimentação com uma cor que lhe chamasse a atenção, pois as tarefas eram dimensionadas no tempo e seu produto cobrado em ritmo acompanhado pela professora. Por não ser expressão, o que acontece não é uma linguagem para expressão de sentimentos e pensamentos. No entanto, se se configurasse como linguagem, seria uma única, a da professora e não a de todas as crianças.

As crianças então, seguindo modelos prontos de atividades para pintarem e/ou registrarem letras em palavras soltas, eram impedidas de dedicar tempo a atividades de expressão como o desenho livre, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, enfim, a atividades que, se realizadas na educação infantil, contribuem para a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças.

Como já apontado neste estudo, o desenho e o faz-de-conta no período pré-escolar vai tornando mais elaborado o modo como a criança utiliza as diversas formas de representação, pois

[...], entende-se que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz-de-conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto – a forma mais inicial da comunicação – às formas superiores da linguagem escrita. (MELLO, 2009, p. 25).

Outro aspecto é que as formas mais elaboradas de atividades não estavam presentes na sala, a referência presente na decoração era pobre, com estereótipos muitas vezes dos personagens de contos de fada ou de história em quadrinho e nem o trabalho da professora era referência, pois não era criação, era cópia.

Constatei também uma limitação de atitudes das crianças devido à inacessibilidade dos objetos, brinquedos e materiais de uso. O fato deles estarem inacessíveis às crianças impedia a escolha e a experimentação das crianças e criava o costume de fazê-las esperar e conformar-se com o que recebiam, impedindo o estímulo à iniciativa e escolhas, ou seja, o difícil acesso dos objetos, brinquedos e materiais de uso impedia novas atividades, novas necessidades, novos interesses, prejudicando assim, a expressão de ideias, de emoções, da criatividade, o desenvolvimento da autonomia e o exercício de todas as habilidades que ficam impedidas de se formarem em face da experiência restrita da criança.

E ainda, a inacessibilidade de objetos, de materiais, de brinquedos e de jogos impedia a criança de manusear os objetos e materiais que foram criados ao longo da história e da cultura e de conhecer sua função, pois, como já relatado neste estudo, no processo de humanização é imprescindível que a criança tenha acesso aos instrumentos construídos pela humanidade, e o uso desses instrumentos são repassados às gerações posteriores através das interações entre os sujeitos e instrumentos no processo de educação.

Vale ressaltar aqui a pobreza do material que era apresentado às crianças frente à riqueza da cultura histórica e socialmente acumulada; esse acesso limitado impedia as crianças de se depararem com a cultura e a história criadas pelas gerações anteriores.

Portanto, num processo rígido de relacionamentos e de tateio, as crianças são *condicionadas* a realizarem atividades *impostas pelo adulto*, são inibidas de expressarem suas emoções e ideias, ao invés de terem tempo para sua livre expressão, porque é o adulto quem direciona todo o fazer em atividades “prontas” e realizadas em momento coletivo seguindo um único “modelo”.

Aqui é importante dizer que o fazer direcionado em atividades “prontas” realizadas em momento coletivo seguindo um único “modelo” tem a *tendência* de fazer as crianças se calarem no momento de sua execução: percebia um pouco de silêncio neste momento, porque, ao seguir um “modelo”, as crianças não precisam pensar muito e organizar suas ideias para poder expressá-las através da produção artística. Não há problema a resolver, não há conflito, não há desafio ao trabalho da criança. Tudo é previsto e programado para que a criança fique com a parte mais simples da execução da tarefa, tarefa esta que é muitas vezes orientada passo a passo sem que a criança projete o resultado final que poderia dirigir sua ação.

Constata-se nesta situação uma prática mecânica denunciada por Mello (2009) que afeta o desenvolvimento de funções psíquicas e habilidades importantes para aprendizagem.

Esta prática prejudica o desenvolvimento da oralidade, da expressão criativa, do pensamento, da memória, da percepção e conseqüentemente a aquisição da escrita. Pois, a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamentos. Assim, o domínio desse sistema complexo de signos não pode se dar por via exclusivamente mecânica, por uma aprendizagem artificial. (MELLO, 2009, p. 23-24).

Portanto, uma organização típica da sala da escola de educação infantil interfere de forma negativa nas relações entre as crianças no espaço e conseqüentemente no seu desenvolvimento, ou seja, a impossibilidade de relacionamento das crianças entre si e com os adultos no espaço educativo interfere no processo de apropriação das máximas potencialidades pelas crianças.

Os jogos guardados em armários e os brinquedos em balde, todos inacessíveis e invisíveis senão quando programados em atividades pela professora, dificultavam o desenvolvimento da autonomia, o fazer escolhas, e principalmente o faz-de-conta.

Conclui-se então que esta organização erroneamente contribui para a concentração da gestão dos processos e de seu controle e direcionamento pela professora nas tarefas realizadas, dando a impressão de *obediência*, de *disciplina* quando na verdade, muitas vezes, as crianças silenciam porque se cansam de atividades maçantes.

Vale ressaltar que o objeto exerce uma atração sobre a criança quando é visível, em primeiro lugar e, em seguida, porque está disponível para a atividade da criança. Sendo então o faz-de-conta uma atividade essencial nesta idade, que trabalha a situação real no mundo mágico do brincar.

Constata-se que a criança neste espaço ficava sem oportunidade para realizar

atividades do seu interesse, porque seu tempo era dedicado a realizar as atividades programadas pela professora que eram restritivas ao desenvolvimento humano. Da mesma forma, não havia tempo suficiente para experimentação de objetos e materiais para expressar-se através deles, ficando assim, um tempo mínimo dedicado ao desenho livre e às brincadeiras.

Portanto, a partir dessa compreensão, percebo que embora reconheçamos as mudanças na sociedade e percebamos o anúncio de uma nova concepção de criança – como cidadã de direitos - vejo que muitas práticas não atendem aos preceitos desta nova concepção de criança que é anunciada tanto no discurso de muitos professores e professoras como nas leis e anúncio de políticas públicas.

Percebo também que as características que definem o espaço para educação das crianças pequenas, de um modo geral presente nas escolas de educação infantil, expressam uma concepção de criança *imatura e dependente* do adulto e incapaz de fazer e de aprender. Por isso, a organização do espaço das escolas da infância tem materiais, objetos, brinquedos e jogos inacessíveis às crianças, atividades mimeografadas com tema definido pela professora e expostas nas paredes acima da altura dos olhos e das mãos das crianças, decoração do espaço feita pelo adulto, todas as crianças sentadas em lugares indicados pela professora realizando seus deveres estipulados pela professora em um tempo estipulado pela professora.

Vi que esta forma de organização interfere nas relações dos sujeitos e direciona as atividades que são desenvolvidas com as crianças, pois um espaço com materiais inacessíveis às crianças impede que as mesmas tenham um tateio e possam realizar atividades significativas e exploratórias de acordo com o seu interesse e fora daquilo que a professora planeja para aquele momento da rotina da escola. Essa organização que aposta e promove as incapacidades das crianças dificulta o clima de cooperação, cordialidade, solidariedade, troca de experiências entre as crianças e seus pares, porque se espera que as crianças permaneçam estáticas realizando os deveres propostos pela professora e controladas pela própria professora e pelo tempo estipulado por ela para terminá-los.

A decoração do espaço feita pelo adulto contribui para anular a identidade da criança com o espaço. Não há história de sua presença ali, não há memória de situações vividas no grupo e pelo grupo, impedindo que as mesmas reconheçam o espaço como *seu*, como espaço que conta sua história, que retrata o seu dia-a-dia.

Esta forma de organização interfere no papel do professor. Ele é a figura principal do espaço, quem planeja o que fazer, prepara os deveres, dirige e auxilia as crianças na realização das mesmas. Muitas vezes, o(a) professor/(a) apresenta um modelo ou é quem

primeiro resolve uma tarefa para que depois as crianças a realizem. Premido/(a) pelo tempo, muitas vezes realiza pela criança a tarefa que caberia a ela realizar, interferindo assim negativamente, no desenvolvimento de suas funções psíquicas, de suas capacidades, de sua autonomia e autoestima.

Deste ponto de vista, essa forma de educação é uma tentativa de preparação para a vida adulta deixando de reconhecer a criança como sujeito de direitos que tem suas especificidades, sua cultura, suas aspirações, ou seja, a criança tem uma maneira de ver, de pensar, de sentir que lhe é própria, ou seja, uma forma de se relacionar com o mundo que exige uma prática pedagógica em que o espaço e o tempo não sejam fragmentados, sob pena de restringir o pensamento, a memória, a observação, o desenvolvimento da atenção, do poder de decisão, da solução de problemas, enfim a formação e o desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças.

### **3.2 A reorganização do espaço da sala de educação infantil e análise dos dados**

A reorganização do espaço da sala de educação infantil proporcionou novas relações e consequentemente novas práticas educativas.

O acesso aos materiais, aos objetos, aos livros, aos brinquedos, às fantasias e aos adereços tornou o ambiente para educação das crianças de 4 a 5 anos mais estimulante, exploratório e atraente para o desenvolvimento e aprendizagem.

No primeiro dia de sala reorganizada as crianças tiveram um momento de reconhecimento do espaço com o tateio para conhecerem o que cada canto possuía e as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas em cada um.

Após este primeiro momento de reconhecimento do espaço de tateio para saciar a curiosidade, olhar, tocar e pegar o que quisessem no espaço, disse para os alunos se sentarem que eu iria apresentar os cantos e os objetos. Apresentei cada canto e os objetos que os mesmos possuíam (canto da fantasia, casinha, brinquedos, jogos, escritório e artes). Depois da apresentação disse: “Agora vocês podem escolher os cantos que quiserem.” A metade da turma foi para o canto da fantasia, da casinha e dos brinquedos: a escolha da turma neste primeiro momento se dividiu em três cantos. Os brinquedos zabumba e sanfona - brinquedos com som - fizeram o maior sucesso.

No decorrer do período, houve outras preferências, algumas crianças foram para o canto dos jogos, no qual o quebra-cabeça e os alfabetos coloridos de material emborrachado atraíram as crianças. Elas montaram o alfabeto

móvel no chão e também em cima das mesas. Os carimbos chamaram atenção neste primeiro dia também. As crianças pediram folhas para carimbarem, disse que podiam pegar no canto das artes, mostrei para algumas crianças e depois elas mesmas pegavam e ensinavam as outras. Ao término das atividades cada criança guardou sua atividade na sua pasta. (DIÁRIO De CAMPO<sup>10</sup>, 23/04/2008).

Percebi que as crianças neste primeiro dia fizeram um reconhecimento do espaço e suas escolhas foram de acordo com o seu interesse. Percebi também que diversificaram o local para executarem as atividades. Elas sabiam que podiam ter acesso a tudo o que estava ali na sala e foram avisadas por mim que neste novo espaço elas poderiam realizar atividades do seu interesse. Algumas crianças preferiram o chão e outras as mesas para montarem o alfabeto móvel, percebi que elas tomaram esta iniciativa de escolha de espaço, ou seja, decidiram ficar onde se sentiam melhores.

Com isso, percebi que o espaço reorganizado proporcionou às crianças realizar diversas atividades, atividades estas que são interessantes para elas, pois puderam fazer escolhas dentre as várias opções, ao contrário do espaço típico que todo o fazer era direcionado pelo adulto.

Outro aspecto observado foi a autonomia das crianças. Já neste primeiro dia as crianças ensinaram umas as outras. Constatei certa independência das crianças, a professora não precisou falar para todas as crianças, sobre o local onde estavam as folhas de papel para uso nas atividades. A partir da informação dada à primeira criança, elas mesmas ensinaram umas às outras quando estas foram realizar a atividade. Esse exemplo nos mostra que as crianças são capazes de realizar atividades sozinhas, ensinar as outras e aprender com os seus pares, contradizendo a concepção de criança imatura e dependente do adulto que serve de base para muitas escolas de educação infantil.

Já neste primeiro dia, as crianças, após realizarem as atividades nos cantos, participaram da organização da sala para aula do dia seguinte.

Expliquei que os brinquedos e objetos dos cantos tinham que ser colocados no lugar para a aula do dia seguinte e que não poderiam se misturar, ou seja, cada objeto, material, jogo e brinquedo tinha lugar específico. E assim realizamos a organização. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/04/2008).

No decorrer da pesquisa, ao guardar os materiais utilizados a cada dia, de forma lúdica e em situações reais, as crianças realizavam atividade de classificação. A prática diária de atividades nos cantos provocava certa “desorganização” que necessitava ser organizado.

---

<sup>10</sup> Diário de Campo da pesquisadora para obtenção de dados desta pesquisa.

Isso envolvia classificar os objetos, os materiais, os jogos e os brinquedos ao serem guardados e esse exercício realizado pelas crianças contribuiu para desenvolver a atenção, a observação e a percepção das características e funções dos materiais nas crianças. Ao mesmo tempo em que vivenciavam e exercitavam a classificação, estavam aprendendo se organizar, pois isso não é feito de qualquer maneira, e também sobre a limpeza e melhor estética do ambiente. Esta prática exigia a participação e a cooperação de todos para que a sala ficasse em ordem para o próximo encontro.

Vale ressaltar que neste momento as crianças vivenciavam situações que estimulavam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção, memória, percepção) e afinidades.

É importante salientar que a cooperação foi estimulada no dia-a-dia na sala em inúmeras situações, as crianças passaram a viver em um ambiente coletivo como participante ativos, ao invés de apenas ficarem sentadas esperando tudo pronto.

Esta cooperação se expandiu também para os pais que já estavam envolvidos com a preparação da sala e passaram a cooperar com a professora no decorrer do processo, como se poderá verificar mais adiante.

Portanto, neste novo espaço e com as novas situações de atividade que ele passou a proporcionar, a criança assumiu a posição de atuante no processo educativo e não apenas receptora, pois ela teve oportunidade de conhecer-se explorando os vários objetos que estavam acessíveis, tornando-o um espaço de novas descobertas a cada dia. A nova organização ensinou as crianças a fazerem escolhas, estimulando o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

O Marlon e o Hugo colocaram os teclados de computador um ao lado do outro de dois em dois, e pegaram uma caixinha e os fios dos teclados e colocaram todos os fios dos teclados numa caixinha como se estivessem todos ligados numa tomada. Cheguei perto.

Professora: “O que é isso que vocês estão fazendo?”

Marlon: “É um foguete.”

Professora: “Que legal o foguete de vocês. Para onde que ele vai?”

Hugo: “Ele vai para a lua e depois para o planeta número quatro”

E deixei-os brincando em sua engenhoca.

Depois o Hugo saiu e pegou a máquina fotográfica que estava com a Roberta. Mas ele devolveu para ela e foi pegar um piano e um brinquedo que parece um teclado musical, chamou o Marlon e os dois foram colocar no foguete. Eles pegaram o controle do vídeo *game* e ficaram controlando como se estivessem controlando o foguete. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/06/2008).

Percebe-se aqui a possibilidade de exercício da criação quando a criança tem material disponível e tempo para criar um foguete a partir de objetos. Tempo para a atividade,

autonomia e acesso a material diversificado provoca nas crianças a possibilidade de imitar as situações que conhecem – neste caso, via televisão – e de usar objetos para representar outros. Ao construir um foguete com a junção de teclados e fios, as crianças estão exercitando a função simbólica da consciência. Observa-se como as crianças são imaginativas, e como trazem para a escola temas e conceitos que em geral não são contemplados pelas tarefas propostas pela professora: iam fazer uma viagem para a lua e para o planeta número quatro.

Outro aspecto importante com esta situação é a socialização, a troca de ideias, e aceitação de opiniões (construíram juntos o foguete trocando ideias), e a socialização de conhecimentos que já possuem sobre algo (viagem para lua tem que ser de foguete).

Fui percebendo que disponibilizar muitos objetos para as crianças manipularem oportuniza o contato com diversidade de instrumentos e objetos socialmente construídos e o seu uso, além do que possibilita criar algo novo para brincar.

De acordo com Leontiev (1978, p. 267), “o indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres do planeta que são criadores”.

Desse modo, no processo educativo a acessibilidade e a proximidade da criança com os mais diferentes objetos e instrumentos espalhados em cantos contribuem para que as crianças enriqueçam suas brincadeiras e aprendem sobre o uso desses objetos e instrumentos para além da vida cotidiana. Frente às atividades que observei as crianças como, por exemplo, a construção do foguete com o uso de teclados usados e fios, organização de bandinhas de músicas com instrumentos musicais de brinquedos, construção de mercados com sucatas, produções artísticas com o uso de diversos materiais, fui me dando conta da pobreza da experiência antes proporcionada na escola - como reprodução de modelos de atividades mimeografadas para pintura e recorte, fazer bolinhas de papel crepom e colar sobre desenhos prontos, uso de materiais para pintura limitado em suas variedades e estipulado pela professora para uma única produção artística.

As crianças nesse novo espaço compartilharam as ideias, aprenderam juntas a resolver problemas, (por exemplo: o melhor jeito de colocar os teclados, ou como encaixar um ao outro). Com isso, a oralidade é mais desenvolvida, ou seja, com esta forma de organizar o trabalho educativo, as crianças têm mais oportunidades de se comunicarem entre si e uma comunicação que expressa suas ideias, seus desejos, sua cultura, seus novos conhecimentos, ao contrário da organização típica que impossibilitava o diálogo entre os pares e mesmo entre as crianças e a professora, impedindo assim o desenvolvimento da oralidade e elaboração de ideias. É importante destacar que do ponto de vista do vocabulário,

que se pode observar na situação acima descrita, há um enriquecimento e não um empobrecimento como muitos julgam acontecer quando as crianças assumem a iniciativa da comunicação, ou seja, elas têm oportunidade de expressarem aprendizados realizados e, com isso, desenvolver melhor a comunicação e o vocabulário.

Portanto, percebi que, com os materiais e os objetos exibidos nas prateleiras tornou-se acessível às crianças um espaço exploratório e lúdico. E esse contato livre de diversos materiais e objetos passou a oportunizar múltiplas experiências, a interação entre crianças e adulto (professora), entre meninos e meninas, o estímulo da criatividade, da imaginação e da autonomia através de situações diversificadas de linguagem verbal e não verbal colocando a professora como mediadora presencial ou não das relações da criança com o espaço e com as atividades que o mesmo oferece.

Vimos com a Teoria Histórico-Cultural que todo aparato biológico não é suficiente para a criança realizar uma tarefa se o indivíduo não participar de ambientes e práticas específicas que propiciem aprendizagem. Ou seja, não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta.

Assim, enquanto os animais têm apenas duas fontes de conhecimento – o instinto e a experiência individual que termina com sua morte - o homem tem três fontes essenciais de conhecimento a herança biológica que é o ponto de partida necessária ainda que não suficiente para o desenvolvimento das características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e atenção voluntárias, o pensamento, o controle da própria conduta; a experiência individual, que deixa suas marcas na cultura e na história humana; e a experiência humana: a herança social através da qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades e qualidades psíquicas nos produtos do trabalho e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura intelectual (a linguagem, as artes as ciências), reproduzindo nesse processo as aptidões e qualidades psíquicas criadas até então.

Nesse sentido, fica claro que por meio de práticas educativas que introduzem as crianças no mundo das relações materiais e sociais formando a própria individualidade humana, com base nas riquezas sociais de atividade do homem na relação com seus pares e com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas, a fala, o pensamento, o controle sobre a própria vontade, a imaginação e a função simbólica da consciência, sendo esse, portanto, um processo de

educação.

O Ivo e o Jean quiseram brincar perto da prateleira de carrinhos. O Ivo depois quis brincar com a massa de modelar e como não havia espaço nas mesas disse para ele fazer no chão. Ele pegou a massa de modelar, palitos, e forrou o chão com o plástico e ficou brincando. O Emerson fez escolha pela fantasia, e a sua expressão estava com sorriso nos lábios. Ficou se fantasiando por algum tempo, colocou uma tiara, pulseira, relógio. O Andrey e a Vanessa estavam com ele, a Vanessa começou a fazer de conta que era cabeleireira. E a Gislaíne começou a fotografá-los com a máquina. O Emerson depois foi fazer comidinha no fogão. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2008).

A Morgana, a Ariane e a Milaine escolheram a massa de modelar, pegaram os plásticos e também as panelinhas e ficaram fazendo comidinha, (picavam a massa de modelar, colocavam nas panelinhas, nos pratos, enrolavam, fingiam que comiam).

A Madalena ficou um bom tempo com o dominó. O Alex pegou as colas coloridas e gliter e foi fazer um desenho. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2008).

Assim, outro aspecto observado em muitas outras situações na sala é o faz-de-conta. O faz-de-conta, uma atividade que desperta a imaginação, a memória, a função simbólica da consciência – sua capacidade de usar um objeto pra representar outro - a solução de problemas e permite que, através da brincadeira, venham à cena muitos conceitos que a criança já assimilou fora da escola, por exemplo: Os foguetes vão para a lua e para os planetas.

E o faz-de-conta juntamente com o desenho livre, já apontados neste estudo, vimos ser essencial para apropriação da escrita, pois são etapas anteriores a este processo.

Segundo Mello (2009, p. 25), ao abordarmos essas atividades, tratamos de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Ou seja, para que as crianças se apropriem da escrita – não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo - precisamos garantir que elas vivenciem com profundidade o faz-de-conta e desenho livre, ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que ela vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza.

O Marlon quando questionado sobre qual atividade queria fazer, disse que queria brincar de doutor. Achei interessante, pois ele queria ir para o escritório, o Jean foi junto com ele e os dois ficaram conversando ao telefone e escrevendo na folha de sulfite. O Marlon escreveu o nome dele e depois fez um desenho. Eles imitavam o som do telefone. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2008).

As máscaras de bichos foram sucesso com as crianças que as pegaram do baú, vestiram e andavam pela sala imitando o bicho. O Emerson era o caçador e corria atrás das crianças para pegá-las. (DIÁRIO DE CAMPO,

12/05/2008).

O Emerson quis colocar a roupa de borboleta e veio pedir ajuda. Ensinei como que se vestia, como por o pé, puxar a roupa, se ajeitar. Ele ficou voando pela sala e dizia que era o mosquito da dengue.

A Vanessa pegou o vestido branco que parece de noiva e quis se vestir com ele, eu também a ajudei. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/05/2008).

O Marlon e o Ariane pegaram as máquinas fotográficas e ficaram fotografando as crianças na sala. E também vieram onde eu estava e me fotografaram. As máquinas fotográficas chamaram muito a atenção deles. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/05/2008).

O Emerson foi para o canto da fantasia junto com o Jonas e a Vanessa e ela ajudou o Jonas a se vestir e ele foi ao espelho ver se estava bem. O Emerson perguntou para mim qual era o lado certo da roupa e fez um esforço para se vestir sozinho de borboleta, e conseguiu. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/05/2008).

A Roberta pegou o vestido de noiva e foi ao espelho se arrumar e a Ariane foi com ela para ajudar. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2008).

Portanto, essas situações mostram que a organização do espaço com variedades de objetos permite que as crianças vivenciem situações que as levam a envolver-se no faz-de-conta, trazendo para o grupo temas que podem ser explorados posteriormente pela professora – a dengue e os cuidados que as crianças podem ter para colaborar com seu controle - como funciona a fotografia e a profissão de fotógrafo, a atitude dos humanos em relação aos animais e a natureza, apenas para dar alguns exemplos.

Outro aspecto que chama a atenção é que o momento que as crianças ficam na frente do espelho se arrumando, se vestindo ou se maquiando, é um tempo em que elas se tocam, se conhecem e se reconhecem. Essa atitude estimula o respeito com o seu corpo e com os dos outros.

Importante destacar, também, o companheirismo nas diferentes situações observadas: as crianças se ajudam umas às outras, se agrupam para atividades conjuntas, criam brincadeiras no processo de experimentação, as ideias parecem que fervilham entre elas e também a solidariedade. E esta atitude foi percebida em várias situações durante esta pesquisa e seu exercício cria essa atitude nelas.

Depois de colocar o celular na prateleira o Emerson foi ajudar a Ariane se vestir de noiva. Eles colocaram um pano na cabeça dela e prenderam com uma tiara e fez de véu, pentearam o cabelo dela fazendo penteado. Depois o Jaime foi ajudá-lo e pegou um vidro de perfume e fizeram como se estivessem pintando as unhas dela. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/08/2008).

A Roberta estava com o vestido de noiva o tirou e falou:

- Quem quer o vestido?

A Morgana ouviu e falou alto:

- Eu quero! (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2008).

O Jaime foi ajudar o Marlon que pediu a caixa para montar o escritório. Eles o montaram no chão perto da janela. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/08/2008).

O Jean pela primeira vez teve interesse em fazer outra atividade que não fosse os carrinhos. Ele pegou a caixa de alfabeto de madeira espalhou sobre a mesa e o Alex pegou outra caixa e ficou junto com ele, depois os dois arrumaram todas as peças nas caixas e colocaram no lugar. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2008).

A Madalena pegou um jogo de matemática e foi a minha mesa montar. A Doralice foi ajudá-la e a Rana ficou observando as duas. A Madalena colocou na ordem certa os números até 5 e depois a Doralice a ajudou contar as figuras e as bolinhas e assim as duas montaram até 10. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2008).

Com isso, percebi que este espaço propicia as crianças a pedir, a oferecer e a receber ajuda, a superar frustrações e a desenvolver um pensamento comum para resolver questões do dia-a-dia. E neste contato com o outro as crianças constroem sua própria identidade pela observação de afinidades e diferenças. Ou seja, como vimos com a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem ocorre nas relações sociais, e a troca de experiências entre os pares da mesma idade é essencial, pois ambos possuem interesses, conhecimentos e necessidades muito semelhantes. Percebi que as crianças se tornaram mais solidárias e respeitosas ao trabalhar em conjunto nas atividades que surgiram nos cantos e/ou propostas pela professora.

O Emerson contou que hoje é o aniversário dele de mentirinha. A Kauany pegou uma caixa para embrulhar um presente para ele. Mas logo o Emerson colocou o vestido branco e mudou a situação para casamento e disse para eu ir ao casamento dele. E a Kauany que estava embrulhando antes um presente para o aniversário, já mudou o presente para casamento.

Eu me levantei e fui assistir ao casamento dele. Ele se casou sozinho e a Kauany entregou o presente para ele. Depois ele me chamou novamente por que eles iam se casar (Emerson e Kauany). Perguntei qual dos dois era a noiva (fiz essa pergunta porque ele que estava com o vestido). Ela disse que ela, mas ele disse que era ele. E assim, os dois entraram na igreja e trocaram alianças (usaram anéis para serem as alianças).

Essa brincadeira continuou. A Vanessa e o Jean entraram na brincadeira. A Vanessa pegou a guitarra de brinquedo, o Jean um microfone de computador e colocaram no chão uns brinquedos que não funcionam para imitar som. Eles organizaram uma banda e começaram a cantar a música de casamento para o Emerson e a Kauany entrarem na igreja. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/05/2008).

Outra atividade que tem chamado a atenção da turma e principalmente da Roberta é fazer comidinha de massa de modelar, usando as panelinhas, pratinhos, talheres e a batedeira de bolo. Hoje numa mesa ficaram a Gislaíne, o Emerson, a Gabriele, a Roberta e a Madalena. As crianças fizeram bolos de chocolate. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2008).

Nestes momentos livres em que as crianças escolhem as atividades de seu interesse permitem que elas não só usem sua imaginação, mas também interajam mais umas com as outras e com a professora. Cria-se um vínculo mais forte entre todos na sala, descobrem novas possibilidades de atividades, resolvem conflitos (aprendem a dividir o brinquedo com o

outro, a esperar a vez, a resolver uma situação de jogo ou até mesmo da atividade), exploram vários objetos e principalmente vivenciam o faz-de-conta, como já foi relatado.

Percebi como as crianças ficam felizes e fortalecidas com a possibilidade de fazer as coisas sozinhas, ou seja, a possibilidade de escolher as atividades as deixa felizes. Entendo que isto acontece porque com esta forma de organizar o espaço da sala e possibilitar a atividade livre das crianças, este momento na escola infantil se articula sob a forma de atividade, conforme o conceito utilizado por Leontiev (2001) que afirma que uma característica da atividade é que o sujeito a realiza com uma emoção positiva. Portanto o ambiente reorganizado tornou-se um espaço de prazer para as crianças, o que facilita a aprendizagem e a socialização. Fazer uma atividade que gosta deixa a criança interessada por sua produção e conseqüentemente mais calma. A alegria é um alimento para a saúde, e vemos aqui como é importante um ambiente educacional que acolhe e valoriza a criança proporcionando alegria e prazer em estudar, pois como vimos com o exemplo da abordagem italiana, faz-se necessário um espaço para a educação das crianças pequenas onde elas sejam reconhecidas como sujeitos ativos que não apenas participam, mas intervêm no que acontece ao seu redor.

Portanto, este novo espaço contribuiu para que a emoção positiva, o prazer, o entusiasmo e o envolvimento acontecessem inúmeras vezes, pois nele as crianças eram estimuladas a explorar e vivenciar diversas situações provocadas pelos objetos presentes, mas também por suas experiências de vida e educação dentro e fora da escola que com liberdade de tempo, de atividade e de relações, elas trazem com mais frequência para a sala.

Aqui é importante ressaltar que o espaço assegurando diferentes formas de expressão e diferentes objetos possibilitou que a brincadeira fosse vivida como experiência de cultura, importante para a educação das crianças e garantidas pelo acesso aos múltiplos objetos da cultura e vivências de inúmeras situações, para que as aptidões, as capacidades, as habilidades e as funções como as percepções, a memória, a atenção, a linguagem oral e escrita, o desenho, o cálculo, o pensamento, a conduta - que constituem a inteligência e a personalidade humanas - se configurem no processo de educação.

Os exemplos citados mostram então que com a reorganização do espaço o faz-de-conta esteve presente em várias situações, no canto da fantasia, brincando de casinha, fazendo comidinha de massa de modelar, brincando de mamãe e filhinhos, no escritório, enfim as crianças se envolviam sempre nessa atividade. Elas usam a linguagem oral e as linguagens próprias das situações. Por exemplo, no escritório elas falavam ao telefone, anotavam recados. Na casinha conversavam mãe e filhos.

Assim, o diálogo entre as crianças e seus pares e entre as crianças e a professora foi mais explorado através do faz-de-conta e da própria organização espacial, pois esta trouxe mudanças no desenrolar das atividades.

Hoje achei interessante a Glória e a Milaine conversando uma com a outra na mesma mesa e a Milaine chamando a Glória para ir trabalhar lá. (tive a impressão que uma estava contratando a outra, mas não sei para quê?). (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/2008).

No faz-de-conta as crianças têm oportunidades de narrar experiências, expressar o espaço e o tempo real das situações que imitam elaborando conceitos sobre essas realidades, desenvolvem a oralidade e a expressão corporal, pois há a dramatização dessa situação.

O Emerson, a Milaine, a Rana e a Doralice estavam sentadas numa mesa e o Emerson com a calculadora calculando. Perguntei o que estavam fazendo e ele me falou que brincavam de mercado.

Emerson: “A Milaine comprou estas coisas.”

Mostrou para mim o que estava em cima da mesa e continuou calculando como se estivesse somando os valores, as outras crianças estavam o observando. Depois a Milaine e a Doralice saíram e foram ao tapete do cantinho de leitura pegaram o teclado de computador e chamaram o Emerson e Rana e pegaram a calculadora. Eles voltaram para mesa com os teclados, mas não cabiam todos na mesa. O Emerson pegou uma cadeira colocou os teclados em cima e começou a digitar e pegou o calendário (que fica no escritório). Ele ficou um tempinho ali e depois foi para o tapete no cantinho de Leitura.

Milaine: “Tililim, tililim.”

Começou a fazer barulho com telefone

Emerson: “Alô.”

Do tapete atendeu.

Milaine: “Posso ir aí ao seu barracão?”

Emerson: “Pode. Vem.”

E ela foi. Os dois ficaram brincando lá. Passou um tempo, ele me chamou. Eu fui.

Emerson: “Olha meu apartamento, professora.”

Aquele lugar se transformou no seu apartamento e ele começou arrumá-lo com os teclados e com o telefone. A Milaine colocou umas almofadas e estava deitada.

E o Emerson continuou: “Aquele ali é o da Milaine.”

Referindo-se ao apartamento da Milaine. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/06/2008).

Percebi que as crianças se envolviam no espaço e as brincadeiras surgiam, a imaginação permitia novas descobertas, e quanto mais combinam os objetos descobrem-se novas possibilidades e mais desenvolvem a imaginação.

Assim, com a reorganização do espaço e as novas atividades que daí surgiram, houve maior interação entre as crianças e seus pares e também entre as crianças e a professora facilitando a mediação da professora, uma vez que é possível conhecer melhor as crianças

através da escuta e do diálogo.

Pois, conforme Mello (2000, p. 88-89), dessa nova concepção de criança nasce uma nova relação adulto/criança que se constrói entre o educador e também o aprendiz. Mesmo que o educador domine parte do conhecimento que ainda será apropriado pela criança, a relação que se estabelece na busca do conhecimento não é uma relação autoritária, mas solidária e cúmplice com os tateios, os devaneios, com o ritmo da abordagem do conhecimento pelas crianças. Assim, a mediação intencional do mundo da cultura realizada pelo adulto não desmerece nem engessa o desejo de conhecer da criança; ao contrário, partindo deles, cria novos desejos e os elevam a níveis cada vez mais complexos.

Desse modo, fui percebendo que o faz-de-conta é uma atividade essencial para a criança apropriar-se da história e da cultura, porque ela traz para o mundo infantil as situações observadas no mundo que a rodeia, situações que a estimulam a desenvolver a oralidade e a estruturação de um enredo, ou seja, o faz-de-conta é um espaço de brincadeira que combina invenção, liberdade e limites produzindo um distanciamento da realidade, sem perdê-la de vista.

Constatei então, que a reorganização espacial possibilitou diferentes formas de brincar e permitiu que as crianças incorporassem experiências sociais e culturais através das relações que estabeleceram com os outros.

Leontiev (2001) afirma que a brincadeira é a principal atividade geradora do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar. Ele analisa a brincadeira como sendo a atividade dominante ou a atividade principal dessa etapa do desenvolvimento psíquico humano. Para ele, a atividade principal ou dominante é aquela que, numa determinada etapa da vida da criança produz as mais importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico e a prepara para uma transição a um novo e superior nível de desenvolvimento.

A brincadeira desempenha, durante a infância, um papel fundamental na apropriação das máximas qualidades humanas, pois ao brincar a criança assimila, compreende e aprende a viver no mundo humano. Como vimos, permite ao professor conhecer melhor as crianças, pois uma parte do seu mundo e experiências revela-se nas ações e significados que elas constroem nas suas brincadeiras.

A Ariane e a Morgana ficaram na casinha brincando de fazer comidinha com a massinha. Perguntei para a Morgana o que ela estava fazendo. Ela respondeu que fazia um bolo de aniversário para sua filha. E apontou para a boneca que estava no chão deitada no berço.

Professora: “Bolo do quê?”

Ariane: “Bolo de chocolate. Ela respondeu.”

Professora: “Nossa que delícia! E quantos anos ela vai fazer?”

Ariane: “Ela faz 5 igual eu.”

A Rana pegou umas sucatas e foi numa mesa fazer sorvete. Disse que ia fazer sorvete para mim. Pegava os potes de sucata, caixas de leite e fazia que despejava dentro de um pote de margarina. E perguntou se eu queria sorvete de chocolate ou de morango. Respondi que de chocolate.

Rana: “Tia eu adoro soverte e também e gosto muito de sorvete de chocolate.”

Ela fez o sorvete e levou para eu comer. Fiz de conta que comi, agradei e entreguei o pote para ela.

Rana: “Quer mais?”

Professora: “Sim, eu quero mais um pouco.”

Rana: “Tá eu vou fazer mais.”

E foi fazer. Nisso o Marlon e a Gislaine ouviram e chegaram perto e disseram que também queriam. Ela disse que ir fazer para eles também. Ela fez o meu, entregou-me e fez para eles que também fizeram de conta que estavam chupando. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/07/2008).

Aqui, é outro exemplo de envolvimento das crianças com a professora favorecendo o vínculo forte de afetividade entre ambos, o que é fundamental para aprendizagem das crianças. Uma vez que estar emocionalmente bem nas relações com o outro impulsiona o desenvolvimento, favorece a curiosidade, o conhecimento mútuo, a atenção e o respeito pelo outro e por suas histórias e vivências.

No espaço reorganizado, as crianças tiveram mais oportunidades de movimentações entre os cantos, o espaço da sala reorganizado em cantos específicos proporcionou uma experiência nova para a criança como produtora do seu próprio conhecimento. Desse ponto de vista, é visível o fortalecimento da autoestima e do auto-controle e da conduta entre as crianças.

A nova organização do espaço instigou novas atividades e enriquecimento de outras já realizadas. A Roda de Conversa<sup>11</sup> foi uma delas. Foi na roda que muitos assuntos foram discutidos, que as crianças fizeram suas escolhas, enfim na roda surgiram atividades para serem desenvolvidas em outros momentos do dia.

Fizemos o calendário e em seguida disse para as crianças formarem um círculo para realizarmos uma roda de conversa.

Assunto: “O que você fez no final de semana, nos dias que não veio para escola?”

Professora: “Ariane o que você fez de bom no final de semana para contar para nós?”

<sup>11</sup> Esse procedimento foi criado por Freinet fazendo parte das chamadas técnicas de Freinet. A Roda de Conversa é um elemento muito importante das aulas, pois os alunos e o professor interagem, se conhecem e desenvolvem habilidades da língua falada. Cf. FREINET, Élise. Nascimento de uma pedagogia popular: os métodos de Freinet. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

Ariane: “Eu brinquei de boneca.”  
Professora: “Com quem?”  
Ariane: “Sozinha”  
Professora: “Onde você brincou de boneca?”  
Ariane: “No meu quarto.”  
Professora: “E você Gislaiane o que fez no final de semana?”  
Gislaiane: “Brinquei de boneca sozinha na área da minha casa.” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/06/2008).

Observei que não foi preciso perguntar com quem ela brincou e onde, ela já disse.

Madalena: “Fiquei brincando no colchão pulando nas costas do meu irmão.”  
Kauany: “ Eu brinquei de bicicleta.”  
Professora: “ Onde?”  
Kauany: “No quintal da minha casa.” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/06/2008).

Surgiram assuntos que direcionaram atividades futuras.

Marlon: “Eu brinquei com meu primo de bicicleta, com o meu *skate*, assisti o pica-pau, e fui para a casa do meu pai. Na casa do meu pai e da minha avó, eu e meu primo brincamos com o *video game*, aí depois eu fui ao bosque do Índio.”  
Professora: “E com quem você foi ao bosque do Índio?”  
Marlon: “Fui com o meu pai e brinquei no escorregador e depois meu pai fez tererê eu fui tomar.”  
Professora: “Nossa Marlon muito bem! Quanta coisa legal você fez!”  
Roberta: “É terra? (referindo-se ao tererê) Ou é suco?”  
Marlon: “É suco é tererê.”  
Percebi que ela não conhece tererê. E perguntei: “Você conhece tererê Roberta?”  
Ela fez com a cabeça que não.  
Professora: “Quem mais aqui não conhece tererê?”  
A Gislaiane e a Rana levantaram as mãos.  
Professora: “Marlon você pode explicar para nós como que é o tererê?”  
E ele começou explicar. Ele olhou para a Roberta e falou: “Roberta o tererê é um pózinho que coloca no copo e depois coloca suco e coloca no copo.”  
Professora: Suco do que se coloca Marlon.  
Marlon: “Suco de limão.”  
Professora: “E aí vocês entenderam?”  
Elas disseram que sim.  
E o Marlon falou: “Eu trago amanhã para vocês.”  
Professora: “Marlon amanhã é sexta-feira, mas se você não lembrar traz segunda-feira, tudo bem?”  
Marlon: “E o limão, quem traz?”  
Ivo: “Eu trago.”  
E ficou combinado assim, espero que eles lembrem. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/08/2008).

Na Roda de Conversa além de falar sobre o assunto que é levado à discussão, as crianças têm a oportunidade de expor outros assuntos que surgem com o tema inicial. Elas aprendem a ouvir, a falar, a elaborar respostas e perguntas. Assim, a Roda de Conversa é interessante porque permite que outros assuntos sejam discutidos, as dúvidas sanadas, muitas

vezes coisas simples, como é o caso do tererê, que as crianças, mesmo próximas, não conhecem os costumes umas das outras e essa troca faz com que elas se familiarizem com estes costumes, ou seja, há uma troca de saberes entre elas. As crianças têm oportunidade de expressarem o que sentem e sabem sobre o que acontece ao seu redor. É um momento em que as crianças têm voz, ou seja, são reconhecidas como sujeitos do processo educacional, são valorizadas no espaço.

Foi na Roda de Conversa que as crianças tiveram o momento de escolher a primeira atividade do dia em voz alta, e possibilitando às mesmas desenvolverem também a habilidade de fazer escolhas dentre várias opções.

Em seguida perguntei em qual canto cada criança queria ir para realizar a primeira atividade do dia. E ficou o seguinte:

Gabriele: “escritório”

Jaime: “escritório”

Emerson: “casinha”

Andrey: “escritório”

Glória: “fantasia”

Gislaine: “massa de modelar”

Rauã: “massa de modelar”

Marlon: “brinquedos”

Ariane: “casinha”

Kauany: “boneca”

Roberta: “boneca”

Doralice: “fantasia”

Rana: “fantasia”.

Morgana: “fantasia”

Ivo: “brinquedos.” (DIÁRIO DE CAMPO, 07/08/2008).

Diante de muitas opções de atividades as crianças se deparam com a situação de ter que escolher uma atividade para realizar, permitindo assim, sua expressão e participação ativa no processo de ensino, pois vimos que de acordo com a Teoria Histórico-Cultural no processo de aprendizagem faz-se necessário a participação ativa das crianças.

Fazer escolhas pode ser uma situação conflituosa para elas, no entanto, elas sentiam-se mais felizes ao realizar atividades de suas escolhas, pois realizaram atividades que são do seu interesse. Pois, como afirma Leontiev (2001) para ser atividade à ação que a criança realiza tem que ter um motivo para ela.

Percebe-se também como é importante o professor proporcionar estes momentos na sala para que as crianças possam expressar seus interesses.

Vale ressaltar que a Roda de Conversa também estimula a memória, a atenção, a oralidade, a socialização, além do que as crianças participam no planejamento de atividades futuras o que as torna mais significativa e permite que haja interação de ideias.

Fizemos uma Roda de Conversa sobre o nosso passeio na horta, na casa da Doralice.

Professora: “Ontem nós fomos visitar o quê?”

Marlon: “A horta na casa da Doralice.”

Professora: “Nós fomos ver o quê?”

Emerson: “As plantas.”

Professora: Nós fomos ver as plantas. E quem nos explicou sobre as plantas?

Glória: “O avô da Doralice.”

Vanessa: “E a mãe dela.”

Professora: “Muito bem! Foram o seu Orígenes e a Angélica.”

Professora: “O que o seu Orígenes falou para nós sobre as plantas lá na horta?”

Marlon: “Ele mostrou as bandejas com as sementes”.

Professora: “Isso e o que mais? Ariane você pode falar para a gente?”

Ela olhou para mim, mas não conseguiu falar.

Professora: “Ele mostrou as hortaliças para nós e eram muitas, quem lembra quais eram?”

As crianças começaram a falar. Elas lembraram bem as hortaliças que vimos na horta. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/06/2008).

As produções artísticas foram bastante desenvolvidas pelas crianças neste espaço, com os novos materiais os quais passaram a ter acesso: diferentes papéis, cola branca, colorida e glitter, palitos de sorvete e fósforos, sucatas, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, tesouras, réguas e durex colorido. Isso indica que a acessibilidade proporcionou esse contato, ao contrário de quando eram guardados em armários fora do alcance das crianças.

No decorrer da pesquisa, as atividades de artes foram surgindo, conforme as crianças foram descobrindo novas possibilidades de usar os materiais que tinham à sua disposição, e também as várias formas de usar os materiais numa mesma atividade.

As crianças desenharam as frutas, coloriram com lápis de cor e com cola colorida e glitter. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2008).

A Gislane foi à caixa que tem vários papéis e pegou o papel crepom e fez bolinhas e as colou numa sulfite, depois usou cola colorida também em sua produção. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2008).

O Marlon colou os palitos de sorvete, se levantou e foi até a mesa onde o Rauã já estava pintando com tinta e foi colorir os palitos de sorvete. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2008).

O espaço com os materiais dispostos ao alcance das crianças permitiu que elas se expressassem usando diferentes materiais. Percebi que as crianças estavam repetindo atividades que antes eram dirigidas pela professora, porém o acesso aos diferentes materiais possibilitou a mistura deles desenvolvendo a experimentação. Ou seja, as atividades anteriores de colar palitos, pintar com tinta desenvolvida em tempo e roteiro pela professora eram realizadas pelas crianças neste novo espaço, porém o acesso à diversidade de materiais possibilitou novos fazeres com o uso dessas variedades numa única produção artística.

O Hugo e a Kauany pegaram a régua e foram usá-la para riscar numa folha de sulfite. Depois eles foram colorir com tinta guache juntamente com o Marlon, e a Kauany. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/05/2008).

A Ariane, a Kauany, a Vanessa e o Hugo foram ao cantinho de leitura no tapete recortar. As crianças pegaram as tesouras, a folha de sulfite, as colas e tesouras com o nome de cada uma. Elas tiveram autonomia para irem à prateleira e pegar estes materiais. A Ariane foi a primeira a ir, os outros viram e foram também. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2008).

O desenho foi uma atividade que aconteceu quase todos os dias na sala. Foi uma atividade de preferência da turma. As crianças mostraram gostar muito de desenhar, recortar, colar e pintar com tintas. Elas tinham à sua disposição variedades de materiais e um tempo maior para realizar atividades que permitiam a sua expressão, diferenciando do que realizavam no espaço anterior com as atividades em sua maioria mimeografadas e programadas em tempo e tema pela professora.

Conforme Mukhina (1995, p. 23), “O desenho infantil reflete claramente a atitude da criança com relação ao que a cerca. O ambiente influi na escolha do tema e no modo de execução, [...]”.

Nesse sentido, o desenho é uma atividade importante para as crianças, porque através dele elas expressam emoções que não conseguem expressar verbalmente e o uso de tinta livre desperta na criança a atividade artística e estimula sua criatividade.

Como vimos neste estudo, através do desenho a criança expressa sua percepção de mundo e na manipulação de objetos constata-se que a criança representa melhor imagens gráficas evitando os clichês da escola infantil.

Com base nisto, percebi que é fundamental a criança conviver num ambiente que propicia o acesso a variedades de materiais que permitem a expressão artística, além das experiências diferenciadas que estimulam a criança a observar, querer saber, conhecer mais, como é, por exemplo, o caso de algumas visitas que realizamos.

A Morgana desenhou com lápis de escrever e coloriu com lápis de cor seus desenhos com muitos detalhes sobre seu final de semana. Ela dividiu a folha em três partes e desenhou suas atividades do final de semana em cada uma dessas três partes.

A Madalena também desenhou o seu final de semana com giz de cera. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2008).

A Milaine estava no chão com a Morgana e a Rana.

Professora: “Milaine o que você está fazendo?”

Milaine: “Eu estou fazendo um presente para a Morgana.”

Professora: “O que é isso?”

Milaine: “É uma banana.”

Ela fez uma banana recortou e estava com a cola colorida preta fazendo as pintinhas da banana, que ficou muito parecida com a fruta. A Milaine

entregou a fruta para Morgana que a levou embaixo do quadro de giz para secar. As duas saíram e foram pegar umas bonecas. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/06/2008).

A Morgana pegou uma folha de sulfite e a dividiu em três partes, desenhou e depois a recortou e veio contar o seu desenho para mim. Ela desenhou em cada uma das partes o que tinha feito no dia anterior. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/05/2008).

Outro aspecto constatado sobre ter tempo e material à disposição da criança é que isso a estimula a desenvolver sua autonomia e também sua autoestima ao identificar a sua produção valorizada na sala. Vale ressaltar que era a própria criança quem escrevia seu nome nas atividades, pois a caixa de crachá acessível a elas permitia que, sempre que realizavam atividades em folhas de sulfite, elas mesmas escrevessem seu nome para identificar sua atividade. Também chama a atenção o fato de que não usavam apenas as mesas e as cadeiras, mas também o chão da sala para realizar diversas atividades como desenhos, recortes, colagens e pinturas.

A experimentação para colar os palitos de sorvetes e de fósforos foi outro aspecto percebido.

O Marlon colou palitos de sorvete e disse que era uma pista de carrinho de controle remoto que ele tinha brincado no final de semana. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2008).

O Emerson veio me contar quando terminou. Ele disse-me que foi a piscina com seu pai e sua mãe e colou palitos de sorvete e disse que era um rio. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2008).

A Rana pegou o alfabeto de E.V.A. e foi montá-lo em cima da mesa. Depois ela pegou folha de sulfite, papéis colorido, tesoura e cola branca e colorida, palitos de fósforo e foi fazer uma produção. Ao me contar sua produção relatou que fez um sol com os palitos, uma rua com os papéis colorido. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2008).

O Ivo viu e foi fazer um sol de palitos de fósforos. O Jaime fez um passarinho no sapato com a cola colorida e a Glória recortou um quadrado de papel laminado e colou na folha e disse que era um quadrado. Todos colocaram as atividades para secar. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2008).

Questionei as crianças sobre a atividade delas. A Kauany falou que era uma casa, a Ariane também fez uma casa, o Rauã fez um cavalo e o Marlon fez muitos quadrados. Assim que pintaram suas atividades cada uma colocou no chão embaixo do quadro de giz. (DIÁRIO DE CAMPO, 07/08/2008).

Descobrir novas possibilidades de atividades e resolver conflitos contribui para o desenvolvimento das habilidades físicas, emocionais, intelectuais, sociais e culturais na criança pequena.

A Kauany pegou rolinhos de papel higiênico e rolinhos de fitas adesivas e colou na folha de sulfite um dentro do outro.

Professora: “O que é isso que você está construindo?”

Kauany: “É um prédio.”

Professora: “Que legal o seu prédio. Mora alguém nele?”

Kauany: “Sim, mora um homem.”

Virou para mim e falou que ia fazer mais prédio. Levou a sua atividade para secar pegou outra folha de sulfite e várias tampas de xampu, refrigerante e começou colá-las. Eram os outros prédios.

O Ivo, o Hugo e o Marlon pintaram seus rolinhos de papel higiênico com giz de cera, e construíram prédios. O Ivo estava tentando colar um rolinho em cima do outro, mas não estava conseguindo. Então ele pegou a tesoura para cortar um pedaço da folha de sulfite para usá-la como suporte e ficar fácil para colar. A Gabriele que estava perto se ofereceu para ajudá-lo e ele aceitou. Ela recortou para ele e ficaram os dois colando depois ela foi ajudar o Hugo que estava fazendo um prédio e queria que ele ficasse mais alto e para isso tinha que colar outro rolinho em cima.

O Marlon quando terminou veio me mostrar

Professora: “O que você fez Marlon?”

Marlon: “Eu fiz aquele negócio de olhar (referindo-se a um binóculo, mas não sabia o nome).”

Professora: “Você sabe como que chama?”

Marlon: “Não eu não sei.”

Professora: “Chama binóculo. E que bonito que ficou o seu binóculo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2008).

O Ivo pegou a caixa com a lã, cortou um pedaço e colou-a numa sulfite. Eu perguntei o que era. Ele disse ser uma lagarta. Peguei um rolinho de papel higiênico e perguntei: “E aqui Ivo neste rolinho o que você pode fazer?”

Ivo: “Não sei.”

- Dá para fazer uma cobra. O Hugo que estava com ele na mesa falou.

Ivo: “Isso dá para fazer uma cobra.”

Professora: “Faz uma cobra então e mostra para professora depois.”

Os rolinhos chamaram bastante atenção de muitos que foram até a caixa de sucata pegaram e começaram a construir algo também. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2008).

Com o uso das sucatas, as crianças representam os objetos reais, mesmo que não saibam nomeá-los, porém sabem de sua existência. Elas são capazes de estabelecer novas relações e combinações construindo com pedaços, refazendo a partir de sucatas e sobras de papéis. O manuseio de sucatas (caixinhas, rolinhos, sobras de papéis, etc.) possibilita que elas representem em formas tridimensionais, ou seja, sucata ao alcance das crianças possibilita a representação de ideias e suas visões do mundo real de diferentes formas.

As crianças não estavam acostumadas a construir em rolinhos, percebe-se como a mediação da professora faz-se necessária para as crianças perceberem outras possibilidades para produzirem, e produzirem em formas diferentes das que vinham realizando. Percebe-se como as crianças ainda estavam presas à folha de sulfite. Com isso percebi que a escola oferece poucas opções para as crianças, sendo necessária a diversidade de materiais para aguçar novas possibilidades de produção.

Desse modo, esse exemplo chama a atenção para a necessidade da mediação do educador, e para a necessidade intencional de oferecer diversidade de objetos e materiais às

crianças, fortalecendo o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural de que o professor tem que garantir a reprodução das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e cristalizadas nos objetos da cultura.

Conforme Mello (2009, p. 30), o processo que se estabelece entre a criança e a cultura é um processo mediado pela professora, pelas outras crianças e pelos objetos da cultura presentes no espaço da escola, e isso implica dar voz à criança.

Outra atividade de interesse da turma foi a atividade de recorte e colagem de figuras, que também permitiram a expressão da oralidade. “A Ariane disse que dormiu e fez uma cama de recorte de revista”. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2008).

Assim, ao verbalizar suas produções, as crianças usavam outra linguagem e desenvolviam a oralidade, elas verbalizavam o sentimento expressado através da arte, desenvolvendo a linguagem oral e a organização das ideias.

A construção de fantoches que a Glória fez na aula anterior foi uma atividade que atraiu a maioria da turma. Trouxe para sala hoje uma boneca negra que ganhei de uma loja da cidade, as crianças logo que viram ficaram eufóricas para pegar e já quiseram levá-la para o canto das bonecas. Eu mesma coloquei-a na prateleira e a Roberta juntamente com a Gabriele pegaram e foram ao tapete passar roupinhas e vestir as bonecas.

A caixa em que veio a boneca tinha bastantes figuras e a Kauany, a Milaine e a Doralice pegaram a caixa e foram recortar as figurinhas.

- Professora eu posso colar num palito de sorvete? A Kauany veio até mim e falou mostrando as figuras que tinha recortado.

Professora: “Pode sim. E o que você quer fazer?”

Kayane: “Fantoches.”

A Doralice e o Marlon também colaram nos palitos para fazer fantoches. O Ivo a Gabriele, o Rauã desenharam numa folha de papel sulfite, recortaram e colaram num palito de sorvete. Quando estavam fazendo pediram para mim se podiam levar para casa. Disse que sim. E confeccionando os fantoches falavam o nome de quem eles iriam presentear entregando os fantoches (pais, mães e avós). (DIÁRIO DE CAMPO, 06/06/2008).

Assim, as atitudes das crianças nesse novo espaço vão deixando claro que um espaço bem organizado encoraja as crianças a usarem materiais diferentes, a criar novas possibilidades de expressão e estimula a autonomia, pois possibilita a realização de atividades sem a intervenção constante do professor.

Percebi que um ambiente rico de materiais e objetos instiga a criança a realizar atividades interessantes e cria um clima positivo para atitudes de cooperação, cordialidade, socialização e troca de ideias entre as crianças.

Ficou claro que a reorganização do espaço ocasionou mudanças relevantes quanto ao tempo para a atividade das crianças – e, conseqüentemente, para desenvolverem a

imaginação, a criatividade, a organização, a cooperação, a atenção, a autonomia, a espera, a divisão de espaços e objetos - pois o tateio dos objetos e brinquedos e tempo de realização de atividades nos cantos foram naturalmente se tornando mais longo, sem o controle e a direção mediada da professora.

As atividades antes mimeografadas foram substituídas por desenhos livres e/ou como forma de registro de passeios, receitas preparadas pela turma, textos coletivos sobre as atividades realizadas na sala e fora dela, exercitando a imaginação, a expressão, a memória, a atenção, a observação, a tomada de decisões e também a coordenação. Suas produções passaram a decorar a sala da turma, ou seja, o espaço foi decorado com as próprias atividades das crianças mostrando o processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas e tornando o ambiente mais atrativo e agradável à aprendizagem das crianças.

A leitura e a escrita apareceram em diversas situações e com uso real. Mostrando-nos que a reorganização do espaço contribuiu para a realização de diversas atividades desse tipo.

Fomos ao pátio embaixo de uma árvore para eu contar histórias. Cada criança levou sua cadeirinha e formamos um círculo. Disse que eu ia escolher uma e eles poderiam escolher outras duas. Eu escolhi a história “A tartaruga e a lebre”. O Jean pediu para eu contar a do “Milho e o Pássaro” e o Emerson escolheu “Os três Porquinhos”. Eles foram ao cantinho e pegaram as histórias de suas escolhas. As demais crianças concordaram.

Li primeiro “Os três Porquinhos” por escolha da turma. Eles, por conhecer a história, ajudavam a ler, ou seja, falavam as frases comigo. Depois li a do “Milho e o Pássaro” e, por último, “A tartaruga e a lebre”. Essa foi à ordem que a turma pediu para eu ler.

Em seguida voltamos para a sala e organizamos as cadeiras no lugar. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2008).

Em seguida foi realizada a leitura do livro “O Vaga-Lume amigo – Pop-Up” que a professora Nercy nos emprestou.

O livro é muito interessante, seus personagens são animais noturnos e as crianças ficaram encantadas de ver as figuras no livro e também foram participativas na história falando sobre o que já conhecem.

Algumas falas:

Ivo: “Professora eu já vi que tem um vaga-lume na minha casa e ele acende a bundinha.”

Hugo: “O morcego chupa sangue.”

Marlon: “O morcego dorme de cabeça para baixo para pegar os bichos.”

Ivo: “Esta que está aí é a cigarra, professora.” (falou apontando para o livro).

Ariane: “Olha é um tatu! Eu já vi um tatu.”

Madalena: “Na minha casa tinha uma coruja.” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/06/2008).

Assim, é fundamental que a escola seja um local para que a criança conviva com variedades de textos favorecendo a necessidade de leitura. E ler para a criança constitui um instrumento poderoso de enriquecimento do vocabulário, gera a necessidade de leitura e

configura-se como garantia de sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

Após o recreio perguntei para turma como poderíamos agradecer as mães que estavam levando alimentos<sup>12</sup> para nós, couve, limão, abacate, melancia e maçã.

A turma falou que poderíamos comprar um presente.

- E o dinheiro? Perguntei.

- É não temos. Eles falaram.

Professora: “Mas o que podemos fazer para agradecê-las?”

O Marlon disse que poderíamos fazer um desenho.

- E se nós escrevêssemos um bilhete para elas e colocássemos ali fora quando elas vierem aqui elas vão ler. E cada um de vocês assina? Perguntei.

A turma gostou da ideia e foi o que fizemos.

O bilhete ficou assim:

BILHETE

NÓS DA EDUCAÇÃO INFANTIL B AGRADECEMOS AS MAMÃES ANGÉLICA, ELKE, REGINA, PATRÍCIA E LUZIA QUE TROUXERAM PARA NÓS COUVE, PONCÃ, ABACATE, LIMÃO, GELATINA, MELANCIA E MAÇÃ.

TUDO FOI UMA DELÍCIA!

Escrevi no papel craft coletivo, todos assinaram e eu também. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2008).

Este é um exemplo de uma atividade de escrita numa situação de uso real. As crianças participaram da elaboração de uma tipologia textual, vivenciaram uma atividade de escrita, tendo o professor como escriba.

Esta atividade desenvolve a oralidade, a organização das ideias, e coloca a criança em contato com escrita em uso real, ou seja, em uma situação que surgiu do dia-a-dia escolar, está no contexto das crianças e o texto escrito teve leitores reais - as mães.

Na educação infantil, as crianças iniciam um percurso que as levará à escrita, passando por algumas etapas recorrentes em que começa a diferenciar o desenho da escrita, a utilizar símbolos gráficos para escrever suas primeiras palavras e essa descoberta recompõe um quadro no desenvolvimento das linguagens, porém isso não significa que devemos passar a acelerar o processo para o ensino fundamental.

O problema das formas tradicionais de apresentação da escrita para as crianças – seja na educação infantil, seja no ensino fundamental - é que, ao enfatizarmos o aspecto técnico, começando pelo reconhecimento das letras numa atividade que não expressa informação, ideia, ou desejo pessoal de comunicação e expressão, acabamos por ensinar à criança que escrever é desenhar as letras, quando de fato escrever é registrar e expressar informações,

---

<sup>12</sup> Esses alimentos foram levados por algumas no início do ano para usarmos em sucos e em saladas, o que no decorrer da pesquisa surgiu a ideia de desenvolver o Projeto “Alimentação Saudável”, projeto que será comentado mais adiante e que levou a uma participação maior das famílias na escola.

ideias e sentimentos (MELLO, 2000b).

E ainda,

O conjunto de tarefas de treino de escrita, típico dos processos iniciais de apresentação da escrita para a criança na escola infantil e ensino fundamental – felizmente há exceções -, faz com que a criança passe longos períodos sem se expressar na escola: não há tempo para as formas pelas quais ela poderia expressar-se – a fala, o desenho, a pintura, a dança, o faz-de-conta... que formam, aliás, as bases necessárias para a aquisição da escrita -, uma vez que ela está ocupada com o treino da escrita, e pela escrita ela não pode expressar-se ainda, porque está ainda aprendendo as letras. Sem exercitar a expressão, o escrever fica mecânico, pois, sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever. (MELLO, 2009, p. 27).

Desse modo, a interação das crianças com variedades de textos e em situações de escrita com uso real é a base para um desenvolvimento rico e articulado da escrita, pois escrever para a criança em situações reais torna esse processo significativo, contradizendo o trabalho mecânico e técnico que enfatiza letras e sílabas e que deve ser apresentado às crianças apenas quando já tiverem se apropriado da função social da escrita e criado para si a necessidade de sua apropriação.

Em seguida realizamos o cartaz coletivo (Listagem das frutas que as mães trouxeram para nós). Foi interessante como as crianças filhas das mães que doaram as frutas souberam falar o nome das frutas para escrever, elas eram as primeiras a lembrar as frutas. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2008).

Logo após as crianças sentaram e fomos dar o nome para o painel (de frutas que havíamos feito no dia anterior). Fiz algumas questões para as crianças:

Professora: “O que vocês desenharam o aqui?”

- Frutas. As crianças responderam.

Professora: “Mas quais frutas?”

Crianças: “A que a gente gosta.”

Professora: “Mas como assim, a que vocês gostam?”

- As frutas que a gente gosta mais. Algumas crianças falaram.

Professora: “Muito bem! Aqui estão as frutas que a Educação Infantil B prefere.”

Li o nome de cada criança na atividade e a fruta que ela mais gosta. E perguntei qual era a fruta que a turma da Educação Infantil B gostava mais?

E a turma soube falar que é a maçã.

- E agora qual nome daremos para o painel? Perguntei. A maioria ficou quieta.

- Pode fazer assim professora. A Milaine falou.

- Nós fizemos frutas, maçã, abacate. Disse isso levantando indo até perto de mim onde eu estava para escrever. Disse para a Milaine que aquele jeito que ela estava falando estava bom, mas para o nome do painel tinha que ser diferente, que daquele jeito ficaria bom para produzirmos um texto contando o que fizemos.

A Morgana falou que podia chamar Pato Donald.

- Não. Não fala do Pato Donald, não pode. Falou a Milaine.

Então a Madalena veio até mim e disse:

- Professora dá para ser assim: - Qual a fruta a gente mais gosta?

Foi então que resolvi propor para juntar a ideia da Milaine com a ideia da

Madalena.

E falei:

- Que tal? Fruta que a gente gosta mais?

A turma aceitou.

Mas na hora da escrita eu sugeri: Fruta que a gente mais gosta? Ou, Frutas que nós mais gostamos?

A turma disse:

- Frutas que nós mais gostamos. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2008).

As atividades de escrita então, surgiram de situações reais e como resultado de momentos que ocorreram na sala, estimulando o grupo a participar.

Em lugar de apresentar exercícios de treino de escrita às crianças, elas vivenciaram situações em que percebiam a necessidade da escrita, e isto amplia o papel do professor de educação infantil que deve criar novas necessidades nas crianças.

Portanto, este exemplo mostra que, se as crianças puderem conviver com a escrita e com a leitura – realizadas inicialmente pela professora – enquanto vivem muitas experiências significativas conhecendo o espaço por meio de passeios pelos arredores da escola, pelo bairro, pela cidade; conhecendo pessoas por meio de visitas, de aproximação com pessoas que trabalham na escola, de visita dos pais, mães e avós da turma à escola, de leitura de histórias, de poesias, de audição de músicas, de filmes; se puderem conhecer mais sobre os assuntos que chamam sua atenção por meio de observação e experimentação na natureza, leitura, vídeo, conversa com especialistas... e se puderem comentar e registrar as experiências por meio de desenho, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras, teatro de fantoches, a leitura e escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se e objetivar-se no mundo (MELLO, 2009, p. 32).

Outro aspecto a destacar no exemplo citado é que atividades que trabalham com a preferência das crianças são importantes, pois seu conteúdo faz parte da sua vida e, sendo assim, elas têm algo a dizer sobre o tema e se sentem valorizadas. Tornam-se mais atraentes para as crianças resolvê-las e são mais produtivas. Isso não significa que o trabalho da escola deva parar por aí, mas contemplar esses temas para intercâmbio entre as crianças é significativo para o desenvolvimento da autoestima.

O trabalho com preferências permite às crianças perceberem que há outras pessoas com gostos iguais ao seu para alguns alimentos enquanto outras têm gosto totalmente diferentes.

Logo após fomos fazer o texto coletivo da receita do suco de beterraba. A professora foi à escreva.

Intervenções:

Professora: “Crianças nós fizemos o suco de beterraba sexta-feira passada.

Vocês gostaram do suco?”

As crianças disseram que sim.

Professora: “E se alguém quiser fazer este suco, como é que nós podemos ensinar?”

A Madalena começou a falar que vai beterraba. O Marlon disse que vai laranja.

Professora: “Muito bem é isso mesmo! E se alguém perguntar para você Gabriele o que você vai falar que precisamos para fazer o suco?”

Ela olhou para mim meio com um olhar tímido e falou que vai beterraba, laranja e água.

Professora: “Isso Gabriele! Falei.”

Professora: “E o que mais crianças que vai ao suco de beterraba?” (faltava falar o açúcar)

Alex: “Vai açúcar.”

Professora: “Isso crianças vamos falar quais são os ingredientes para fazer o suco de beterraba?”

E listamos os ingredientes oralmente.

- Muito bem vocês falaram o que usamos, mas agora nós vamos escrever. Fui ao quadro de giz e escrevi RECEITA.

Professora: “E vai ser uma receita do quê?”

- Do suco de beterraba. A maioria falou.

Escrevi então. SUCO DE BETERRABA

Professora: “Agora quais são os ingredientes que usamos para fazer o suco de beterraba? A professora vai escrever aqui.”

As crianças falaram e eu escrevi. ÁGUA, AÇÚCAR, BETERRABA, LARANJA.

Professora: “Muito bem crianças! Os ingredientes estão aqui. Mas se alguém ler está receita vai saber como que faz?”

A Madalena começou a explicar.

Professora: “É assim mesmo que faz Madalena. Mas está escrito isso aqui?”

- Não. Ela disse.

Professora: “Se alguém ler esta receita sabe como que faz?”

- Não. A Madalena respondeu.

Professora: “Vamos escrever o que você falou?”

E expliquei que está parte da receita que ensina fazer chama “modo de fazer”. E que agora nós iríamos ensinar como que faz o suco de beterraba.

A Madalena começou:

- Coloca a beterraba e bate.

- Mas o que a professora fez antes de bater? Perguntei.

- Ela lavou. A Vanessa disse.

- Isso eu lavei. Vamos escrever assim: LAVE A BETERRABA (comecei a escrever)

- E a laranja. O Marlon falou.

Professora: “Isso Marlon a professora lavou as laranjas também.”

- Tem que lavar para tirar os bichinhos. E ele completou.

E continuei no texto. LAVE A BETERRABA E A LARANJA.

Professora: “E depois de lavada a beterraba o que tem que fazer?”

- Tem que picar. A Roberta falou.

Professora: “Mas já picar não tem que descascar?”

- Tem que lavar. O Alex falou. E continuei. LAVE A BETERRABA E A LARANJA DESCASQUE E PIQUE A BETERRABA.

Professora: “E depois o que a professora fez?”

- Ela bateu na batedeira. A Madalena falou.

- Na batedeira? Perguntei.

- Não foi no liquidificador a Ariane falou, mas não pronunciou muito bem a

palavra liquidificador.

Professora: “E bate com o quê?”

- Com água. Acrescentou a Vanessa.

E escrevi: LAVE A BETERRABA E A LARANJA DESCASQUE E PIQUE A BETERRABA PARA BATER NO LIQUIDIFICADOR JUNTO COM A ÁGUA.

Professora: “E depois de batido o que temos que fazer?”

- Tem que colocar as laranjas. O Marlon falou.

- Mas cortar as laranjas e já colocar? Eu perguntei.

Marlon: “Não tem que coar!”

Professora: “Por que tem que coar?”

Madalena: “Para tirar as sementes.”

E continuei a escrever: LAVE A BETERRABA E A LARANJA DESCASQUE E PIQUE A BETERRABA PARA BATER NO LIQUIDIFICADOR JUNTO COM A ÁGUA. COE A BETERRABA BATIDA CORTE AS LARANJAS E COE PARA TIRAR AS SEMENTES.

Professora: “E agora, fazemos o que com o suco?”

Alex: “Tem que misturar com a beterraba.”

Professora: “E colocar o quê?”

Madalena: “Tem que por o açúcar.”

- Isso mesmo! Vamos escrever? Falei.

E finalizei o texto.

LAVE A BETERRABA E A LARANJA DESCASQUE E PIQUE A BETERRABA PARA BATER NO LIQUIDIFICADOR JUNTO COM A ÁGUA. COE A BETERRABA BATIDA CORTE AS LARANJAS E COE PARA TIRAR AS SEMENTES. MISTURE O SUCO DA LARANJA COM O SUCO DA BETERRABA E COLOQUE O AÇÚCAR E BATE MAIS UM POUCO.

Ao terminar fizemos a leitura e passei o texto para o papel craft e expus na sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/06/2008).

E conforme Mello (2009, p. 33-34), é necessário que a criança experimente os materiais disponíveis, que a escola e o educador têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. É importante lembrar que essa necessidade surge a partir do que as crianças veem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem, e quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem e a professora registra com as palavras das crianças, garantimos a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita, e ainda, permitimos à criança exercitar seu papel de protagonista nesse seu processo de aprender e tornar-se cidadã.

Assim, a prática inicial de fazermos sucos e saladas com a turma propiciou a elaboração de um projeto. Devido ao problema de algumas crianças não gostarem de frutas e hortaliças, desenvolvemos atividades referentes ao projeto Alimentação Saudável, que direcionou inúmeras atividades em sala e fora dela.

O projeto surgiu a partir de um diálogo da professora com uma mãe que pediu ajuda da professora para que sua filha passasse a alimentar-se de frutas e hortaliças. Esta mesma mãe ofereceu sua ajuda fornecendo alimentos de sua horta. Outras mães souberam e também

disseram que seus filhos recusavam estes alimentos. Daí decorreu a ideia de desenvolver um projeto que levasse ao desenrolar de inúmeras atividades voltadas para o objetivo de levar as crianças a aprenderem sobre bons hábitos alimentares. Os alimentos usados nas atividades deste projeto foram então em sua maioria fornecidos pela mãe proprietária da horta, e alguns por outras mães e pela professora da turma.

Portanto, ao participar de um projeto, a criança envolve-se com na experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Ou seja, nessa perspectiva, a criança deixa de ser apenas “aprendiz” do conteúdo e torna-se um participante que está desenvolvendo no processo do qual está se apropriando.

Vale ressaltar que os projetos de trabalho não são apenas numa proposta de renovação de atividades com o objetivo de torná-las mais criativas, eles são, no entanto, uma mudança de postura que exige ao professor repensar a prática pedagógica e as teorias que a estão embasando.

A partir dessas características podemos situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, através dos quais as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver.

Hoje a aula foi especial, tivemos uma aula-passeio<sup>13</sup>. Fomos visitar a horta na casa da Doralice.

Juntamente com a professora Maria José, a mãe Luzia (mãe da Madalena) e a Mãe Jaqueline (mãe do Emerson), fui levar as crianças para conhecer, a horta, terem um contato direto com algumas hortaliças que já utilizamos em nossas aulas, ou seja, verem de perto como são plantadas e cultivadas essas hortaliças.

Saímos da escola às 14:00 h. após recolher as autorizações e irmos ao banheiro. A chácara ACUR Associação dos Cafeicultores de Umuarama e Região onde mora o Senhor Orígenes Rocha, avô da Doralice está localizada no mesmo bairro da nossa escola, e em 10 minutos de caminhada chegamos ao local.

A Doralice juntamente com seu avô e sua mãe Angélica estavam nos aguardando e fomos recebidos com muita alegria.

Logo que chegamos já fomos ver a horta e no trajeto passamos por um chiqueiro, onde tinha 4 porcos. As crianças quando viram foram próximo a eles e ficaram encantadas com os porcos.

Em seguida o seu Orígenes abriu a horta e entramos. Fomos primeiro ao local onde ficam as bandejas com as sementes, as sementeiras. Ele nos

---

<sup>13</sup> Atividade criada por Freinet que coloca o aluno em contato com a realidade. De acordo com Élise Freinet as aulas passeios eram realizadas da seguinte maneira: O passeio era o momento que as crianças mais desejavam. Era realizado à tarde, quando o esforço da manhã já tinha gasto a resistência do professor e dos alunos mais irrequietos. Cada criança pegava no seu lápis, na sua ardósia, e o pequeno bando largava para as imediações da escola pelo carreiro que serpenteava para debaixo das oliveiras, na direção do sossego do cemitério, para a colina ou lá para cima, para o cabeço florido que dominava a aldeia (FREINET, 1978, p. 27).

explicou sobre o processo de plantar primeiro as sementes ali para fazer as mudas e depois levá-las aos canteiros. A Angélica nos explicou como que faz os balaiozinhos de jornal para plantar as mudinhas de hortaliças.

As crianças ficaram atentas a sua explicação.

Depois fomos ver os canteiros. O primeiro canteiro visitado foi o da couve. Seu Orígenes começou a explicação falando que ele ia falar sobre a couve, a hortaliça que fizemos o suco do Shrek. Ele também falou como que plantamos a couve, retiramos um galho que brota e plantamos como muda.

Visitamos o canteiro da alface e do almeirão de folha larga e do almeirão de cabeça ou pão de açúcar.

Vimos também os temperos cebolinha e coentro, as crianças pegaram o coentro e cheiraram.

Seu Orígenes mostrou para nós o canteiro de couve flor e o pé de brócolis. O pé de brócolis estava cheio de flores e as crianças gostaram a de ver as florzinhas, acharam o pé muito bonito.

Depois seu Orígenes pegou um pezinho de espinafre e perguntou se as crianças o conheciam. Ninguém soube o que era. Ele disse que era o espinafre, que o *Popeye* gosta de comer espinafre. Quando ele falou que o *Popeye* gosta de comer espinafre, algumas crianças disseram conhecer o personagem. Mas algumas nunca comeram espinafre. A Hortaliça então passou de mão em mão. E depois fomos ver as berinjelas, a berinjela redonda e a berinjela japonesa. As crianças pegaram e cheiraram.

Fomos ver o canteiro de rúcula e o de rabanete. As crianças também pegaram as raízes de rabanete nas mãos. Fomos ver os canteiros de beterraba, vimos de onde que saiu às beterrabas que fizemos o nosso suco e a tinta com a qual fizemos atividades. As raízes de beterraba passaram de mão em mão.

A Angélica explicou sobre o pepino e no pé de pepino havia alguns pepinos pequenos e depois fomos ver o pé de jiló. As crianças acharam o pé de jiló parecido com uma árvore de Natal.

Depois seu Orígenes mostrou para nós o pé de pimenta doce.

Saímos da horta e fomos ver o poço artesiano. Seu Orígenes nos explicou que ele tem 90 metros de profundidade. O poço foi ligado para as crianças ouvirem a caixa de água encher. E voltamos à horta para ver a irrigação, ou seja, a água que sai do poço vai para a caixa de água e depois vai para a horta. As crianças gostaram muito de verem a irrigação, é uma imagem bonita de se ver.

Após alguns momentos de observação dessa linda imagem na horta, fomos à grama à sombra de algumas árvores lanchar.

Forramos o chão e as crianças sentaram para serem servidas. Comemos pão com carne moída e tomamos chá, tinha chá de erva-doce, elevante e erva-cidreira, mas o preferido foi o de erva-cidreira, algumas crianças que provaram outros chás não gostaram e outras nem quiseram provar, já fizeram escolha pelo chá de erva-doce e de sobremesa tivemos doce da abóbora. Todo o lanche foi feito com muito carinho pela família da Doralice e pela Cleide uma senhora amiga da família, que nos recebeu de forma muito carinhosa.

Em seguida recolhemos o lixo e fomos juntamente com seu Orígenes para ele nos explicar de onde vem a adubação da horta. Para por nas bandejas das sementes ele utiliza o húmus da minhoca. Ele coloca para elas o esterco de gado para elas triturarem e formarem o húmus, e depois ele utiliza nas bandejas. Nos canteiros ele coloca esterco de galinha. Depois a Angélica nos levou onde tem a plantação de batata doce e arrancou umas para as crianças pegarem. E também arrancou um pé de mandioca para nos mostrar.

Reunimo-nos embaixo de uma árvore para nos despedirmos da Doralice e de

sua família. Agradecemos todo o carinho e atenção e voltamos para a escola. Foi um dia maravilhoso para todos nós. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/06/2008).

Visitar a horta foi uma das formas de permitir às crianças manterem um contato direto com a natureza a partir da observação das hortaliças em desenvolvimento e preservação da natureza, e principalmente desenvolver posturas alimentares e a construção de hábitos saudáveis. A horta é um local que leva as crianças a usarem os cinco sentidos com muito prazer, elas olham, escutam, cheiram e degustam, na verdade elas fazem a festa.

Este passeio levou as crianças ao estudo prático do conteúdo estudado na sala e a viver uma situação que aguça sua curiosidade e desperta a vontade de fazer novas descobertas tão essenciais para o processo de aprendizagem, além de ser extremamente importante para sua socialização.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, no processo de aprendizagem é imprescindível o contato das crianças com pessoas mais experientes e contato com pessoas do seu e de outro meio social. Nesse caso, as crianças vivenciaram uma situação de adquirir novos saberes com pessoas do próprio bairro, sobre o dia-a-dia de uma família que pertence ao nosso grupo de convivência. Esse contato foi importante também para criar um vínculo de afetividade e amizade entre todos os envolvidos.

Outro aspecto a destacar, foi o envolvimento das famílias no decorrer do projeto “Alimentação Saudável” fornecendo alimentos, acompanhando nas visitas, interessadas nas atividades, ou seja, participando do processo de aprendizagem dos seus filhos.

As crianças durante o passeio falaram sobre o que viam, respondiam algumas perguntas do seu Orígenes e da Angélica e perguntavam para eles também, enfim observando, ouvindo, falando, tateando elas aprenderam muito.

A aula-passeio proporciona à criança o desenvolvimento do universo cultural e social, permitindo conhecer sua comunidade, ou seja, aumenta o domínio e o espaço vital que a criança deve possuir sobre seu meio social.

Os passeios que acontecem dentro das atividades propostas, além de entreter as crianças favorecem a aprendizagem de forma concreta e significativa, pois elas entram em contato direto com o objeto em estudo.

Assim, estes passeios permitem que haja interação com as famílias, com as pessoas do bairro e este contato com os outros é de fundamental importância no desenvolvimento das crianças, pois vimos neste estudo que toda aprendizagem se dá na interação e nas relações que se estabelecem com o ambiente histórico-cultural.

Os fatos e os lugares cotidianos são cheios de riqueza e experiência, o que nos

permite um conhecimento surpreendente, basta que olhemos com atenção e sensibilidade para enxergarmos a vida que invade todos os dias a nossa sala, ou seja, o que acontece nos arredores da escola que pode ser extremamente enriquecedor se soubermos aproveitar.

Segundo Vigotski (1994), como já citado neste estudo, os espaços de educação infantil precisam promover o desenvolvimento da criança através da mediação do outro e da apropriação ativa e significativa dos saberes da cultura, inserindo-a na sociabilidade harmoniosa, pois para esse autor as experiências emocionais resultantes de suas relações com o meio condicionam o desenvolvimento das funções psicológicas.

Hoje fomos realizar mais uma aula-passeio, fomos conhecer o pomar da chácara ACUR Associação dos Cafeicultores de Umuarama e Região onde mora a Doralice, chácara em que já fomos para conhecermos a horta.

Fizemos uma caminhada até chegar ao local. Duas mães (mãe da Madalena e a mãe do Emerson) e a professora Maria José nos acompanharam. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/06/2008).

No caminho as crianças observaram o seu bairro, é interessante como que o local de todo dia chama a atenção das crianças quando elas estão em grupo. Elas comentam sobre a paisagem, explicam onde moram, chamam para irem as suas casas.

O Alex falou para a professora:

- Vamos à minha casa também, eu moro ali.

- Olha Alex hoje não dá para irmos, mas se você quer que nós vamos lá fale com sua mãe. Respondi dessa forma porque a mãe do Alex trabalha o dia todo em um supermercado.

- Sim. Ele respondeu e o assunto encerrou. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/06/09).

Percebi que durante o trajeto nestes passeios ocorrem fatos interessantes para a aprendizagem das crianças.

O Rauã viu uma horta numa data [terreno] e falou:

- Professora olha uma horta!

O Marlon ouviu e respondeu:

- É a horta do meu avô!

Estávamos perto da casa do Marlon. A horta fica numa data [terreno] em frente a casa dele que mora com seus avós, pois sua mãe está fora do país. A avó do Marlon saiu na calçada e ficou olhando. Ela veio até nós e explicou o que ela havia plantado na horta. O Marlon ajudou ela explicar, pois ele ajudou sua avó plantar. Ele ficou muito feliz em explicar para nós. Na horta deles têm: rabanete, milho, feijão, almeirão, cebolinha, rúcula, tomate, pimentão, quiabo (os pés estão pequenos). (DIÁRIO DE CAMPO, 24/06/2008).

Aconteceu aqui um fato que não havíamos planejado permitindo que as crianças aprendessem um pouco mais sobre a horta, além do que o Marlon teve a oportunidade de relatar sobre algo que ele faz com sua família enquanto estávamos vivenciando esta situação. Estes momentos aproximam mais as crianças umas das outras e também aproxima as famílias

e a professora, no caso eu.

Como já relatado neste estudo, algumas mães tornaram-se parceiras nas atividades, contribuindo e envolvendo-se no processo de ensino.

Quando chegamos à chácara fomos recebidos pela Angélica mãe da Doralice e foi ela que nos explicou sobre os pés de frutas que há no local.

As crianças chegaram e foram logo ver o chiqueiro e ficaram surpresas porque não estavam todos os porcos. Perguntaram para a Angélica que explicou para eles:

- Crianças têm só um porco, porque meu pai teve que levar os outros para outro sítio, saiu à mamãe porca com os filhinhos e ficou só aquele ali.

Elas entenderam e demos início a nossa jornada nos pés de frutas.

Começamos pelo pé de manga. A Angélica perguntou:

- Quem conhece este pé de fruta?

A maioria disse conhecer.

O Rauã falou:

- Na minha casa tem manga.

A Angélica mostrou para as crianças as flores do pé de manga que resultarão nas frutas.

Depois fomos ver o pé de jaca. O pé de jaca estava com frutas pequenas no pé, possibilitando as crianças verem as frutas crescendo.

A Angélica nos explicou que a jaca é uma fruta que só dá uma vez por ano.

Fomos ver o pé de laranja, o pé que nós as utilizamos para fazermos o suco de beterraba. Ele tinha algumas laranjas verdes e maduras permitindo que as crianças observassem o processo de transformação do fruto verde em fruto maduro.

Os pés de abacaxis não tinham frutos, mas a Angélica mostrou onde que nasce a fruta do abacaxi.

Perto dos pés de abacaxis, tinha uma árvore diferente para nossa região, um pé de macadâmia, a Angélica pegou um fruto descascou e mostrou a castanha e a parte comestível, mas explicou que é muito dura para se quebrar. Disse para nós que parece com coco. O pé de macadâmia também estava florido.

O pé de caqui estava sem nenhuma folha. A Angélica disse para as crianças:

- Olha parece que está morto, mas ele é assim no inverno, na primavera as folhas voltarão. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/06/2008).

Neste passeio as crianças observaram os pés de frutas em muitos estágios, puderam ver as transformações pelo qual passa o fruto antes de saborearmos. Viram as flores, os frutos pequenos, verdes e maduros. Elas vivenciaram o conteúdo, aprenderam muito mais, elas tocaram, cheiraram, provaram e ouviram.

Além do que, tiveram a oportunidade de conhecer várias espécies de plantas até mesmo plantas que não são características de nossa região.

Vimos um pé de cacto, a Rana nunca tinha visto um pé de cacto.

A Angélica explicou que o cacto também não é de nossa região.

- Aqui nós usamos para fazer remédio para bronquite e lá no nordeste é usado para alimentar os bodes e as vacas. Explicou a Angélica.

Fomos conhecer o pé de graviola, a Angélica nos falou de como essa planta

é muito usada, muitas pessoas vão até lá para pegar as frutas e as folhas para fazer remédio para câncer, dor de estomago e problema nos rins.

Depois fomos ver o pé de abacate e os frutos estavam bem pequenos.

A Kauany nunca tinha visto um pé de abacate.

Havia uns bambus no chão. A Angélica nos explicou que aqueles bambus servem para fazer parreira de chuchu e maracujá. A Doralice disse que fazemos casas com ele. E continuei explicando que fazemos móveis com o bambu.

Depois fomos ver o pé de acerola. Ele tinha algumas frutas. As crianças fizeram a festa nele.

O pé de banana estava com cachos. Vimos uma bananeira que foi feito uma mistura de qualidade das bananas maçã e banana São Tomé.

O Emerson viu um broto no chão e perguntou para a Angélica o que era. Ela disse que era um pé de goiaba. Perto do broto vimos o pé de mamão com 4 mamões verdes.

O pé de pitanga estava carregado de flores. No pé de poncã havia algumas poncãs lá no alto. E o pé de jabuticaba estava muito interessante ele tinha flores, frutos pequenos e frutos secos. Mostrava alguns momentos das frutas num único pé. A Angélica nos disse que ele é de enxerto e é assim o ano todo.

Fomos ver o pé de romã que tinha apenas uma e bem lá no alto.

Vimos os pés de caju e de alexia, mas eles estão pequenos, foram plantados há pouco tempo.

Vimos o pé de limão, pé que utilizamos alguns limões na escola e fomos ao cafezal.

Algumas crianças nunca tinham entrado num cafezal e mesmo visto um pé de café. Passeamos pelo cafezal e vimos o café da Índia uma espécie diferente na nossa região. A Angélica disse que aqui ele não produz muito. E depois vimos o café que é muito utilizado para nós bebermos. Vimos o café verde, maduro e ele seco. A Angélica mostrou a parte do café que é torrado, moído e depois resulta no líquido preto que tomamos.

No cafezal as crianças puderam ver que no meio dá para plantarmos mandioca, feijão e a Angélica mostrou para nós um pé de cará e até desenterrou um para nós vermos.

Vimos o pé de jenipapo, fruta muito usada para fazer licor.

O pé de urucum, que serve para fazer o colorau.

- Aquele tempero laranja que as mães gostam de usar. A Angélica falou.

E finalizamos vendo uma espécie de feijão usada para estercar a terra e combater a erosão.

Voltamos para a casa da Doralice e fomos lanchar. Comemos um delicioso bolinho de chuva, pipoca e tomamos chá de chocolate. Estava tudo uma delícia.

As crianças adoraram o passeio e as mães também me disseram adorar.

Todos nós aprendemos muito! (DIÁRIO DE CAMPO, 24/06/2008).

Percebe-se como o avô e a mãe da Doralice sabem muito sobre as plantas. Muitas vezes temos pessoas com tanto conhecimento tão perto de nós e não valorizamos.

A cultura do bairro tem que ser levada para dentro da sala e também temos que sair do espaço da sala para saber o que acontece ao nosso redor, pertinho de nós, pois as crianças percebem a riqueza que está escondida no seu bairro. E assim há o convívio/confronto das crianças e de vários tipos de adultos, permitindo a realização de atividades individuais em

pequenos e em grandes grupos, com e sem adulto(s).

Vimos que uma das funções da educação é essa, buscar estes conhecimentos e interagir com o conhecimento aprendido na sala e assim dar valor para a cultura local. Valorizar o meio em que as crianças vivem. Falar do seu próprio mundo é interessante para as crianças para as famílias, que aprendem juntas nesse processo de humanização. E com esta pesquisa, muitos desses momentos foram proporcionados.

Vale ressaltar que no decorrer deste projeto sobre Alimentação Saudável, tivemos a oportunidade de tomarmos sucos naturais e saborearmos frutas fresquinhas.

Na aula de hoje foi feito o suco de beterraba com laranja. E para isso as crianças receberam algumas informações sobre esta fruta e este legume. O conteúdo para a explicação foi retirado da internet. E foi explicado com questionamentos levando as crianças participarem.

Professora: “Vocês gostam de laranja?”

As crianças disseram que gostam.

Professora: “O que dá para fazer com laranja vocês sabem?”

- Minha tia fez salada de fruta com a laranja. A Doralice falou.

As crianças falaram que fazemos suco, chupamos a laranja e fazemos bolo.

Professora: “Muito bem fazemos muita coisa com a laranja ela é uma fruta saborosa e existem muitos tipos de laranja. E a mais comum, a que mais vende nos mercados chama laranja pera.” Expliquei.

Na sequência foi explicado sobre a beterraba.

As crianças conhecem a beterraba e até falaram de como as mães fazem.

O Ivo falou:

- Minha mãe fez salada de beterraba.

- Minha mãe pica as folhas e vende junto com a couve. A Doralice falou.

A mãe da Doralice foi quem deu a laranja e a beterraba, ela tem uma horta e vende verduras e legumes.

Professora: “Muito bem Doralice a folha da beterraba tem muitas vitaminas! E não deve ser jogada fora.” Complementei.

Em seguida fomos ao pátio, sentamos em círculo e continuei a explicação. Entreguei uma laranja para cada criança. Falei que a laranja tem vitamina C e faz bem para fortalecer nosso corpo contra a gripe. Deixei as crianças tocarem na fruta e sentirem como é a casca.

Professora: “A casca da laranja é áspera ou lisa?” Perguntei.

Comparamos com o chão do palco de onde estávamos que é áspero. As crianças cheiraram.

E a Milaine falou:

- Professora é doce.

Professora: “Será que com o nariz sentimos o gosto da laranja?”

O Jean falou:

- Não. Sentimos o cheiro.

E as crianças gostaram do cheiro da laranja. Observaram a cor que a fruta tem por fora (suas características). Cortei uma laranja para verificarmos o que tem dentro e ver a cor de dentro da fruta. Falei como nasce um pé de laranja.

Depois entreguei um pé de beterraba (raiz com as folhas) para as crianças sentirem a casca e comparar com a laranja.

Professora: “A casca da beterraba é igual a da laranja?”

- Não. A maioria respondeu.

- Por que não? Perguntei.

A Vanessa falou:

- A beterraba é lisa.

Professora: “Muito bem Vanessa a casca da beterraba é lisa!”

Fomos à cozinha para eu fazer suco de beterraba com as crianças observando o processo.

Lavei as beterrabas, piquei-as e bati no liquidificador com água. Juntamente com as crianças contamos as 6 beterrabas. Lavei as laranjas, cortei e coei-as para misturar com o suco da beterraba, acrescentei o açúcar e bati mais um pouco. Quando terminamos listamos oralmente os ingredientes que usamos para fazer suco de beterraba com laranja (beterraba, laranja, água e açúcar).

Fomos para a sala nos arrumar para lanche e servi o suco para as crianças. Que gostaram! Oba! (DIÁRIO DE CAMPO, 06/06/2008).

Depois fomos ao pátio chupar maricota que a mãe da Doralice trouxe para nós. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2008).

Preparar o suco com as crianças faz com que elas sintam vontade de beber o suco, pois elas participaram do preparo, mesmo que observando a professora fazer. Elas sentem-se parte do processo e isso é importante para que o conteúdo faça sentido para elas e também é um estímulo para as crianças passarem a tomar o suco.

As crianças gostam de participar de atividades deste tipo e aprendem muitos conteúdos. Por exemplo: alimentação saudável e as características dos alimentos usados no preparo da receita, como usar estes alimentos em algumas receitas, desenvolvem a oralidade, trazem para a escola suas vivências e aprendem conteúdos de português, matemática e ciências na prática.

A aula de hoje foi referente ao projeto sobre alimentação. Expliquei sobre a couve, sendo ela uma hortaliça importante porque ajuda a prevenir a anemia e a prisão de ventre por ser rica em ferro e fibras. Falei sobre a anemia doença que deixa a pessoa pálida, sem cor, fraca e desanimada para brincar, estudar, etc.

E logo após expliquei sobre o limão, que é uma fruta muito usada para temperar salada, fazer suco “limonada” e como remédio contra a gripe, e o Ivo falou que o pai dele passou limão na perna por causa dos pernilongos.

Professora: “Por que será que o pai do Ivo passa limão na perna e o pernilongo não vem?” Perguntei.

Não souberam responder.

Professora: “O que acontecerá se o pernilongo for e picar a perna do pai do Ivo? Que gosto ele irá sentir?”

Roberta: “A boca do pernilongo vai arder.”

Professora: “Que gosto tem o limão?”

As crianças falaram que o limão é ardido. Foi difícil para dizer que é azedo, depois de tanto perguntar como que é o gosto do limão a Doralice disse que o limão é azedo.

Depois fomos até a cozinha para fazermos o suco de couve, o suco do Shrek. As crianças ficaram em meio círculo na cozinha para eu continuar a explicação. Lavei a couve e expliquei sobre a higiene dos alimentos.

- Por que temos que lavar a couve? Perguntei.

Marlon: “Porque tem bichinho.”

Professora: “Muito bem Marlon é isso mesmo pode ter também ovinhos de lagarta, tem que lavar para ficar limpa.”  
Depois dei um pouco da couve para cada criança cheirar e comer.  
Peguei 4 limões, contamos e cortei e coei o suco e dei para cada criança provar o sentir que o limão é azedo.  
Coloquei a água e couve no liquidificador e bati, coei e acrescentei o suco de limão, o açúcar. Fiz o suco com as crianças observando.  
Ao terminar voltamos para a sala arrumamos as mesas com os guardanapos para eu servir o suco.  
Contei às crianças que estavam no total de 17, e disse:  
- Hoje tem dezessete crianças. Quantos copos têm que pegar?  
- Dezessete. Responderam.  
Peguei uma quantidade em minha mão e disse:  
- Será que aqui na minha mão tem 17 copos?  
- Não sei. As crianças falaram.  
Professora: “Vamos contar para saber?”  
Contei os copos no total de 17 e sobraram copos.  
- Aqui tem mais ou menos que 17? Vamos ver quantos sobrou na minha mão? Contamos e havia sobrado 10 copos. Distribuí os copos para as crianças e o suco. Elas adoram este suco, o sabor as agradam. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/05/2008).

Envolver as crianças com experiências cotidianas tem um resultado importante para a educação, pois nesses momentos intervêm os afetos, valores e conhecimentos. Permite construir visões sobre o mundo, ou seja, a interação com o outro é construída com a comunicação e com a convivência social. Além do que as crianças vivenciam situações matemáticas no concreto.

O comentário do Ivo foi importante para fornecer para nós um uso diferente do limão, todos aprendem juntos nesses momentos falam de suas realidades em casa, falam sobre seus costumes, umas aprendem com as outras, há interação do conhecimento entre crianças-crianças, e crianças-professora.

Os exemplos citados nos mostram que, no decorrer deste estudo, as crianças participaram de diversas atividades de socialização, pois a cultura não existe sem a socialização das conquistas humanas, e todos nós a construímos, pois, segundo a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano desde que nasce é capaz de estabelecer relações com o mundo da cultura. Isso, então, implica mudanças na forma de organizar o espaço para educação das crianças pequenas, um espaço que as reconheça como sujeito, como produto e produtora da cultura.

Outro aspecto essencial dessa socialização foi a participação do seu Orígenes na escola nos ajudando a fazer doce de turanja.

Foi um dia especial também. Hoje tivemos a visita do seu Orígenes que veio até nossa escola para nos ensinar fazer o doce de laranja (turanja).  
As laranjas foi ele quem trouxe para nós da casa do seu sogro.

Obs: Há alguns dias ele mandou pela sua neta uma laranja (turanja) para nós vermos, expliquei para as crianças que aquela laranja não era de chupar e sim de fazer doce. As crianças ficaram interessadas no doce. Foi então que seu Orígenes nos trouxe mais laranjas e veio nos ensinar.

Seu Orígenes e eu lavamos as laranjas e fomos ao pátio para descascarmos as laranjas (deixamos uma para mostrar para as crianças como que descasca. As crianças ficaram com outra professora na sala neste momento em que eu estava com o seu Orígenes.

Depois as crianças vieram ao pátio e ficaram sentadas em círculo para ver nós prepararmos a primeira parte do doce.

Seu Orígenes descascou a última laranja explicando para as crianças que devemos descascar e deixar a casca bem fininha. Eu peguei as cascas e distribuí para as crianças para elas virem como que deveria sair as cascas e deixei-as provarem e sentir o sabor amargo. Comparamos com o limão que é azedo.

Com as laranjas descascadas contamos e vimos a que era maior e menor. Seu Orígenes cortou as laranjas ao meio e dei para as crianças virem como que ela é por dentro, e concluímos que ela é diferente por dentro e por fora.

Foi interessante que uma das laranjas estava com a coloração avermelhada, seu Orígenes nos explicou que aquela não poderia ser usada, pois ela estava estragada, aquele era o sinal, ela foi colhida há alguns dias e passou da hora de fazer o doce. Jogamo-la fora.

Em seguida cortamos os pedaços e explicamos que iríamos tirar a polpa com uma colher, tiramos a polpa e mostramos a parte branca, a parte que aproveita para fazer o doce.

Depois de retirada todas as polpas, mostramos como que ficaram, e seu Orígenes explicou que aquela parte branca nós iríamos cozinhar e quando começasse a ferver deixaríamos três minutos mais ou menos e em seguida lavaríamos na água fria e teríamos que deixar na água para sair o amargo. E esta água deverá ser trocada de 3 a 4 vezes por dia, para que todo o amargo saia (vou levar para casa para trocar a água).

Como hoje é sexta feira ela vai ficar na água sábado e domingo e a tarde na segunda-feira seu Orígenes vem para terminarmos o doce. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/06/2008).

Ter a participação do seu Orígenes na escola nos ensinando a fazer o doce foi muito valiosa, foi outro momento em que teve interação entre a escola e a família. Ele veio até nós ensinar um doce que faz parte de sua cultura, ele nos passou o seu conhecimento, tivemos uma aula em que aprendemos muito, eu particularmente aprendi bastante com sua presença nos ensinado a fazer o doce, ou seja, escolher a fruta saudável para utilizar e o processo para fazê-lo. As crianças ficaram atentas e para Doralice foi um orgulho ter o seu avô nos ensinando.

Como vimos, é importante valorizar as pessoas do nosso meio, principalmente das famílias das crianças. Elas têm muito para nos ensinar. Nessa troca de experiências e conhecimentos há uma troca de afetividade também. A escola somos todos nós crianças, professores, famílias e comunidade.

Fomos à chácara onde a Doralice mora para termos uma tarde de

brincadeiras e ver alguns animais que tem lá e chuparmos amora. Fruta que está carregada no pé.

Duas mães nos acompanharam a Sandra mãe da Glória e a Elke mãe da Roberta e também a Angélica prima da Glória estava presente.

Ao chegarmos à chácara fomos muito bem recebidos pela Doralice, Angélica sua mãe, Carmem sua tia e seu Orígenes seu avô. O Alex assim que chegou quis ir ao chiqueiro para ver os porcos, ele se lembrou da última vez que fomos lá e havia porcos no chiqueiro. Porém ele voltou e se deparou com o chiqueiro sem porcos, o chiqueiro se transformou num galinheiro e havia muitos pintinhos dentro e ao lado as galinhas e os galos presos. Os pintinhos foram uma festa para as crianças. E os pés de amora ficam ao lado do galinheiro e nós já ficamos por ali mesmo comendo amora. A Rana nunca havia comido amora antes e adorou.

Depois as crianças foram ao pé de acerola.

Depois fomos brincar de queima e pular corda e balançar no balanço da Doralice. Em seguida nos reunimos em cima de umas lonas para conversarmos sobre a nossa visita ali. E pedi para as crianças observarem o pé de manga para verem se ele estava igual da última vez que fomos lá. E não estava ele já tem mangas pequenas e da outra vez estava com flores. A Morgana sugeriu de voltarmos para chuparmos as mangas quando elas madurarem.

Concordamos e a Angélica mãe da Doralice disse que no final do ano temos que voltar.

Fiz esta conversa para as crianças perceberem que a natureza muda com o tempo, a cada dia sofre uma transformação.

Depois a Angélica pegou dois pintinhos para as crianças pegarem um pouco. Algumas crianças tiveram medo e não queriam pegar, porém perderam o medo ali, o Emerson e a Kauany, mas Rana permaneceu com medo.

Em seguida fomos lavar as mãos para comermos. Colocamos uma toalha no chão e comemos ali mesmo. Porém tivemos que mudar de lugar e irmos para a área porque começou a chover.

Comemos deliciosas tortas de frango e de sardinha e bebemos suco de abacaxi e de sobremesa gelatina, todos feitos pela Angélica e a Carmem, mãe e tia da Doralice.

Agradecemos a recepção, esperamos o chuveiro passar e fomos embora. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/08/2008).

Percebe-se como foi interessante para a aprendizagem de novos saberes as crianças saírem do espaço da sala e aprenderem ao seu redor. Como dizem os italianos, o conhecimento também está ao redor da escola, e tirar as crianças fora do espaço da escola faz com que elas percebam o mundo ao seu redor, e este mundo as ensinam muito. Elas sentiram-se livres e muito felizes. Para muitas ir à chácara significa total liberdade, pois ficam na creche e na escola, pouco saem de casa. O Alex, o Ivo e o Jean deram uma volta pela chácara sozinhos para conhecerem o espaço e mostraram-se muito felizes por terem essa liberdade para fazerem isso.

Portanto, este tipo de atividade proporciona novas experiências para as crianças, elas vivenciam situações nunca antes vivenciadas. Por exemplo: a Rana que não havia comido amora, e pegar um pintinho pela primeira vez a faz perder o medo do animal.

Vemos então, com estes fatos citados sobre os passeios a aprendizagem que ocorre com a convivência com parceiros mais experientes no contexto histórico-cultural e também um clima de afetividade entre as famílias e a escola aprendendo juntas através das interações.

Neste novo espaço surgiram também muitas situações-problema, permitindo às crianças discutirem juntas a situação para chegar à resolução.

A Morgana pegou o vestido de noiva e foi para o Emerson arrumá-la, mas a Madelena, a Gabriele, a Doralice, a Ariane e o Emerson queriam o vestido e vieram para eu resolver essa situação.

Professora: “O que podemos fazer para todos usar o vestido?”

A Doralice disse:

- Um usa de cada vez.

- Isso, mas como que podemos fazer para cada um usar na sua vez.

Perguntei.

Ela falou:

- Faz assim, eu uso agora.

Professora: “E os outros, como que a gente faz?”

Doralice: “Eu uso e depois ela, ela, ela.” (foi fazendo com as mãos mostrando as outras crianças).

Professora: “Tudo bem, mas como que fazemos esta ordem?”

Ninguém disse nada. A Morgana foi e escolheu uma criança para quem ela ia dar o vestido. Ela deu para a Ariane.

- Vou escrever no quadro uma lista dos nomes que querem usar o vestido na ordem que vocês pediram para mim, pode ser? Perguntei.

- Pode. Falaram.

Escrevi os nomes no quadro.

- Conforme vocês vão usando a professora vai fazendo um X mostrando quem já usou o vestido. Falei.

A Morgana passou-o para a Ariane e depois no decorrer do dia elas vinham e pediam para eu intervir porque já havia chegado à vez delas usarem e eu ia e marcava no quadro com um X. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2008).

Essa situação mostra-nos um momento de conflito, pois uma criança não pode usar o mesmo vestido que a amiga está. Elas precisam aprender a dialogar para combinar regras e assim buscar resolver o problema. Com esta situação, a criança exercita a resolução de problemas e o sentimento de respeito mútuo. Mostra-nos também como é importante o papel do educador em mediar a situação e ajudar as crianças na solução de problemas.

A Morgana trouxe uma peça de *vídeo game* para doar para nossa sala. Todos queriam levá-la ao canto adequado.

- Quem tem uma ideia para escolhermos quem vai colocá-la no canto.

Perguntei.

- Só tem um objeto e não dá para todos.

O Emerson disse para fazer uma fila como ele já sugeriu uma vez.

- Emerson nós já fizemos assim uma vez, mas era muitos objetos. Falei.

A Madalena falou para cada uma pegar numa ponta do objeto e levar.

Professora: “Mas vamos contar as pontas. Contamos e vimos que tinha só quatro.”

Professora: “Apenas quatro crianças vão levar E as outras?”  
Morgana: “Professora, o fio sai. (referindo que outra pessoa podia levar).”  
Professora: “Sim ele sai, mas só para uma criança levar o fio. E as outras? Como que vamos escolher quem levar hoje para que as outras não fiquem chateadas?”  
O Alex falou:  
- Tenho uma ideia.  
Professora: “Qual Alex?”  
Alex: “Você escolhe professora.”  
Professora: “Eu Alex?”  
Alex: “Sim”  
Professora: “Mas você dá uma ideia de como eu devo escolher alguém e por que eu devo?”  
Ele falou:  
- Escolhe o mais quieto.  
- Pode ser crianças o mais quieto? Perguntei.  
- Pode. Responderam.  
Professora: “Então quem é o mais quieto ou o mais quieta da nossa sala?”  
Muitos levantaram as mãos.  
Professora: “Vamos pensar bem quem é o mais quieto? Quem obedece à professora? É caprichoso ou caprichosa? Gosta de fazer as atividades?”  
A turma ficou em silêncio. Eu tive que dizer:  
- Na nossa sala tem uma criança que faz com capricho, é obediente, gosta de fazer as atividades dos cantos. Quem será?  
- A Rana. Alguns disseram.  
Professora: “Sim é ela mesma. Quem vai levar será a Rana.!”  
As crianças concordaram. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/06/2008).

Esta atividade levou as crianças a discutir juntas e encontrar a solução para o problema. Não foi um momento planejado, mas o espaço propiciou esta situação. Sendo necessária a mediação da professora para tornar estes momentos significativos para aprendizagem e para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Porém, é importante comentar aqui vestígios de prática tradicional da professora em concordar com a escolha da criança mais quieta para levar o objeto à prateleira. Este exemplo nos mostra como é difícil mudarmos nossa prática, pois infelizmente estamos sujeitos a algumas escorregadas.

Situações-problema são todas as situações desafiadoras que a criança enfrenta e não encontra solução imediata que lhe permita ligar os dados de partida ao objetivo a atingir e interagindo com outras crianças e/ou adultos, e assim a criança desenvolve sua capacidade de pensar logicamente.

“[...] os professores devem ter claro que as idéias e os procedimentos matemáticos que as crianças desenvolvem na infância apóiam a matemática que elas estudarão mais tarde e que os primeiros anos escolares podem desenvolver atitudes em relação à matemática, fazendo-as acreditar em sua capacidade de aprender. Assim é com a resolução de problemas, pois o desenvolvimento de uma atitude positiva para enfrentar e resolver situações-problema influenciará o sucesso futuro das crianças nessa atividade”. (SMOLE, 2003, p.17).

Desse modo, situações-problema dentro de atividades planejadas pelo professor, ou de momentos espontâneos que geram um conflito precisando de solução, podem ser consideradas como perguntas que as crianças tentam responder pensando por si mesmas, e não se exige nada além das capacidades naturais que toda criança tem de se encantar por desafios.

Com essa pesquisa percebi que surgem inúmeras atividades lúdicas e situações cotidianas na sala oportunizando à criança de Educação Infantil comunicar ideias, fazer colocações, interagir relações, adquirir confiança em suas habilidades.

Foram momentos para desenvolver noções, procedimentos e atitudes frente ao conhecimento matemático, pois uma abordagem por resolução de problemas auxilia os alunos a darem sentido aos conceitos, às habilidades e às relações que são essenciais que serão estudadas no futuro.

Inserido neste contexto, percebi que o espaço organizado em cantos gera muitas situações que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, pois permite que a criança tenha oportunidade de resolver problemas.

Outro aspecto importante de relatar são as movimentações das crianças no espaço, elas se movimentaram muito em vários cantos o que resultou em muitos relacionamentos entre elas, pois não ficaram estáticas nos seus lugares relacionando apenas com os amigos das mesas, como num espaço tradicional. Ou seja, a organização em cantos específicos com as diversas possibilidades de atividades encorajou as crianças a movimentarem-se pelo espaço ao contrário da organização anterior que limitava as crianças no espaço e, conseqüentemente, limitava seu movimento, seu acesso aos objetos e seu desenvolvimento.

Elas passaram a ser livres para pegar vários materiais e também livres para utilizarem qualquer espaço da sala e não somente mesas e cadeiras, mas o chão para forrarem com panos, fazerem cabanas. Enfim elas ficavam onde se sentiam mais a vontade para expressarem-se.

A Kauany e a Roberta pegaram um pano e colocaram sobre uma mesa e entraram embaixo com alguns brinquedos, construíram sua cabana e foram brincar. A Gislaine e a Rana fizeram uma cabana numa mesa e a Madalena e a Doralice foram para outra mesa montar sua cabana. A Kauany e a Roberta juntaram duas mesas e fizeram uma cabana maior, o Ivo, Marlon e o Jean ao verem a cabana delas juntaram-se ao grupo e foram brincar. As crianças montaram casinhas levando para cabana os telefones, panelinhas, ursos, teclados de computador. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2008).

Os jogos também foram muito usados pelas crianças.

O Rauã escolheu o canto de jogos e pegou o alfabeto de E.V.A. colorido e sentou numa mesa. Fiquei perto dele para montá-lo e fui questionando os nomes das letras, para verificar se reconhece as letras do seu nome. Ao final questioneei as cores das letras e ensinei-o. Depois ele pegou outro jogo os dos números, mas deixei-o e fui intervir com o Emerson que pegou um relógio de E.V.A. e fui verificar se ele reconhecia os números e se os montava na ordem. Ele reconheceu quase todos os números até 12. Depois fui intervir com a Roberta e a Ariane que estavam no tapete com massa de modelar e panelinhas brincando de fazer comidinha. A Ariane distribuiu-as nos pratinhos e perguntei quantos pratinhos havia e ela soube, eram cinco.

O Emerson pegou outro jogo com números também e a Ariane foi ajudá-lo, porém os dois não sabiam, expliquei como que era. O jogo tem uma peça com umas quantidades de figuras, outra para encaixar com o numeral e outra com a quantidade de bolinhas ele é montado como se fosse um quebra cabeça. A Ariane e o Emerson ficaram resolvendo juntos. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2008).

O Ivo e a Kauany pegaram um jogo e foram numa mesa montar. Eles estavam competindo quem montava primeiro. O Ivo montou primeiro e ganhou. Ele me chamou e disse:

- Professora eu ganhei da Kauany. Disse isso todo feliz.

A Kauany não ficou chateada porque perdeu. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/06/2008).

A Doralice ficou um bom tempo com um quebra-cabeça, mas não conseguiu montá-lo todo, juntou as peças e guardou. E pegou massa de modelar e palitos e foi no chão. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2008).

As crianças sozinhas criam seus jogos e suas próprias regras, elas aprendem a ganhar e a perder nas situações que vão surgindo na sala.

Através das relações que surgem no jogo as crianças aprendem regras, limites, elas se socializam e aprendem.

O Alex estava numa mesa com o Lego, jogo este que ele gosta muito. A Rana estava com ele. Perguntei para ela:

- O que você está fazendo?

Rana: "Estou fazendo um carro."

E o Alex disse:

- Termina o seu carro Rana para você colocar na minha garagem.

E passou a mão por baixo num espaço que formava parecendo uma garagem na peça que ele estava montando. Ela disse que colocaria. E quando o terminou disse:

- Tia olha meu carro. (Ela me chama de tia porque veio da creche da cidade de Maringá).

Professora: "Ficou bonito o seu carro Rana." (Ela o fez muito bem feito colocou as quatro rodas).

Ela ficou brincando com ele, mas não o colocou na garagem do Alex e nem ele pediu. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/06/2008).

Portanto, esta análise de dados indica que em lugar de um espaço organizado para aparentemente facilitar o trabalho da professora, baseado na centralidade e no protagonismo da professora para a educação das crianças pequenas, devemos ter um ambiente que possibilite à criança desde cedo crescer e se desenvolver em uma atmosfera coletiva de

atividade e de envolvimento das crianças na vida da escola, interagindo com outras crianças e com adultos e aprendendo através dessas relações, ou seja, um espaço em que a criança tenha espaço para crescer intelectual e emocionalmente, onde seja respeitada e possa exercitar e desenvolver atitudes e padrões de pensamento construtivo, fazer escolhas, resolver conflitos, participar de projetos, engajar-se em experiências enriquecedoras e envolventes com seus pares e com os adultos, movimentar-se, brincar, ser curiosa, experimentar e ser criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos da Teoria Histórico-Cultural mostram que a criança se apropria das qualidades humanas que não são naturais a elas por meio da interação com a cultura mediada pelos outros. A cultura guarda as capacidades, habilidades e aptidões humanas criadas ao longo da história. Por isso, para a Teoria Histórico-Cultural é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente o espaço para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas.

Veio daí a hipótese de que a correta organização do espaço da escola da infância, contemplando as múltiplas possibilidades da cultura, favoreceria a apropriação de qualidades humanas de maneira mais intensa do que as formas típicas de organização das escolas infantis que se assemelham às escolas de ensino fundamental.

Desse modo, a estratégia foi observar as crianças primeiro em uma sala organizada de maneira típica - com armários fechados, materiais de uso das crianças guardados em caixas dentro dos armários, brinquedos e jogos inacessíveis ao uso espontâneo e comparar num segundo momento com as mesmas crianças num espaço reorganizado para contemplar o acesso livre de materiais, objetos e brinquedos.

Como resultado da análise dos dados coletados em dois meses de observação na 1ª. fase e quatro meses de observação na 2ª. fase demonstram que a reorganização do espaço de minha sala para educação de crianças de 4 a 5 anos, em cantos específicos tornando os objetos, os materiais, os brinquedos, os jogos, as roupas, os adereços e portadores textuais acessíveis às crianças corresponde a um projeto que dá ênfase na interação das crianças com seus pares e adultos num espaço rico e diversificado e que também considera o contexto histórico-cultural, aspecto importante para educação das crianças pequenas.

Por exemplo, percebi que, no espaço reorganizado, as crianças tiveram mais oportunidades para compartilhar as ideias, aprender juntas a resolver problemas, desenvolvendo mais sua oralidade. Os materiais, os objetos, os brinquedos e os jogos exibidos nas prateleiras acessíveis às crianças tornaram o espaço exploratório e lúdico, possibilitaram múltiplas experiências, a interação entre crianças e adulto (professora), entre meninos e meninas, entre escola e famílias, o estímulo da criatividade, da imaginação e da autonomia, através de situações diversificadas de linguagem verbal e não-verbal.

A partir de estudos da Teoria Histórico-Cultural que defendem a ideia do desenvolvimento humano como produto da atividade da criança com a cultura a que tem

acesso mediada pelas relações sociais – e, desse ponto de vista, tanto a cultura, quanto o outro que proporciona uma atividade significativa para as crianças pequenas são igualmente importantes – e de referências práticas de novas formas de gestão do espaço da escola de educação infantil apontadas pela abordagem italiana da educação infantil, muitos aspectos importantes que mostram novas possibilidades para a prática pedagógica – como novas concepções de educação, de desenvolvimento, de criança e novas relações entre as crianças e seus pares, novas relações das crianças com adultos e aprendizagem mais significativa - foram observados no decorrer desta pesquisa.

Numa sala de atividades organizada intencionalmente para ampliar a atividade e o desenvolvimento infantil, as crianças passaram a ter uma interação maior entre elas e com os adultos. O novo espaço também proporcionou que as crianças realizassem inúmeras atividades no decorrer do período, ou seja, numa mesma tarde as crianças realizavam muito mais atividades ricas que estimulam o desenvolvimento da atenção, da oralidade, da criatividade, da imaginação, da autonomia, dos valores e da leitura e escrita se comparado com a realidade anterior na qual a sala de atividades se parecia com a sala do ensino fundamental.

Constatai que a educação para criança pequena não pode ser pensada de forma fragmentada, pois a educação desta nova criança deve possibilitá-la ampliar suas experiências e contribuir para a construção de suas habilidades, sua identidade e seu envolvimento em atividades e relações num contexto histórico-cultural cada vez mais rico e diversificado, contemplando as formas mais elaboradas da cultura.

Constatai que, orientado por uma nova concepção de criança capaz desde que nasce de estabelecer relações e aprender, o espaço da escola para a educação das crianças pequenas não pode continuar organizado à semelhança da escola de ensino fundamental, com uma rotina centrada em atividades dirigidas e controladas pelo adulto e uniforme. Ao contrário, é preciso estabelecer condições adequadas para o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças e isso envolve a atividade significativa da criança, o acesso máximo à cultura, a atenção ao desenvolvimento da linguagem. Para tudo isso, a presença de um professor/(a) mediador/(a) que considere a criança como capaz de aprender é condição necessária, assim como sua formação rica e diversificada no seio da cultura, uma vez que ninguém apresenta para o outro o que não conhece.

Vimos que a abordagem italiana de educação infantil leva em conta todas as formas de expressão da criança (arte, desenho, pintura, leitura, escrita, entre outras) e tem sido reconhecida internacionalmente como uma das alternativas mais adequadas à educação das

crianças pequenas hoje. Elemento chave nesse processo foi a organização de um espaço que instigasse essas diferentes expressões. O espaço é fundamental para a educação das crianças pequenas, pois é ele que dá o ritmo do que acontece na escola da infância no dia-a-dia. Por isso, na abordagem italiana da educação infantil ele é organizado de forma que as crianças tenham acesso a inúmeras situações estimulantes num ambiente rico e diversificado.

Assim, a reorganização do espaço proposta neste trabalho trouxe mudanças na rotina e atividades, pois o espaço favoreceu a troca entre as crianças, a transmissão de conhecimentos e a oportunidade de viver a riqueza cultural que o meio social oferece.

Com a reorganização da sala, foram estabelecidas condições mais adequadas para o tateio de objetos, materiais, jogos, brinquedos e tipos de texto permitindo às crianças experimentar situações diversas de criatividade, imaginação, autonomia, cooperação, solidariedade, cordialidade, oralidade, leitura e escrita e matemática.

Apreendi que ensinar a criança pequena significa ter a criança como personagem central do trabalho, considerar seu pensar, sua história e cultura, e quando conhecemos as crianças, integramos com elas no espaço educativo.

Nesse sentido, a reorganização do espaço da sala de educação infantil em cantos específicos e ao alcance das crianças possibilitou uma interação mais profunda entre as crianças e entre as crianças e a professora (eu), podendo desenvolver um diálogo maior com a turma e observar melhor as atitudes das mesmas no ambiente, pois aprendi que quando integramos com elas no espaço educativo, conhecemos melhor as crianças.

Houve um aumento relevante da qualidade na organização espacial e do tempo dedicado às atividades. As crianças, com a acessibilidade dos materiais, objetos, jogos, brinquedos e portadores de textos, se movimentaram mais pela sala, realizaram mais atividades durante o período de aula, ou seja, houve um tempo maior para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da atenção, da autonomia, da oralidade e da leitura e escrita, comparado ao espaço organizado na forma anterior em que as crianças permaneciam mais tempo sentadas realizando tarefas direcionadas pelo adulto, neste espaço elas sentiam-se estimuladas para executar diversas atividades.

Segundo Leontiev (1978, p. 107), a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade, e a necessidade não determina uma orientação concreta da atividade, e quando a necessidade encontra a sua determinação no objeto ela torna-se um motivo e estimula o fazer.

Vimos então que nas atividades controladas pelos adultos as crianças ficam limitadas de criar novas possibilidades, uma vez que as atividades já elaboradas pelos adultos apenas para as crianças executarem não estimulam a criação de outras, pois as mesmas não têm a

liberdade de ousarem sua criatividade.

O vínculo de afetividade entre a escola e as famílias foi fortalecido com esta reorganização, a ajuda das mães na confecção dos móveis com a técnica papietagem no início do processo fez com que houvesse maior aproximação entre todos favorecendo melhor conhecimento sobre as famílias e sobre as crianças, e foi de grande importância para gerar uma confiança maior ao meu trabalho.

É importante relatar que as famílias estiveram presentes no decorrer deste estudo acompanhando em passeios, levando frutas e hortaliças e envolvidas no conteúdo que foi desenvolvido, ou seja, o trabalho com o projeto Alimentação Saudável levou-nos a conhecer uma chácara com horta e pomar no próprio bairro e teve como pessoas atuantes nas explicações o avô e a mãe de uma criança da turma.

Os dados observados nesta pesquisa foram relevantes para perceber aspectos positivos que os cantos proporcionaram para o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Assim, a reorganização do espaço com diversos materiais e objetos exibidos nas prateleiras tornando-os acessíveis às crianças num espaço exploratório e lúdico, com o tato, oportunizaram múltiplas experiências, a interação entre crianças e adulto (professora e famílias, pessoas do bairro e funcionários da escola), entre meninos e meninas, o estímulo da criatividade, da imaginação e da autonomia, através de situações diversificadas de linguagem verbal e não-verbal colocando a professora como mediadora presencial ou não das relações da criança com o espaço e com as atividades que o mesmo oferece.

As atividades antes mimeografadas foram substituídas por desenhos livres e/ou como forma de registro de passeios, receitas preparadas pela turma, textos coletivos sobre as atividades realizadas na sala e fora dela, etc., exercitando a imaginação, a expressão, a memória, a atenção, a observação, a tomada de decisões e também a coordenação, e as mesmas serviram para decorar a sala, ou seja, o espaço foi decorado com as próprias atividades das crianças mostrando o processo escolar das mesmas e tornando o ambiente mais atrativo e agradável à aprendizagem por fazer parte da sua história, pois, os desenhos, as colagens, as pinturas, as histórias das crianças feitos pelas próprias crianças e com sua participação vão se fazendo produtos de sua história e cultura. E o acesso aos mais diferentes objetos e materiais foi imprescindível para realização de suas produções.

Desse modo, vi que um espaço organizado para favorecer o contato da criança com a cultura encoraja as crianças a participar das diversas atividades que ele oferece estimulando a autonomia, pois possibilita a criança envolver-se em atividades do seu interesse sem a

constante intervenção do professor.

Cada novo dia de trabalho foi uma aprendizagem para mim, e a observação das crianças nas brincadeiras e atividades que realizavam era uma forma de conhecê-las um pouco mais. E, assim como as crianças descobriram novas possibilidades de atividades no espaço, eu também descobri novas possibilidades de intervenções. Aprendi muito desenvolvendo este trabalho. Senti um crescimento relevante em minha vida pessoal e profissional.

Em minha vida pessoal é perceptível meu crescimento em relação aos relacionamentos no geral, pois toda a prática como profissional para a escuta e a observação das crianças contribuiu para um amadurecimento e crescimento pessoal.

Em minha vida profissional, o desenvolvimento de novas práticas e intervenções contribuiu para aperfeiçoar o meu dia-dia em sala com as crianças; estou mais criativa para desenvolver as atividades com elas e principalmente mais atenta ao que elas falam e fazem. Sinto-me mais segura para falar com os pais, expor meu trabalho, pedir ajuda a eles e ser aberta às informações dos seus filhos.

Portanto, o papel do professor neste novo espaço é de mediador das atividades e de elaborador de um plano orgânico e flexível para construção de relações significativas, pois os conteúdos surgem conforme as vivências e possibilidades das crianças que podem ser profundamente estimuladas pelos objetos da cultura material e não material presentes na sala.

Este novo espaço proporcionou um clima agradável para a aprendizagem, um espaço bem equipado e diversificado que estimulou a investigação e a experimentação com alegria, gerando prazer em estar ali para aprender: um ambiente educacional incentivador que colocou as crianças no caminho da descoberta do mundo e as estimulou a organizar suas próprias atividades cognitivas proporcionando oportunidades específicas de conhecimento.

As escolas não melhoram sozinhas, são os educadores que podem fazer a diferença para que as crianças possam usufruir da história e da cultura construída pela humanidade. Como já observamos, é preciso propagar as bases de uma educação intencional para crianças pequenas, reconhecendo o contexto histórico-cultural como fonte do desenvolvimento humano.

A partir, então, dos estudos da Teoria Histórico-Cultural que defendem a ideia do desenvolvimento humano como produto da atividade da criança com a cultura a que tem acesso mediada pelas relações sociais – e, desse ponto de vista, tanto a cultura, quanto o outro que proporciona uma atividade significativa para as crianças pequenas são igualmente importantes – e de referências práticas de novas formas de gestão do espaço da escola de educação infantil apontadas pela abordagem italiana da educação infantil, muitos aspectos

importantes que mostram novas possibilidades para a prática pedagógica – como novas concepções de educação, de desenvolvimento, de criança e novas relações entre as crianças e seus pares, novas relações das crianças com adultos e aprendizagem mais significativa - foram observados no decorrer desta pesquisa.

O objeto de estudo neste trabalho foi o espaço e sua influência com o objetivo de analisar as novas possibilidades de práticas pedagógicas para educação infantil, e a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento humano das crianças pequenas. Uma vez que a hipótese orientadora do trabalho foi de que o espaço da sala organizado de modo acessível às crianças, rico de possibilidades de atividades, com materiais diversos proporcionaria novas interações sociais entre as crianças e entre crianças e adultos e buscando, com isso, possibilitar melhores oportunidades de desenvolvimento para as crianças. Por isso, focalizei durante a coleta de dados e na análise a importância de espaços para educação da criança pequena que estimulem múltiplas experiências e que possibilitem a criança, por meio das relações neste meio, assimilar a herança social humana e desenvolver suas habilidades e qualidades psíquicas. No entanto, percebo que o espaço é elemento mediador que deflagra novas relações, novas atividades e novas formas de gerenciamento do tempo na escola de educação infantil.

Esse trabalho proporcionou, assim, a análise das relações e atividades resultantes da reorganização do espaço e suas contribuições para uma aprendizagem mais significativa, considerando a criança um ser ativo, com necessidades e interesses próprios. Também buscou contribuir para re-significar ou re-conceituar os espaços e as práticas pedagógicas para a educação infantil.

## REFERÊNCIAS

COUTO, Nara Soares. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender ler e escrever.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN George. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini:** a abordagem Italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, M. (Org.). **Educação infantil pós LDB.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular:** os métodos de Freinet. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-131.

LALLY, J. Ronald. O cuidado infantil nos Estados Unidos e como a experiência italiana pode ajudar. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 39-47.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa-2: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Edusp, 2001. p. 59-83.

LIMA, Aparecida Elieuz. **Re-conceitualizando o papel do educador:** o ponto de vista da escola de Vigotski. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-50.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MANTOVANI, Susanna. As creches na Itália hoje: tradição e inovação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem Italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 48-64.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 16-27, mar. 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp-Marília- Publicações, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Algumas técnicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Marília: UNESP, 2000b. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. **Cadernos da FFC**, Marília, v. 9, n. 2, p. 83- 94, 2000c.

\_\_\_\_\_. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Ed. Avercamp, 2004. p. 135-156.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan/jun. 2007.

\_\_\_\_\_. O processo de aquisição da escrita na educação infantil contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 21-36.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/COEDI, 1995. Disponível em: <<http://65.55.183.103/att/GetAttachement.aspx?file=fe640dbe-baa7-4d78-9606-bc174270e44a.htm&ct=dG...>>. Acesso em: 10 set. 2008.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A.(Org.). **Territórios da infância**: linguagens, relações e tempos para uma pedagogia para a educação infantil. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 57-84.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na

escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPe A, 2001. p. 13-28.

SITTA, Kellen Fabiana. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagem das crianças na educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2008.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Resolução de problemas: matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. v. 2.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. The problem of the environment. In: VEER, R. van der; VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994. Tradução para o português de Suely Amaral Mello. p. 338-354.

## **ANEXOS**

## **Anexo A**

### **Roteiro de questões para observação no espaço típico:**

1. Como as crianças se relacionam no espaço típico?
2. Como são as atividades desenvolvidas pelas crianças?
3. Onde se encontram os materiais de uso das crianças?
4. A maior parte do tempo das crianças é dedicado a qual (is) atividades (s)?
5. Como o espaço é decorado?
6. A organização do espaço contribui para ou limita o desenvolvimento da autonomia? Por quê?
7. O espaço contribui para o acesso a cultura? Por quê?
8. Neste espaço as crianças são estimuladas para desenvolver a imaginação, a solidariedade, a cooperação, a troca de experiências?
9. O espaço estimula o desenho livre, as brincadeiras e o faz-de-conta?
10. Quais objetos da cultura estão acessíveis na sala?

## **Anexo B**

### **Roteiro de questões para observação no espaço reorganizado:**

1. Qual a primeira impressão das crianças frente ao novo ambiente (sala reorganizada em cantos específicos)?
2. O que as crianças fizeram no primeiro dia? O que falaram?
3. Qual foi a escolha das crianças no primeiro dia?
4. Qual canto chamou mais atenção? Neste dia?
5. Qual canto chamou mais atenção no decorrer da pesquisa?
6. Qual foi a atividade de mais interesse realizada pelas crianças no decorrer da pesquisa?
7. O que a reorganização do espaço contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da imaginação, da criatividade, da atenção, da solidariedade, da cordialidade, da cooperação, do desenho livre, das brincadeiras, do faz-de-conta, da leitura, da escrita e da matemática?
8. Como a reorganização do espaço contribuiu para o acesso a cultura?
9. O que a reorganização trouxe de novo na dinâmica da sala de educação infantil?
10. Como o espaço passou a ser decorado?
11. O que mudou no relacionamento entre as famílias e a professora? Entre as famílias e a escola? Entre a escola e a comunidade local?

12. Qual a contribuição da participação das famílias na escola?
  
13. O que este contato com as famílias e comunidade local contribuiu para a aprendizagem das crianças?
  
14. Quais as novas possibilidades de atividades que surgiram no espaço reorganizado tornando-o acessível às crianças?
  
15. O que a reorganização mudou na intervenção da professora aos alunos?
  
16. O que eu aprendi com esta pesquisa?
  
17. Como vimos a nova concepção de criança - que é anunciada como sujeito de direitos, que tem sua história, linguagem e cultura, ocupa um espaço geográfico e pertence a uma sociedade?