

Sabores, cores, sons, aromas

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



H813s Horn, Maria da Graça Souza
Sabores, cores, sons, aromas : a organização dos espaços
na educação infantil / Maria da Graça Souza Horn. -- Porto Alegre
: Artmed, 2004.

ISBN 978-85-363-0320-8

1. Educação Infantil -- Organização -- Espaços -- I. Título.

CDU 372.32

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto -- CRB 10/1023

Maria da Graça Souza Horn

Pedagoga. Doutora em Educação pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

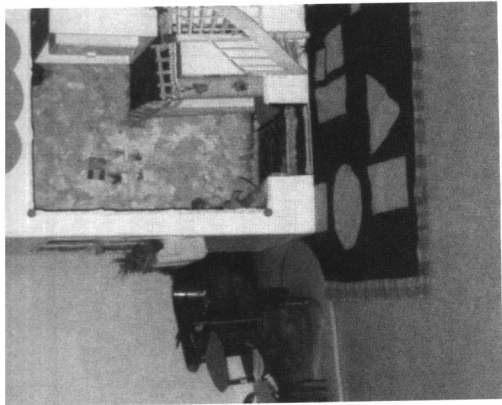
Reimpressão 2007



2004

1

A SOLIDÁRIA PARCERIA ENTRE ESPAÇO E EDUCADOR



Inicialmente, é importante considerarmos que, no Brasil, a educação infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e ao amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação. Nessa trajetória, toda a política de educação infantil emanada do poder público se caracterizou, de um lado, por um jogo “de empurra” e, de outro, por uma visão acintosamente assistencialista.

Os órgãos públicos, em especial, têm uma tradição de lidar diretamente com grupos organizados da população, reforçando a orientação de guarda às crianças, principalmente em relação à higiene e à alimentação.

Como consequência da própria trajetória histórica da educação infantil, diferentes momentos emergiram nas propostas de trabalho desenvolvidas nas instituições de educação infantil no Brasil. A produção científica foi largamente ampliada, e as pesquisas sobre a infância, em suas diferentes dimensões, influenciaram muito o referencial pedagógico para essa etapa de ensino.

Hoje temos um novo ordenamento legal iniciado com a Constituição de 1988 que se desmembra através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Como resultado disso, um novo *status* é conferido à criança, garantindo-lhe direitos e tratamento de cidadã. No atual contexto, sem dúvida, a LDB significou um grande avanço nessa área, rompendo com toda normatização até então encontrada no país.

Apesar disso, a expansão da oferta de vagas no país está longe do ideal, persistindo um percentual pequeno de crianças atendidas, sobretudo em creches.

Mesmo considerando essa defasagem entre crianças atendidas e vagas, poderíamos ponderar que, se temos produção científica, se a legislação nos coloca em um patamar nunca antes alcançado, o que está faltando para nossas instituições de ensino realizarem um trabalho de qualidade?

Sabemos que anos e anos de uma prática voltada somente para guarda e para o cuidado, de pouca atenção à formação profissional dos educadores infantis e de um atendimento precário em todos os sentidos não se dissiparão como em um passe de mágica. É chegado o momento de muito trabalho, de muitas modificações, sejam estruturais, sejam pedagógicas.

Neste momento tão crucial para a educação infantil, podemos nos perguntar: Por onde começar? Que caminhos trilhar para dar às crianças de 0 a 6 anos uma educação de qualidade? Qual poderia ser o fio condutor das mudanças?

Na verdade, investir na formação dos profissionais que atuam nessa área é um dos caminhos a serem seguidos. Historicamente, esses educadores, em sua grande maioria, sobretudo os que atendem a demanda das camadas mais empobrecidas da população, têm sua prática ancorada no fato de ter paciência, de gostar de criança, de não ter uma formação profissional, de ter um trabalho próximo às suas casas, etc. Perrenoud (2001) afirma que formar professores, a partir de situações de aprendizagem, deveria ser a meta desses programas, da educação infantil até a universidade, tornando-os profissionais que dominam as habilidades de seu ofício. Tal formação deverá pautar-se na análise das práticas e na reflexão. Esse autor aponta que o desenvolvimento de algumas competências são fundamentais nesse processo, como aprender a ver e a analisar; aprender a ouvir, a escrever, a ler e a explicar; aprender a fazer; aprender a refletir. A precariedade na formação de educadores infantis no Brasil, de modo geral, é de toda a ordem. Vários motivos podem ser apontados, desde os aspectos históricos da trajetória dessa etapa de ensino, já apontados neste capítulo, até a cultura ainda muito forte de que para trabalhar com crianças basta gostar e ter paciência com elas.

Estes dados revelam um cenário geral de precariedades. Um dos aspectos mais evidentes dessa difícil situação diz respeito à organização dos espaços nas instituições de educação infantil, surgindo daí a relevância dessa temática.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza freqüentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

A discussão sobre a importância do espaço no desenvolvimento infantil tem, nas diversas correntes da psicologia, um suporte fundamental. A corrente cognitivista, por exemplo, enfatiza a função desempenhada pelas experiências espaciais primárias na construção das estruturas sensoriais das crianças. Frago (1998) cita como um dos exemplos dessa vertente os estudos piagetianos sobre a psicogênese das estruturas topológicas na infância, nos quais destaca a valorização das primeiras experiências sensoriais na casa e na escola como fatores essenciais do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Segundo Piaget (1978), a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte.

Portanto, não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências (Rossetti-Ferreira, 1999).

Os textos disponíveis atualmente sobre organização espacial nas escolas, em especial nas salas de aula, referem-se, na maior parte dos casos, à íntima relação entre as interações sociais das crianças e suas aprendizagens, intermediadas pelo meio onde estão inseridas, cenário desse processo. *Meio* é aqui entendido como o campo onde a criança aplica as condutas de que dispõe. Ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação (Galvão, 1995).

A discussão acerca da importância do meio no desenvolvimento infantil tem em Wallon (1989) e Vygotsky (1984) seus legítimos representantes. A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, esses teóricos relacionam afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais, ao discutirem a psicologia humana em seu enfoque

psicológico. Desse modo, na visão de ambos, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos.

Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais. Sua concepção sobre esse assunto tem como ponto de partida as contribuições de Darwin, para o qual o ser vivo evolui em sua relação com o meio.

Diferentemente dos animais, ao nascer, a criança é desprovida de meios que lhe possibilitam agir sobre o mundo que a cerca. Nesse rico processo, a mediação do grupo na relação do indivíduo com o meio estrutura relações com o mundo físico e social. Portanto, em alguma medida, é necessário que a mediação humana se interponha entre o indivíduo e o meio físico, e isso ocorre através das pessoas, dos grupos e de todas as relações culturais. Conforme afirma Wallon, qualquer ser humano é biologicamente social desde seu nascimento. Por conseguinte, deve adaptar-se ao meio social, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais. Assim, entende-se que sozinho o bebê não sobrevive, e que a sobrevivência depende da intermediação de parceiros mais experientes. Em razão disso, o meio assume uma importância significativa, assim como o papel do grupo, podendo-se inferir que os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças. A medida que o adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova descentração de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta. Assim sendo, cada modo de relação com o entorno implica um determinado equilíbrio funcional que, por sua vez, é uma expressão da historicidade tanto da maturação individual como da evolução do meio humano. Logo, o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.

Sendo assim, entende-se que, para Wallon, a atividade humana é eminentemente social, e a escola é o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico, na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar às crianças a convivência com outras crianças e com outros adultos além de seus pais. Os exercícios da vida em sociedade se iniciam na família e ampliam-se quando a criança começa a freqüentar a escola, a escolher os amigos, a ter a solidariedade do

grupo, a enfrentar desavenças. De acordo com esse autor, o grupo social é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros lhe permite constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

Desse modo, cabe ao adulto organizar sua prática junto às outras crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele. Elas necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam. Ao mesmo tempo, é necessário ter a clareza de que, nos primeiros anos de vida, o indivíduo apresenta reações descontínuas e esporádicas que precisam ser completadas e interpretadas. Devido a essa incapacidade, ele é manipulado pelo outro, e é através desse outro que suas atitudes irão adquirir forma. Assim, esta-belece-se uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida, e, nesse aspecto, a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental. Por isso, em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude.

Considerando que cada estágio do desenvolvimento representa um sistema de comportamentos, é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, considerando os recursos e as competências que já desenvolveu.

Podemos afirmar que o referencial teórico de Wallon suscita reflexões pedagógicas significativas. Dada a importância que atribui, por exemplo, à tonicidade muscular e postural, podemos depreender que a organização espacial deverá traduzir-se em um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com liberdade. Muitas vezes, na educação infantil, vemos as salas de aula sendo organizadas com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõe às crianças uma "dita-dura postural", a qual certamente acarretará problemas de comportamento em algumas delas, pois não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos de tempo. É importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão, por conseguinte, necessidades diversas também em relação ao meio no qual estão inseridas. Quando muito pequena, a criança age diretamente sobre o meio humano, utilizando-se das pessoas para se inserir em seu contexto social. Na medida em que conquista autonomia motora, em que adquire padrões de linguagem mais avançados, conquista

recursos cada vez mais refinados para interagir com a cultura e com o mundo que a rodeia. Portanto, enquanto para os pequenos da creche e do maternal as áreas onde podem correr, saltar, rolar são fundamentais, para os maiores que já frequentam os níveis A e B, esse espaço talvez seja reduzido, dando lugar a outras atividades, como pintar, desenhar, brincar de faz-de-conta e de fazer barraca. Assim, planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças.

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor.

Por outro lado, também é importante considerar a educação inspirada nos pressupostos de Wallon, que se contrapõe à tradição intelectualista que muito influenciou a pré-escola: nela, o desenvolvimento intelectual é entendido como um processo dissociado do desenvolvimento social e motor. No enfoque desse teórico, a pessoa é vista como um todo, enriquecendo-se com as múltiplas possibilidades do eu. Nesse sentido, uma proposta pedagógica que se alicerça nos pressupostos de Wallon coloca em destaque a estética e a criatividade como alimentos do espírito. Nessa perspectiva, temos outra implicação pedagógica importante que diz respeito diretamente ao modo como organizamos o meio no qual a criança se insere e relaciona-se com outras pessoas. A harmonia das cores, as luzes, o equilíbrio entre móveis e objetos, a própria decoração da sala de aula, tudo isso influenciará na sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirá que elas se apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas.

O meio social também foi para Vygotsky fator preponderante na construção e no desenvolvimento dos indivíduos. Em sua perspectiva, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Desse modo, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo; é, ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética. A partir desse entendimento, acreditava que o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações reais em que se encontram. Assim, nas situações imaginárias vividas pela criança, como a do faz-de-conta, ela é levada a agir no âmbito da zona de desenvolvimento proxi-

mal, tendo em vista que se comporta de maneira sempre mais avançada do que na vida real.¹ Nesse processo, a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas. Como consequência disso, constrói aprendizagens ao desenvolver ações compartilhadas com outras crianças, apropriando-se de um saber construído em uma cultura. A cultura acontece em espaços que retratam seus símbolos e signos, os quais não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por ele apropriados. Tal processo inicia quando a criança nasce e vai se construindo em sua relação com parceiros mais experientes, os quais lhe fornecem determinadas significações. Sua atuação, em situações objetivas, determinam formas de relações sociais e de uso de signos na realização de tarefas presenciais.

Podemos inferir, por meio dessa idéia, que é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores.

Quando, por exemplo, a criança usa um pedaço de madeira como se fosse um avião, ela se relaciona com a idéia de avião, e não propriamente com o pedaço de madeira que tem em mãos. Na verdade, esse objeto representa uma realidade ausente e auxilia a criança a separar o objeto do significado. Essa vivência é fundamental, já que provê uma situação transitória entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Isso resultará em uma etapa importante, a qual, no futuro, irá levá-la, a pensar, a se desvincular das situações concretas.

Depreende-se dessa idéia que, quando uma criança vive uma situação imaginária, isso não é algo fortuito; ao contrário disso, evidencia uma manifestação emancipatória da criança em relação às circunstâncias situacionais. Uma implicação pedagógica decorrente disso é a de que “o povoamento” do meio ambiente com objetos e materiais que desafiem a criança no ato de transformar e criar é fundamental para seu desenvolvimento.

Vygotsky (1984) afirma que apesar da relação brincadeira-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o ato de brincar proporciona um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A atuação da criança no âmbito da imaginação, em uma dada situação imaginária, oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações da vontade. Nesse sentido, tudo surge ao brincar, o que se

constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. É através da atividade de brincar que a criança se desenvolve. Somente nessa dimensão a brincadeira pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Uma implicação pedagógica importante que emerge destes postulados é a de que, para a criança brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento, é essencial que haja um espaço de sala de aula organizado visando a esse objetivo. Sendo assim, um espaço despovoado de objetos e de materiais instigantes e desafiadores, ou seja, de brinquedos que evoquem enredos de jogo simbólico, é a própria negação do que Vygotsky considera fundamental para o desenvolvimento infantil.

Para este autor, o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança em idade pré-escolar, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário onde esse processo acontece, mas nunca é neutro.

Considerando-se as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação,² constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica.

Tomando como referência os postulados de Vygotsky, entendemos que o papel do professor é interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Essa intervenção, sobretudo na escola infantil, dependerá do modo como o professor, o parceiro mais experiente, organiza, por exemplo, jogos e materiais relacionados aos mais diferentes campos do conhecimento (línguas, matemática, ciências, artes) que, em tal estágio de desenvolvimento das crianças, serão os mais adequados e do modo como organiza cantos e recantos da sala de aula, como biblioteca, casa de boneca, recanto das fantasias, das construções, os quais permitirão enredos com a participação em duplas, trios ou grupos maiores de crianças. De modo geral, o espaço, muitas vezes, é organizado desse modo; porém, são tão pobres em materiais, cuja presença os tornariam mais atraentes, que são pouco convidativos às crianças.

NOTAS

1. Zona de desenvolvimento proximal é um conceito vygotkiano que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que, no presente momento, estão em processo embrionário.
2. Imitação aqui é entendida sob a perspectiva de Vygotsky, ou seja, imitar não é uma mera cópia do modelo, mas uma reconstrução individual do que é observado nos outros.

2

PASSOS DO ESPAÇO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.

(Fornero, apud Zabalza, 1998, p. 231)

Falar em espaços, no âmbito educacional, implica resgatar, inicialmente, referências teóricas de autores que contribuem para essa discussão. Pensando em discutir o espaço educacional sob a perspectiva da arquitetura, a contribuição de Nayume Lima (1989) não pode ser desconsiderada, sobretudo no destaque que dá à abordagem histórica do espaço escolar. Sua ênfase recai sobre o modo como o espaço interfere no disciplinamento das crianças e no controle dos movimentos corporais. Suas considerações acerca desse tema nas décadas de 1950 e 1960, resultado de estudos realizados nas escolas públicas de São Paulo, mostram que os espaços escolares não eram muito diferentes dos da França e da Inglaterra do século XIX. Tais espaços impunham ordem e disciplina em detrimento às necessidades das crianças. A própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle da disciplina, com as salas de aula organizadas com filas

de classes, corredores de circulação estreitos, etc. Nesse sentido, seus estudos evocam os postulados de Foucault.

Segundo nesta direção, seria interessante, antes de tudo, refletir a respeito das idéias foucaultianas, principalmente no que se refere ao Panóptico de Bentham.

Essas idéias explicitam o Panóptico de Bentham como sendo a figura central de uma construção em anel que circundava uma torre. Nela, largas janelas se abriam sobre o lado interno do anel. A construção periférica era dividida em selas, que tinham duas aberturas: "uma voltada para o interior e outra para o exterior.

Dentro dessa estrutura, o vigia vê a todos, mas eles não se vêem. Dessa forma, elimina-se a possibilidade de ações coletivas, como a organização de complotes pelos prisioneiros, a violência desencadeada nos loucos, o contágio que podem sofrer os doentes, a dispersão e o barulho que um grupo de crianças pode fazer. Como se percebe, o princípio é que o coletivo deve ser evitado.

Refletindo sobre alguns espaços de educação infantil, encontro certa relação com essas idéias quando verifico que, de modo geral, os educadores têm preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não prevêem espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. Na verdade, há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto. Toda vez que alguma situação foge ao controle da professora, isso é reafirmado. Um exemplo disso se evidenciou durante uma reunião pedagógica de que participei, na qual a discussão girava em torno da necessidade de todas as crianças aguardarem na recepção da escola para entrarem em fila. Fora proposta uma alteração nesse sentido, a qual possibilita às crianças a entrada em suas salas de aula sem a necessidade da fila. Uma das professoras se manifestou, dizendo:

Me desculpem, mas deveríamos ser consultadas sobre isso... Afinal, somos ou não especialistas em educação infantil? (...) Eles se empurraram, se batem, ainda não sabem andar em grupo sem se bater (...). A porta da sala tem tamanho pequeno para todos entrarem ao mesmo tempo. Eu não entendo por que não entrar em fila, fica tudo muito mais organizado. Não sei por que a fila vai nos tornar mais ou menos tradicionais.

Voltando à idéia do Panóptico, podemos constatar que o espaço, organizado com o objetivo de controlar e vigiar, assegurava o fim das grades, das correntes, das fechaduras e garantia, por meio de separações bem distintas, o controle do bom comportamento, do trabalho, da aplicação, assim como po-

deria ser usado para a realização de experiências e treinamentos; por exemplo, introduzir novos castigos sobre os corpos e tentar novas experiências pedagógicas. Nas próprias palavras de Foucault, o Panóptico pode ser entendido como uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, "fabrica efeitos homogêneos de poder" (Foucault, 1989, p. 178).

De acordo com essa conceituação, podemos inferir que o autor aponta a escola como uma "herdeira" dessa organização do espaço. Ele a entende como algo limitado a um espaço fechado, assim como encontramos em outras instituições disciplinares e de controle, como prisões e quartéis. Refere-se ainda a uma tripla função (produtiva, simbólica e disciplinar) do trabalho, a qual também poderia ser aplicada ao espaço escolar, entendendo-o como algo segmentado, no qual ocultamento e aprisionamento lutam contra visibilidade, abertura e transparência. A racionalização burocrática e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar onde a localização e a posição, o deslocamento e o encontro de corpos adquirem uma importância especial, explicitando-se, desse modo, no ritual e no simbólico.

Segundo Foucault, é a questão disciplinar que dissocia o poder do corpo, pois, se por um lado procura aumentar sua capacidade, por outro faz disso uma relação de sujeito muito estrita. Ele ressalta que isso não se revelou subitamente: veio se sedimentando ao longo do tempo, em diversas instituições, principalmente na escola.

Sobre tal assunto, Fischer (1999, p. 48) afirma que as construções de diferentes instituições, como quartéis, hospitais e escolas, inspiravam-se em modelos que evidenciavam a premissa de que o importante era a possibilidade de o vigilante ver a todos sem ser visto; porém, provocando a sensação nos observados de estarem sempre sendo vigiados, instalando o controle dentro de cada um.

Penso que a organização do espaço físico na educação infantil em cantos, em zonas semi-abertas, possa constituir-se para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla todas as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica. O que quero dizer é que o simples fato de organizar a sala de aula dessa forma não garante uma atuação descentralizada por parte do adulto e, conseqüentemente, a construção da autonomia pela criança. Valeria a pena destacar a relação que existe entre controle e emancipação... Permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas não garante, por si só, uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões únicas. Podemos interpretar tal situação à luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não "pedindo licença" para se emancipar.

Além disso, é válido refletir sobre as idéias relacionadas ao protagonismo infantil, discutido atualmente por autoras como Montandon (2001) e Sirota (2001). Elas afirmam que, em oposição à concepção de infância como objeto passivo de uma socialização rígida por instituições como a escola, a família e a Igreja, por exemplo, a sociologia da infância constrói seus primeiros elementos acerca de tal temática. Os paradigmas teóricos da nova construção do objeto estão embasados na redescoberta da sociologia interacionista, na dependência da fenomenologia e nas abordagens construtivistas. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator. Comprovadamente, sabemos que ela participa de trocas e interage com seus pares, promovendo transformações na sociedade que não se esgotam e não dependem das instituições.

A criança, na realidade, é uma construção social, é um ser “que existe” em plenitude no “aqui e agora”, produzindo “enredos” e inserindo-se em “cenários” que, muitas vezes, não são feitos para ela.

Um exemplo que ilustra essa afirmação é o de uma cena que observei em uma esquina movimentada de um bairro de classe média alta de Porto Alegre. Uma mulher cuidava dos carros estacionados na rua (naquela época, ainda não existiam os parquímetros). Ao seu redor, duas meninas que deveriam ter de três a quatro anos, indiferentes aos passantes e ao barulho intenso dos carros, brincavam em uma “casinha” que montaram em cima da calçada próxima ao terreno baldio. Sobre um caixote de frutas, elas fizeram uma mesa, colocando sobre ela potes velhos (provavelmente achados na rua ou no terreno baldio), onde pedrinhas e folhas faziam as vezes da comida...

Genas semelhantes são observadas em escolas no momento em que, por exemplo, as crianças procuram uma atividade fora do âmbito interno da sala de aula quando não é hora do recreio. Isso, logicamente, evidencia-se em escolas onde a sala de aula e sua proximidade com o pátio são um convite à brincadeira e propiciam ações autônomas por parte das crianças.

Na realidade, os espaços escolares sempre foram organizados para incentivar outro tipo de comportamento dos alunos. Segundo Mayume Lima (1989, p. 38), qualquer organização dos espaços escolares buscava, em última análise, tornar-se um poderoso aliado para poder controlar e vigiar a ação infantil.

Em nome da economia, muitos prédios escolares eram construídos com corredores e passagens com pouca largura, induzindo os alunos a andarem em filas. Ao lado, as janelas pequenas impediam um maior contato com o mundo exterior, cuja existência era justificada, sob a égide da segurança.

É importante considerar que tais constatações não refletem apenas a realidade do Brasil e não estão distantes de nossa atualidade. Recentemen-

te, a mídia divulgou que, em uma localidade dos Estados Unidos, foram instalados nas escolas sistemas eletrônicos de controle sobre todos seus espaços. Isso caracteriza a implantação do que podemos chamar “panóptico tecnológico”.

No entanto, Lima (1989) apontou algumas modificações no modo como as escolas, mais especificamente as salas de aula, organizaram seus espaços. Os estrados foram retirados, e os cantos de castigo desapareceram; porém, na realidade, isso não significou que tenham, de fato, “sido retirados”. Muitas vezes, o modo de conduzir a prática docente por parte dos professores reflete a existência do estrado, das classes enfileiradas, etc., mesmo sem a concretude disso.

Estou de acordo com a autora, pois o fato de alterar a disposição das classes, por exemplo, pode ocasionar ao professor dificuldades para manter a disciplina no grupo. Isso ocorre, entre outros fatores, porque essa forma de organização enfatiza o trabalho individualizado, o qual, por sua vez, facilita o controle e a disciplina na perspectiva da prática docente centrada no professor.

Em geral, quando o educador organiza a sala de aula fora da rotina das classes enfileiradas, a simples modificação de tal disposição lhe causa transtornos que o fazem retomar antigas práticas.

Sem dúvida, isso reforça o papel centralizador da professora que se desorganiza ante a possibilidade do “diferente”.

A dificuldade de alguns educadores em trabalhar “com corpos que se movimentam” é muitas vezes evidente. Por muito tempo, se afirmou a estratégia de se controlar o pensamento das crianças por meio do controle dos movimentos. Um dos meios encontrados para isso em São Paulo, na década de 1960, foram classes escolares chamadas de “pé-de-ferro”: literalmente, elas eram pregadas ao piso de duas em duas, inspiradas em modelo inglês.

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização”.

Em muitas observações realizadas em instituições de educação infantil, percebo que sempre existe um “lugar nobre” destinado a mesas e cadeiras, e ao quadro-negro, o que legitima o fato de estar sentado, estar desenhando, pintando, recortando; cada criança com seus lápis, com suas tintas, com sua tesoura. Em geral, essa é a organização do espaço de uma sala

de aula quadrada ou retangular, onde as mesas ocupam o lugar central e, encostados nas paredes, os livros (quando existirem), a prateleira de jogos, os brinquedos da “casinha”, o local para dependurar trabalhos e mochilas.

Paralelamente a isso, os professores parecem ignorar que o ato de brincar/jogar é algo muito sério para a criança, e que ela pode aprender interagindo com objetos, explorando e descobrindo o mundo. É sobre essa característica do jogo infantil que nos fala Chateau (1989, p. 44):

Fazendo massa de areia, edificando com cubos, brincando de barco, de cavalo, de trenzinho, você verá, observando seu rosto, que ela dá toda sua alma ao assunto em questão, que é tão absorvida em tudo isso quanto você em suas pesquisas sérias.

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente.

Forneiro (1998) afirma que um dos critérios que devem ser considerados quando pensamos em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens na educação infantil é a possibilidade dessa organização espacial ser transformada. Para isso, os móveis devem ser flexíveis, os objetos e os materiais devem estar diretamente relacionados às situações imprevisíveis que ocorrem ao longo da jornada de trabalho e que não foram necessariamente planejadas.

Nessa dimensão, o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente, e vice-versa. Todavia, é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. Esses dados, se relacionados ao espaço escolar, legitimam-se na dimensão cultural que a escola possui.

Segundo Escolano (1998), a escola é um lugar construído que se decompõe e recompõe à luz das energias e das relações sociais que se estabelecem. Com elementos simbólicos próprios ou adquiridos, a arquitetura da escola, sua fachada externa ou interna, responde a padrões culturais e pedagógicos que as crianças vão internalizando e aprendendo. Tendo essa idéia como referência, podemos inferir que espaço e tempo não são esquemas abstratos nos quais desemboca a prática escolar. Ao contrário disso, a arquitetura escolar é, por si só, o que materializa todo um esquema de valores, de crenças, bem como os marcos da atividade sensorial e motora. Sendo assim, ela está inserida em uma cultura e a desvela, em suas formas, arranjos e adornos, cujos estímulos seriam transmitidos por mediação dos adultos e de práticas culturais.

Na educação infantil, essa idéia é de um tempo bastante remoto. Os postulados de Froebel (1837) e Montessori (1907) já legitimavam um espaço organizado para crianças pequenas, o qual procura integrar princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza, propondo um arranjo espacial em ambientes muito diferentes dos vividos na época deles por crianças com menos de seis anos. Esses teóricos, na verdade, planejaram um espaço que fez parte integrante de suas metodologias, definindo-o à luz das necessidades infantis.

A grande inovação, naquela época, foi o fato de adequar os espaços às necessidades de crianças pequenas. Fazendo uma verdadeira revolução no que diz respeito aos espaços e aos ambientes destinados à educação infantil, Froebel e Montessori foram os grandes precursores da importância da organização do espaço na metodologia do trabalho com crianças pequenas. Todavia, cabe salientar que, apesar desses avanços significativos, tais práticas educativas se aliavam à organização dos espaços para impor uma disciplina rígida, coerente com os postulados educacionais daqueles tempos.

Para compreendermos o significado da organização do espaço definido por Froebel, seria oportuno lembrarmos que a denominação “jardim-de-infância” dada por esse autor teve dupla conotação. O nome “jardim-de-infância”, como eram conhecidas as professoras do jardim-de-infância, partiu da idéia de que as crianças seriam como flores a serem regadas e cuidadas. Além disso, havia referência ao lugar onde se desenvolveria a ação educativa. Desse modo, a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter um contato mais próximo com a natureza, convivendo com animais e plantas e mexer na água e na terra. Alguns espaços encontrados hoje em algumas escolas infantis guardam essas influências. Na instituição observada, por exemplo, o pátio é, ao mesmo tempo, ensolarado e arborizado. Observei, certo dia, algumas crianças acompanhadas da professora alimentarem os coelhos com alfices e couves que haviam colhido da horta, situada na parte lateral do prédio principal da escola. Junto aos coelhos, existiam outros animais de pequeno porte, como porquinhos-da-índia. Nos grandes viveiros contíguos a esse habitat, havia patos, tartarugas, canários, caturritas e outros pássaros. Um pequeno lago de águas muito cristalinas abrigava peixes vermelhos.

Froebel carregava consigo, desde a infância, essa intensa ligação com as coisas da natureza, chegando a ser, em certa época de sua vida, guarda florestal. Nesse período, aprendeu a lidar com as plantas e principalmente a tirar desse convívio alimento para seu espírito. Segundo Kuhlmann (1998), Froebel pretendia reformar não apenas a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre a esfera pública e a privada. A educação,

então ministrada no lar ou na escola, estimularia nas crianças a preguiça e a indolência, não desenvolvendo as energias humanas. Ele considerava ainda que seria sumamente proveitosa a introdução das verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças, desejando criar um amplo jardim, onde elas “floresceriam” como plantas, regadas pelo espírito feminino.

Por isso, é importante lembrar que as idéias de Froebel definem o primeiro modelo formalizado de educação pré-escolar.

No Brasil, seus postulados se manifestaram, a princípio, em São Paulo, mais precisamente na escola Caetano de Campos; no Rio de Janeiro, no Colégio Menezes Vieira.

Um dos aportes mais importantes desse referencial teórico que interessa discutir neste trabalho é o modelo de espaço arquitetônico. Apesar de não ter trabalhado especificamente nesse campo, os conhecimentos do autor nessa área, junto aos de matemática e de geometria, manifestaram-se não somente em relação ao espaço arquitetônico, como também na própria metodologia, expressa nos materiais que utilizou, denominados dons. Entre eles, podemos citar a bola, o cilindro e o cubo, três formas puras que deram origem em sua metodologia a outros materiais que desempenharam papel importante no desenvolvimento do trabalho junto às crianças. Essa organização de um espaço diferenciado foi, sem dúvida, seu grande legado à educação infantil. As salas de aula para as crianças pequenas eram cercadas por grades, com locais para punição inspirados em modelos de salas de aula para alunos maiores.

Essa pedagogia valorizava os espaços não-edificados e a necessidade de haver locais específicos para a prática de jogos, de jardinagem e de agricultura. Ao mesmo tempo, esses espaços seriam utilizados para lazer e recreio.

Desse modo, o modelo educativo de Froebel previa uma educação integral e harmônica que terá correspondência em um projeto arquitetônico com espaços abertos e fechados. Os chamados jardins-de-infância deveriam ter diferentes espaços, destacando-se os externos como os maiores e mais significativos. Neles, havia algumas divisões. Aquele destinado às atividades individuais era subdividido em metros quadrados, um para cada criança, onde ela trabalhava sozinha, cultivando seu “canteiro” como melhor desejasse. O segundo espaço era dedicado ao trabalho coletivo, onde os alunos também plantavam, mas de forma conjunta. Nesses espaços estavam previstos locais fechados, para guardar os instrumentos de trabalho. Havia também espaços destinados à criação de animais, como peixes, aves, entre outros, para serem observados e estudados pelas crianças, conforme já mencionado. Além disso, um amplo pátio com árvores e fontes de água

completavam um cenário para lazer, juntamente com uma área coberta para os dias de chuva.

Em relação à parte interna, as salas de aula eram amplas e bem iluminadas, com capacidade para 25 alunos, tendo comunicação direta com o pátio aberto, o que possibilitava que as atividades propostas pela professora pudessem ser realizadas ao ar livre. As mesas de trabalho acomodavam cinco crianças e podiam ser reunidas em grupos maiores. Uma característica que as diferenciava era o fato de terem em sua superfície um tabuleiro quadrado, facilitando a prática de exercícios propostos com as figuras geométricas já citadas. As salas de aula possuíam, nas paredes, um quadro para o ensino do desenho, frases com mensagens de cunho moral, mapas, além de armários com portas de vidro para guardar materiais e trabalhos realizados pelas crianças.

Cabe ainda destacar que o modelo de organização proposto por Froebel está atrelado a uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento da natureza interna da criança, iniciando-se no nascimento e prolongando-se no decorrer da vida. Assim, o objetivo maior da educação será a unidade harmônica da natureza-humanidade-universo, meio este que conduz o homem a ser inteligente e racional de acordo com uma lei universal e divina.

Podemos resumir sua pedagogia em alguns princípios, como o contato da criança com a natureza, a percepção e a abstração das formas geométricas, a observação de objetos. Nessa proposta, destaca-se a importância dos jogos que desenvolvem a capacidade criadora dos alunos, utilizando-se materiais simples, como bolas, cilindros e cubos.

Baseada nas idéias de liberdade, de atividade e de independência, Maria Montessori, médica italiana, desenvolveu, entre o final do século XIX e início do século XX, uma metodologia para trabalhar com crianças de três a seis anos, na qual se destacavam os cuidados físicos e a educação dos sentidos. De acordo com Montessori (1948), uma das condições essenciais de sua proposta era permitir as manifestações livres das crianças. Em primeiro lugar, essa liberdade se explicitava na supressão de coações exteriores, como aquelas exercidas por um mobiliário fixo, e das interiores, como prêmios e castigos. Quando surgiu, tal proposta se revelou revolucionária, já que se contrapunha a uma disciplina rígida, fundamentada, principalmente, na imobilidade das crianças. Ao contrário disso, um dos principais objetivos da metodologia montessoriana era disciplinar pela atividade e pelo trabalho, em um espaço onde os alunos se movimentassem com liberdade na escolha de tarefas a serem realizadas. Sob essa ótica, o planejamento considerava a criança em sua relação com os objetos.

Por isso, os materiais eram especialmente construídos a fim de desenvolver todos os sentidos e todas as noções espaciais, os quais refletiam a

vida doméstica e foram pontos referenciais da metodologia. No espaço interno da sala de aula, os lugares e os materiais se destinavam à realização de atividades de desenhar, de modelar e de reproduzir atividades domésticas (como lavar, passar, cozinhar). Hoje em dia, a organização dos espaços encontrados em algumas salas de aula de escolas infantis, mesmo que de modo tímido, como a casa de boneca, dos jogos, da biblioteca, tem sua origem, certamente, em Montessori.

Na metodologia montessoriana, evidencia-se uma preocupação constante com a organização de um ambiente onde as crianças pudessem se descentrar da figura do adulto. Isto é, o controle passa do educador para o ambiente. Montessori afirmava que deveríamos organizar o espaço de modo que a vigilância do adulto e seus ensinamentos fossem minimizados, pois, conseqüentemente, a interferência do adulto seria reduzida.

Assim sendo, a beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir. A condição fundamental da organização desse ambiente deveria ser a harmonia, o colorido, a disposição de móveis e de objetos que convidassem as crianças a interagirem, a brincar e a trabalharem.

Como podemos observar, o destaque especial na metodologia montessoriana era o equipamento, os materiais e o mobiliário. Além de tudo ser adequado ao tamanho das crianças, também permitia que mesas, cadeiras e poltronas de palha ou de madeira fossem transportadas por elas. Pias com altura acessível aos alunos, estantes com cortinas coloridas, aquário com peixes e quadro-de-giz compunham o ambiente.

Verificamos que o grande avanço desta proposta é o fato de o planejamento espacial ser parte constitutiva de um novo modo de considerar e de ver a criança pequena.

O significado histórico do método de Montessori se traduz também, entre outros aspectos, pela valorização da arte e da estética. Os ambientes infantis eram decorados com obras de arte, o que, de certo modo, aproximava e introduzia as crianças ao mundo das artes.

O fato de colocar as crianças em contato com a arte é, até os dias de hoje, um aspecto muito valorizado nas escolas infantis italianas. Nas pertencentes à rede pública da região de Reggio Emilia, por exemplo, isso é marcante.

Atualmente, vem-se acentuando o reconhecimento da importância dos componentes do ambiente sobre o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, sua influência sobre a prática pedagógica nas instituições de educação infantil.

A organização dos espaços internos das instituições nos denominados “cantos” é hoje uma realidade em muitas escolas de educação infantil em diferentes partes do mundo. Em alguns países europeus, como a Itália, na

Região da Reggio Emilia, e a Espanha, nas Escolas Municipais de Barcelona, houve uma mudança significativa na forma de conceber os espaços internos, desenvolvendo-se uma proposta pedagógica que visou à descentração da figura do adulto na prática cotidiana, o que possibilitou mais autonomia por parte das crianças. Esses modelos têm sido uma referência mundial para educação infantil.

No Brasil, recentes estudos sobre organização de espaços, como os de Campos de Carvalho (1989), Campos de Carvalho e Rossetti-Ferreira (1993), Campos De Carvalho, Rubiano e Rossetti-Ferreira (1989), Rubiano (1990), Rubiano e Rossetti-Ferreira (1992), Rubiano e Silva (1993), também constataram a importância do papel da organização de espaços na prática pedagógica desenvolvida com crianças de zero a três anos pelos educadores. Os espaços considerados mais bem organizados foram os de organizações semi-abertas, caracterizados por zonas circunscritas. Os pesquisadores constataram que, quanto mais aberta e indefinida a estruturação do espaço, maior a concentração das crianças em torno do educador. Os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras, móveis, possibilitando à criança visualizar a figura do adulto, mas não precisar dele para realizar diferentes atividades. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade de as crianças se descentrarem da figura do adulto, de sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, de terem oportunidades para contato social e momentos de privacidade.

Outra importante contribuição foram as investigações de Rossetti-Ferreira e Vitória (1993), realizadas através da pesquisa intitulada *Processos de adaptação de bebês na creche*. Embora o estudo sobre o espaço não ter sido o único enfoque pesquisado, é interessante relatar como se estruturou esse trabalho, em particular pela metodologia e pelo referencial teórico utilizados.

O objetivo dessa pesquisa era entender os processos de “co-construção” e as mútuas transformações dos sujeitos envolvidos na adaptação de bebês em creches. Os sujeitos e os elementos desse processo eram considerados não de modo individual, mas nas relações que podiam ser estabelecidas entre eles. Assim, eram analisadas as relações entre mãe e bebê; entre educadora e mães; entre bebês e bebês; entre as próprias educadoras. Além desses elementos, eram analisados os cenários (família e creche) estruturados pelo espaço físico, as pessoas que estavam nesses espaços, seus papéis e suas relações afetivas. O trabalho partiu da idéia de que as interações entre esses elementos produzem práticas sociais diversas e resultam em diferentes contextos de desenvolvimento, chegando-se ao que os pesquisadores denominaram de matriz sócio-histórica. Tal modo de analisar a realidade não a representa, mas é uma forma de interpretá-la dentro de certos contextos e de certas situações a partir de determinados pressupostos.

Essa matriz abarcou as várias interações estabelecidas, os contextos em que ocorreram, os papéis atribuídos e assumidos pelos diferentes participantes, bem como os significados culturais que dão forma e canalizam o desenvolvimento das pessoas e das situações, ou seja:

O conjunto de fatores orgânicos, físicos, sociais, ideológicos e simbólicos é interpretado como uma rede de significações. Essa rede constitui o meio, o qual, a cada momento e em cada situação, captura e recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos, naquele contexto. (Rossetti-Ferreira, 1997)

Conforme a percepção dos pesquisadores, essa metodologia impôs um grande desafio, na medida em que deveria configurar os elementos dessa rede de relações e suas inter-relações, de forma a não ser reducionista nem relativizar em demasia. Por isso, é fundamental que o pesquisador entenda o dado a ser observado não como um simples “dado”, mas como um resultado complexo das interações que ocorrem entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Portanto, o “dado” é construído.

Na realidade espanhola, encontramos, em quase todas as escolas infantis municipais, a organização do espaço em cantos temáticos, limitados por estantes baixas, por móveis, etc. O registro de uma experiência observada em Barcelona, em uma escola infantil chamada Montaber, retrata uma organização espacial em arranjo semi-aberto, onde se destacam diferentes cantos.¹

A organização da rotina se faz, principalmente, a partir dos horários destinados à alimentação, à higiene, ao sono e às atividades individuais e coletivas das crianças, tendo como referência básica a organização das salas de aula em cantos e recantos, o que permite a atuação do adulto, com bastante descentração de sua figura frente aos alunos. Os cantos considerados fixos são o da casa de bonecas, o da biblioteca, o da música. Ao lado destes, existem os que vão mudando conforme o projeto desenvolvido pela professora, ou conforme datas comemorativas importantes, ou de acordo com os interesses das crianças. Exemplos de recantos registrados durante o tempo em que observava a escola foram: o do carnaval, porque esta data é bastante festejada em Barcelona, o da tartaruga, porque as crianças do grupo trabalhavam em torno desse tema, o da garagem, porque o interesse de um grupo de meninos estava bastante centrado em brincar com carrinhos. (Horn, 1998, p. 34)

Naquela realidade, os materiais didáticos obedecem a critérios como o fato de ter diferentes procedências, ou seja, ser ou não industrializados; o tipo de interação que oferecem às crianças; sua colocação e disposição na sala de aula. Explicitando melhor, verifica-se que diferentes materiais, como

os coletados na natureza (folhas, conchas e pedras) e os de sucata, de modo geral, são oferecidos às crianças e, muitas vezes, também fazem parte da decoração da sala. Os materiais e os jogos colocados ao alcance das crianças obedecem à própria temática dos cantos; por exemplo, os livros no espaço para ouvir e contar histórias; as tintas, os lápis, as colas, as tesouras, os pincéis nos espaços junto às mesas de trabalho; os brinquedos na casinha de bonecas; os jogos de montar nos tapetes ou nas mesas. Entre os pesquisadores espanhóis que dão suporte teórico a esse modo de organizar o espaço, temos Zabalza e Fornero (1998).

Uma das contribuições desses autores dizem respeito à distinção entre espaço e ambiente, embora saibam que são conceitos intimamente ligados. O termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes dele. Este é um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o “ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (Fornero, 1998, p. 233).

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.

Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem influencia as condutas das crianças pequenas de forma distinta, isto é, enquanto alguns incitam o movimento, por exemplo, outros trarão uma mensagem de mais tranquilidade e repouso.

Na região da Reggio Emilia, norte da Itália, em escolas públicas municipais infantis, o conceito de ambiente também é entendido como um sistema vivo, em constante transformação. Algumas idéias são básicas na organização desses ambientes: o planejamento de como os espaços e os ambientes serão estruturados é discutido e pensado por toda a comunidade escolar: pais, alunos, educadores, funcionários; os espaços e os ambientes refletem uma cultura que é própria de cada realidade, o que determina

rá diferenças significativas de uma escola para outra; as interações sociais que a organização espacial permite serão fatores preponderantes nas aprendizagens que as crianças realizam; o ambiente de uma escola infantil deverá ser acolhedor através das cores, dos objetos, dos aromas, da harmonia e da calma que tudo isso transmitirá às crianças.

O planejamento desse espaço foi pensado em parceria com professores, pais, crianças e administradores, passando a idéia de que “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (Rinaldi, 1999).

Além dessa idéia, outro princípio detectado é o de que os espaços sempre são diferentes de uma escola para outra, pois há de se considerar a cultura de cada grupo, sua história e sua trajetória. Essa é uma idéia extremamente importante de ser trabalhada, já que, entre muitos educadores infantis, a idéia do modelo, da receita, é bastante usual. Copiam-se atividades, reorganizam-se espaços sem considerar o contexto da instituição, a trajetória do grupo, suas necessidades e seus desejos. Observo que muitos deles até estruturam “cantos” com diferentes temáticas, inspirados em outras instituições, mas permanecem desempenhando uma prática pedagógica altamente autoritária e diretiva, centrada no educador.

Outro dado importante a ser considerado nesse trabalho é a idéia de que o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica. No entanto, esses espaços têm uma característica comum, que é o acolhimento, sentimento que advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e que se expressa em uma cultura própria, no caso a italiana, a qual valoriza muito esses aspectos. Essa cultura se expressa na comida que é oferecida e nos documentos afixados nas paredes, os quais tratam locais importantes na cidade. Além disso, as crianças trazem objetos arrecadados, como conchas, folhas secas de outono, que são valorizados ao serem colocados de forma harmoniosa no contexto da sala de aula.

Em relação ao intercâmbio social, os espaços são pensados sem privilegiar a sala de aula em detrimento dos banheiros e corredores, por exemplo. Logo, não existem espaços mais ou menos “nobres”. Desde que a criança esteja neles, independentemente da situação, eles deverão ser alegres, confortáveis e decorados. Espaços, como, por exemplo, os banheiros, podem ter os espelhos cortados em formatos diferentes a fim de estimular as crianças ao lúdico e à alegria.

Por outro lado, também é bastante aceita a possibilidade de que a organização espacial proporcione interações sociais, já que o desenvolvimento social é entendido como uma parte intrínseca do desenvolvimento cogniti-

vo. Definindo-o dessa forma, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo.

Seguindo essa teoria, tanto na realidade espanhola como na italiana, temos o espaço como um elemento curricular, o qual estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. Assim sendo, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.

Sintetizando o que foi exposto, concluímos que o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas. Até então, na história, os espaços foram se construindo como uma das formas de controlar a disciplina, constituindo-se como uma das dimensões materiais do currículo.

A partir dessas premissas, podemos afirmar que o lugar da sala de aula está organizado com suas paredes, aberturas, com sua iluminação, com seu arejamento. Entretanto, existe um espaço a ser povoado, com cores, com objetos, com distribuição de móveis. Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores. O que se observa, via de regra, é que os professores se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica, excluindo as crianças disso. Na educação infantil, encontramos, com frequência, paredes com bichos da Disney, figuras da Mônica e Cebolinha, “caprichosamente” colados, sem nenhuma interferência das crianças que habitam o espaço. Entre as consequências que isso acarreta, poderíamos citar uma “infantilização” do processo de aprendizagem, como se as crianças não pudessem trabalhar com outros enredos que não esses, e como se elas não pudessem ter vontade própria.

Por fim, como já afirmei, o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem.

Compactuo com as idéias de Madalena Freire (1986) quando afirma que o espaço é o retrato da relação pedagógica. Nele, vão sendo registra-

das as descobertas e o crescimento do grupo. Observando a organização dos móveis e objetos, é possível identificar o modo como se relacionam alunos e professores.

Chegando às idéias conclusivas deste capítulo, é importante lembrar que, tendo como premissa o foco principal deste estudo, que é o espaço, é fundamental esclarecer alguns pontos: o espaço aqui focalizado é, *sobretudo, o espaço interno das salas de aula das instituições de educação infantil*. Porém, não é possível restringir espaço escolar aos limites das paredes de uma sala de aula. São muitos seus prolongamentos, dos quais, naturalmente, as crianças vão se apropriando, como os pátios externos, corredores e demais dependências da instituição.

NOTA

1. No ano de 1997, realizei um trabalho de observação nas escolas infantis da rede pública de Barcelona, ocasião em que permaneci durante uma semana observando a escola Montaber. Ela se localiza na parte velha de Barcelona, no chamado bairro Chino, local habitado principalmente por imigrantes árabes, paquistaneses e filipinos.