

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Beatriz Soares Teixeira

**Autonomia das crianças e organização espacial da sala de atividades de
uma escola pública de educação infantil do município de Juiz de Fora/ MG**

JUIZ DE FORA

2023

BEATRIZ SOARES TEIXEIRA

**AUTONOMIA DAS CRIANÇAS E ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA SALA DE
ATIVIDADES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/ MG**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Juiz de Fora,
como requisito parcial à obtenção do grau
de bacharel em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

JUIZ DE FORA

2023

BEATRIZ SOARES TEIXEIRA

**AUTONOMIA DAS CRIANÇAS E ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA SALA DE
ATIVIDADES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/ MG**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Juiz de Fora,
como requisito parcial à obtenção do grau
de bacharel em Pedagogia.

Aprovada em 17 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Ana Rosa Costa Picanço Moreira (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Jader Janer Moreira

Universidade Federal de Juiz de Fora

*Ora, ao Rei dos séculos, imortal, invisível,
ao único Deus sábio, seja honra e glória
para todo o sempre. Amém.*

1 Timóteo 1:17

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua graça, misericórdia, amor e justiça, e por toda capacidade, inteligência, força, inspiração e ânimo que tem me concedido todos os dias da minha vida.

Agradeço ao meu pai e a minha mãe, por todo apoio e incentivo em amor.

Agradeço a todos os amigos que fizeram minha caminhada mais leve.

Agradeço à professora Ana Rosa Picanço que me orientou durante o ano para que este trabalho estivesse pronto a tempo.

Por fim, minha gratidão à escola, funcionários, professoras e crianças que me acolheram tão amavelmente para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar como a autonomia de um agrupamento de crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) ocorre dentro de uma sala de atividades de uma escola da rede pública de Juiz de Fora frente à organização espacial e as atividades propostas pelas professoras. Os referenciais teóricos utilizados para embasar a pesquisa são Lev Vigotski, Emmi Pikler, Maria Montessori e Loris Malaguzzi, que destacam o papel do ambiente na educação e desenvolvimento infantil. A autonomia é aqui compreendida como capacidade de escolha da criança a partir dos recursos psíquicos que dispõem na sua relação com o meio. A produção dos dados foi feita por meio de onze observações de 20 crianças e três professoras da turma do primeiro período, que foram registradas através de fotografia e diário de bordo. Foram analisadas quatro situações. Os resultados indicam que as ações das professoras em alguns momentos incentivam a ocorrência da atividade autônoma das crianças, e em outros, não. Igualmente, a organização espacial da sala não favorece totalmente a autonomia das crianças. Espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação das discussões e reflexões sobre o papel da organização espacial na promoção da autonomia infantil.

Palavras-chave: autonomia; desenvolvimento infantil; organização espacial; sala de atividades; Educação Infantil.

ABSTRACT

This term paper aims to investigate how the autonomy of a group of young children (from 4 years old to 5 years and 11 months old) occurs within an activity room of a public school in Juiz de Fora, in view of the spatial organization and the activities proposed by the teachers. The theoretical references used to support the research are Lev Vigotski, Emmi Pikler, Maria Montessori and Loris Malaguzzi, who highlight the role of the environment in education and child development. Autonomy is understood here as the child's ability to choose from the psychic resources they have in their relationship with the environment. The production of data was done through eleven observations of 20 children and three teachers from the first period class, which were recorded through photography and a logbook. Four situations were analyzed. The results indicate that the teachers' actions at times encourage the occurrence of children's autonomous activity, and at others, they do not. Likewise, the spatial organization of the room does not fully favor the children's autonomy. It is hoped that this research will contribute to the expansion of discussions and reflections on the role of spatial organization in promoting children's autonomy.

Keywords: autonomy; child development; spatial organization; activity room; Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - sala de atividades (visão geral).....	26
Figura 2 - sala de atividades (visão dos armários e brinquedos)	27
Figura 3 - sala de atividades (visão da parede com cartazes elaborados pelas crianças juntamente à professora).....	28
Figura 4 - sala de atividades (visão da pia, bancada, cabideiro e mesa individual) ..	29
Figura 5 - casa construída de blocos.....	35
Figura 6 - crianças brincando no cantinho dos blocos.....	36
Figura 7 - crianças brincando durante o momento da massinha.....	39
Figura 8 - espelho anexado à parede da sala de atividades em meados de 2022 ...	40
Figura 9 - cartaz elaborado pela professora e pelas crianças fixado no lugar em que se encontrava o espelho	41

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	17
3. METODOLOGIA	23
4. ANÁLISE DOS DADOS	25
5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E APONTAMENTOS	43
REFERÊNCIAS	46

1. INTRODUÇÃO

*Se confiamos nas capacidades da criança pequena,
Se apoiamos sua atividade autônoma,
Veremos que ela é capaz de muito mais coisas
Do que geralmente imaginamos.*

(Anna Tardos)

É difícil encontrar um educador que não defenda a autonomia dos educandos frente ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando estes são concebidos sujeitos participativos e autorais nesse processo. A epígrafe que abre este texto ilustra bem essa posição.

Entretanto, a noção de autonomia apresenta diferentes interpretações sendo muitas vezes confundida com independência. Segundo o Dicionário Online Michaelis (2015), autonomia é a “capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania”, enquanto a independência é definida como “Estado, condição ou característica daquele que goza de autonomia ou de liberdade completa em relação a alguém ou algo”.

Como é possível notar nas definições acima, autonomia e independência são termos muito próximos, por vezes confundidos e relacionados à liberdade e à capacidade de escolha, ao livre-arbítrio. Entretanto, há uma mínima diferença, que, muitas vezes, pode passar despercebida, que envolve a relação do indivíduo com os outros. Enquanto na independência a ênfase incide sobre a capacidade de fazer algo sozinho, e, portanto, sem o auxílio de outra pessoa, na autonomia, o foco recai na capacidade de escolher, de tomar decisões.

No entanto, advertem Montandon e Longchamp (2007, p. 108) que “ser capaz não quer dizer poder. Nesse sentido, seres submetidos ao poder de outrem podem ter a capacidade de ser autônomos, mas não a possibilidade, e vice-versa.” Assim, para que a capacidade de escolha seja possível, é preciso que seja construída e vivenciada na relação com o outro.

Isso significa que, para além da independência, os benefícios do incentivo à autonomia, especialmente durante o período da Educação Infantil (no caso específico deste estudo), são de suma importância para o desenvolvimento pleno e das

capacidades sociais, psicomotoras e emocionais, bem como da autoconfiança, da autoestima e da persistência. Como é destacado por Szanto-Feder e Tardos:

Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa - mais por ela mesma que por seus atos -, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança. (SZANTO-FEDER e TARDOS, 2004, p. 52)

Todavia, é comum que o sentido atribuído pelos adultos à noção de incentivo à autonomia seja o *laissez faire*, isto é, deixar as crianças “soltas”, fazendo o que querem, sem a presença da autoridade pedagógica, ou a crença de que as crianças são capazes de realizarem ações cotidianas sem precisarem de nenhuma intervenção (direta ou indireta) dos adultos. Nesse último, há confusão com o conceito de independência, que diz muito mais sobre o fazer só, no plano individual, quando, na verdade, a autonomia se refere muito mais a uma habilidade mental do que física. Isso significa que uma criança autônoma não é uma criança que nunca precisa de ajuda. É preciso considerar qual o tipo de ajuda e como essa ajuda é dada, ou seja, fazer pela criança ou fazer com a criança?

De acordo com a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski, o ser humano é um ser social, que constrói e desenvolve suas capacidades humanas com o auxílio de outros humanos mais experientes. Por isso, os adultos, enquanto indivíduos mais experientes na cultura, organizam e criam condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das capacidades psíquicas. Organizar ambientes de educação coletiva é uma maneira de os adultos intervirem no cotidiano das crianças, favorecendo ou não o desenvolvimento da autonomia.

Dessa forma, quando pensamos em autonomia, nos reportamos também às questões espaciais. É importante pontuar as diferenças entre três categorias espaciais: espaço, ambiente e lugar. Segundo Tuan (1980), o termo espaço é uma categoria espacial abstrata e indiferenciada; já o ambiente refere-se ao espaço significado pela cultura e pela história. E o lugar, por seu turno, é o ambiente interpretado por cada pessoa (TUAN, 1983). Dessa forma, quando pensamos num espaço que transmite a ideia de um ambiente autônomo, pensamos em um ambiente educacional no qual as crianças que ali convivem sintam-se encorajadas, valorizadas

e capazes, além de desenvolverem consciência do espaço que as cerca e o sentimento de pertencimento para com aquele lugar.

Os aspectos físicos dos ambientes da Educação Infantil devem incentivar nas crianças o pertencimento, a promoção da liberdade de movimentos, o favorecimento da realização de ações autônomas - como beber água e ir ao banheiro, ou brincar com determinado brinquedo.

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. (SZANTO-FEDER; TARDOS, 2004, p. 48)

Para isso, o espaço precisa ser planejado e organizado a partir das concepções de criança e currículo ajustadas pela escola e pelo professor. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), a criança é concebida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

E o currículo é definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 12)

Desse modo, entende-se como primordial que na Educação Infantil as crianças possam viver novas experiências dos mais variados campos de conhecimento, ao mesmo tempo em que se respeita sua historicidade e seus direitos, entendendo que o brincar é o “trabalho” da criança. Segundo a definição de criança, pode-se perceber que as crianças devem ter um espaço propício para realizar diversas funções e atividades como fantasiar, experimentar, questionar, entre outros. Isso impacta diretamente a forma como a sala de atividades e a escola de educação infantil como um todo irá se organizar, a fim de garantir maior acessibilidade das crianças aos mais diversos materiais e brinquedos, proporcionando um brincar heurístico.

As DCNEI determinam que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, 2010, p. 16). Também levam em conta que na proposta pedagógica das instituições é fundamental haver condições que propiciem “Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2009, p. 20). Assim, entende-se que estas condições se darão tanto a partir do trabalho docente quanto por meio da organização espacial da sala de atividades, do tempo e dos materiais e atividades.

A compreensão dessas diretrizes e como impactam o desenvolvimento da autonomia infantil dentro da sala de atividades pode ser resumida em Kravos, quando afirma:

A autonomia nas creches e pré-escolas pode e deve ser concedida às crianças nas mais diversas formas, e em todos os momentos do cotidiano e da rotina da escola, desde a mobília que favoreça seu uso, a escolha de participar ou não de situações, escolher o que deseja comer e poder servir-se livremente e sozinha, tomar decisões cabíveis a ela sobre a melhor opção para si mesma e para o grupo, ter espaço e tempo para exercer seu trabalho que é brincar, entre outras ações que possam conceder o uso da autonomia para as crianças, respeitando suas escolhas e decisões, acolhendo-as indiferente das suas preferências. (KRAVOS, 2021, p. 38)

Para tal acolhimento, pensa-se também no diálogo e na boa relação com a comunidade, com os hábitos e culturas típicos daquela região e na consideração dos saberes dessa comunidade, não os desprezando, mas inserindo-os efetivamente no ambiente escolar de modo a valorizá-los. Isso, no entanto, depende de uma gestão verdadeiramente democrática, que preza pela autonomia não só dos alunos, mas também dos professores, e visa a qualidade de ensino, compreendida até aqui.

A sala de atividades, idealmente, seria um lugar para a criança se sentir confiante, acolhida e incentivada a ter novas experiências, e, portanto, deveria ser planejada e organizada como tal. Isso precisa levar em consideração também a visão de criança como ser ativo e participativo da sua aprendizagem e desenvolvimento. Quanto mais claro esse conhecimento for para o/a professor/a, mais chances ele/a terá de enxergar as necessidades e os anseios das crianças com as quais trabalha. Como pontuado por Vieira:

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. (VIEIRA, 2009, p. 16)

O problema se dá quando nos deparamos com salas de atividades claramente planejadas e organizadas somente para atender às necessidades e os interesses do adulto responsável pela turma: com prateleiras altas; murais pendurados fora do campo de visão das crianças; lápis de cor, canetas coloridas e giz de cera isolados em armários trancados; decorações de parede que não se relacionam ao trabalho das próprias crianças (afinal, a sala é principalmente delas) e nem com o da comunidade. Isso impacta na forma como as crianças irão compreender seu pertencimento e a forma como deverão atuar dentro daquele ambiente.

Afinal, entendemos que os materiais que mais ampliam as experiências das crianças são aqueles que permitem maior liberdade de ações e criações, pois assim elas podem inventar diferentes usos (SINGULANI, 2017). Dessa forma, oferecer materiais diferentes, incentivar a escolha e oferecer opções para se envolverem em diferentes atividades, oferece às crianças oportunidades de interagirem com os objetos que lhes chamaram mais a atenção, tornando a experiência mais significativa (SINGULANI, 2017).

Outro equívoco se deve chamar a atenção é para a ideia de que, para crianças, a estética ou qualidade da organização espacial pouco importa, ou seja, qualquer coisa serve. Na verdade, não é pelo fato de serem crianças pequenas (pessoas de pouca idade) que devemos apresentar-lhes produções pouco elaboradas (literatura, música, imagens etc.), afinal, o contato com produções artísticas mais sofisticadas presentes na nossa cultura provoca o avanço do desenvolvimento infantil (SINGULANI, 2017).

Vigotski (2010/1926) argumenta a favor da educação estética para crianças visto que “cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores” levando-as a olharem o mundo a partir de outro prisma.

Ao pensar em uma sala de atividades para a Educação Infantil na perspectiva da autonomia, também é válido levar em consideração os estudos de Montessori acerca da questão. Segundo Barbosa e Silva (2009), a organização dos espaços

ganha grande importância no método Montessori pela liberdade de explorar e construir o conhecimento que propõe às crianças.

[...] o método objetiva através da utilização dos materiais didáticos, despertar o interesse e obtenção da concentração nas atividades realizadas naturalmente, bem como a espontaneidade da criança, visto que elas podem se utilizar da circulação no ambiente proporcionando assim, a auto-educação através da manipulação dos devidos materiais disponíveis e de fácil acesso na sala. (BARBOSA; SILVA, 2009, p. 51)

A autonomia da criança é esperada na realização das atividades exploratórias, nos testes de hipóteses, na livre expressão, que acontecem quando os adultos permitem ou incentivam, planejam ou não ambientes e atividades que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de cada um, disponibilizando ou não materiais a serem explorados.

Posto isso, o presente trabalho tem o objetivo de investigar como a autonomia de um agrupamento de crianças pequenas, de idades entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, ocorre dentro de uma sala de atividades de uma escola da rede pública de Juiz de Fora considerando a organização espacial e as atividades propostas pelas professoras.

A escolha do tema possui como justificativa o interesse da pesquisadora acerca das discussões e reflexões de Montessori e Malaguzzi sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e a organização de ambientes de educação coletiva vivenciadas durante alguns dos estágios do curso de Pedagogia. Assim, ao pesquisar acerca da autonomia infantil diante dos espaços da sala de atividades, destacamos a relevância social desse tema, visto que afeta diretamente a condução dos professores/as e crianças no âmbito da Educação Infantil, mais especificamente, durante a pré-escola.

Importante dizer que a problemática da pesquisa teve suas origens nas observações realizadas pela autora durante os estágios realizados em Educação Infantil e Gestão, bem como em demais visitas a escolas, nos quais pôde-se perceber algumas faltas em relação aos ambientes constituídos para o convívio diário das crianças e às relações estabelecidas entre as crianças e professores/as, os quais, por vezes, impediam alguma ação curiosa ou autônoma delas. Dessa forma, a intenção da pesquisa é compreender como as crianças agem no ambiente da sala de atividades, como se movimentam, como se apropriam dele, como a interação entre

crianças ocorre e, principalmente, como a autonomia é incentivada pela organização do espaço.

Os referenciais teóricos utilizados para embasar esta pesquisa são Lev Vigotski, Emmi Pikler, Maria Montessori e Loris Malaguzzi, os quais, cada um a seu modo, destacam o papel dos adultos na organização dos espaços educativos no desenvolvimento infantil.

Este Trabalho de Conclusão de Curso, portanto, está dividido em quatro capítulos: Referencial teórico, Metodologia, Análise e discussão dos dados e Considerações provisórias e apontamentos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos clássicos sobre a autonomia advêm principalmente do campo da Psicologia (O Juízo Moral na Criança, de Jean Piaget, publicado originalmente em 1932, e *Essays of Moral Development: the psychology of moral development – moral stages and life cycles*, de Lawrence Kolberg, cuja primeira publicação ocorreu em 1963) abordando a relação dos indivíduos com as leis, normas e regras sociais ao longo da vida. Para esses autores, não é possível falar de autonomia na primeira infância.

Assim, este trabalho parte de outra compreensão de autonomia a qual possa delinear o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tal compreensão está sustentada nas contribuições de Lev Vigotski, Emmi Pikler, Maria Montessori e Loris Malaguzzi para os quais a autonomia está relacionada com as condições do meio.

Maria Montessori (1870-1952), apesar de não ter estudado Pedagogia e sim Medicina, tornando-se a primeira médica mulher a se formar na Itália, traz para o campo da Educação ricas discussões sobre a autonomia da criança na Educação Infantil. A autora concebia a criança como ser dotado de uma mente absorvente, que a possibilitaria apreender o mundo e a capacidade de dar respostas a estímulos em ambiente apropriado (MONTESSORI, 1987/1949 *apud* MENDONÇA e BARBOSA, 2019). Dessa forma, argumentou sobre a importância de haver um ambiente preparado de modo a favorecer o desenvolvimento e o aprendizado infantil. A ideia de ambiente preparado diz respeito à:

[...] organização do ambiente como um todo, desde um conjunto específico de materiais que deve ser organizado pelo professor até a aparência estética do ambiente como um todo; materiais manipuláveis e/ou concretos, que se refere aos materiais desenvolvidos por Montessori e colaboradores, considerados uma característica peculiar do MM [Método Montessori] por possibilitar o trabalho autônomo dos estudantes e por serem autocorretivos; livre escolha, que implica a permissão para trabalhar com atividades escolhidas pelos próprios estudantes por determinado período de tempo todos os dias para que conduzam seus próprios interesses; eliminação do sistema de recompensas e punições, no qual notas e recompensas por bom comportamento não são valorizadas, uma vez que Montessori considerava que o sistema de notas fazia com que a criança focasse em agradar o adulto e não na atividade em questão, interferindo na concentração; aprendizagem centrada na criança, que enfatiza as necessidades individuais de cada criança e o desenvolvimento como

um todo, valorizando os interesses pessoais; aprendizado pela ação, reconhecendo a importância do movimento para a cognição e sistematizando um trabalho que visa a atender a necessidade de movimentação das crianças, integrando o desenvolvimento cognitivo e o motor; agrupamento de idades, nos quais os estudantes de três idades diferentes (de 0 a 3 anos, de 3 a 6 anos, de 6 a 9 anos etc.), baseados na concepção de desenvolvimento de Montessori, são agrupados em uma mesma sala de aula; e necessidade de professores treinados no método (MENDONÇA e BARBOSA, 2019, p. 5-6).

Assim, entendia que a criança era protagonista de seu processo de aprendizado. Montessori prezava pela atitude de iniciativa, e para tal, todo o espaço deveria ser organizado de forma a se mostrar acolhedor e favorável a comportamentos autônomos, tendo a criança como foco central e o/a professor/a como observador da criança na elaboração do planejamento pedagógico (KRAVOS, 2021).

Esse planejamento era muito importante, pois permitia um olhar cauteloso para as crianças e uma preocupação em oferecer-lhes meios de atuação, nos quais poderiam desenvolver a autonomia (KRAVOS, 2021). Assim, Montessori propôs o ajuste do ambiente não somente para a altura das crianças, mas para atender às necessidades apresentadas por elas.

Tal visão está em consonância com a abordagem da médica húngara Emmi Pikler (1902-1984) sobre educação autônoma e de como o ambiente pode ser preparado para tal. Pikler, apesar de ter focado em sua prática e seus estudos a educação e cuidado de bebês (0 a 3 anos), fornece reflexões importantes para o trabalho pedagógico com crianças da pré-escola. Essa autora parte dos seguintes princípios: valorização do vínculo entre cuidador/a e bebê; o reconhecimento e o respeito à individualidade dos bebês; a promoção da autonomia através da liberdade de movimentos, do brincar livre; e o respeito ao tempo e espaço necessários ao desenvolvimento sadio (FALK, 2016). Seu entendimento da importância do brincar livre e do respeito ao ritmo de cada criança individualmente traduz-se em valorização da autonomia e em crianças mais confiantes e ativas (KRAVOS, 2021, p. 86).

De acordo com Òdena (2010, p. 12), Pikler valorizava a autonomia dos bebês não como o resultado do aprendizado precoce, mas, sobretudo, como “a capacidade de assumir a responsabilidade pelos próprios atos iniciados por ela [a criança], sem a intervenção direta dos adultos”. Dessa forma, cabia ao adulto organizar o ambiente de modo a favorecer a liberdade dos movimentos e a atividade autônoma (FALK, 2016).

Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogo e idealizador das escolas de Reggio Emília, na Itália, também traz uma importante contribuição sobre o papel dos ambientes nas escolas de Educação Infantil. Na sua visão, o ambiente é entendido como um segundo educador (OLIVEIRA, 2013). Segundo Malaguzzi,

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, 1984 apud EDWARDS et.al., 1999, p. 153).

Tais autores nos ajudam a pensar sobre o caráter educativo dos ambientes e a importância da organização dos espaços de educação coletiva. Mas é o teórico bielorrusso Lev Vigotski (1896-1934) que embasa a nossa concepção de criança e o papel do meio no seu desenvolvimento.

Vigotski (2010) argumenta que o meio é a fonte das características humanas. E a cultura, enquanto toda produção humana, está presente nos ambientes que recebem os bebês e propiciam o seu desenvolvimento. Conforme Lopes (2018, p. 47), “O meio, o espaço geográfico, o tempo histórico e a cultura (VIGOTSKI, 2010), tornam-se elementos constitutivos de cada um de nós, ao mesmo tempo em que são por nós construídos.”

Para Vigotski (2010), o meio não pode ser definido de forma absoluta; ele tem sempre valor relativo na medida em que se modifica para a criança conforme a sua idade e relação que ela estabelece com o meio. O autor explica que é a vivência do meio pela criança que confere o significado do meio, visto que na vivência a criança sempre interpreta algo (no caso deste trabalho, o ambiente). Portanto, o conceito de vivência tem centralidade na discussão sobre o papel do meio (ambiente) nas ações/nos comportamentos da criança.

Isso significa que duas crianças da mesma idade podem interpretar o mesmo ambiente de formas diferentes, a depender de suas condições diversas, mesmo inseridas em uma mesma cultura e período histórico.

Dessa forma, Moreira e Souza enfatizam que

O ambiente só é algo a partir da interpretação de alguém. Sendo a vivência a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar

do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações - sempre particulares - para os significados (sociais) do meio. (MOREIRA; SOUZA, 2016, p. 232)

Vemos que, nessa concepção, o ambiente não é neutro nem estático, mas está sofrendo constantes mutações a depender da perspectiva de quem o vivencia. Também, uma mesma criança pode significar e ressignificar o mesmo ambiente diversas vezes. Criança e meio se modificam na vivência.

Sustentados na visão de Vigotski, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garantem:

[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37)

Os direitos de aprendizagem da BNCC abrangem o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se (BRASIL, 2018, p. 38), processos que exigem autonomia por parte da criança e compreensão por parte do educador, para que esses momentos possam ser garantidos na rotina de diversas formas, sempre sendo incentivados. Tais direitos são de suma importância na Educação Infantil, pois é também a partir deles que as crianças têm acesso à cultura, à história, às diferenças, e que aprendem a respeitar, a ouvir e a serem ouvidas. Nesse viés, a criança é entendida como “sujeito dialógico, criativo e sensível” (BRASIL, 2018, p. 38).

Dessa forma, também é papel do professor agir com intencionalidade pedagógica (ou educativa), e não esperar que tais direitos sejam desenvolvidos pelas crianças de modo totalmente natural ou espontâneo (BRASIL, 2018).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2018).

Por isso, é importante que o professor, em seu papel de mediador, observe a criança individualmente, mas também o grupo, a turma, como um todo, para, assim, refletir sobre as possibilidades que podem ser apresentadas, não desprezando aquilo que as crianças trazem ou mostram como necessidade. Dessa forma, neste trabalho, a partir de observações em sala, buscou-se analisar também o papel das professoras da turma, visto que em suas posições poderiam incentivar ou inibir uma ação autônoma da criança.

Portanto, entende-se o papel fundamental que o espaço ocupa nas relações entre crianças e adultos e nas vivências, experiências de vida, de cada um. As crianças precisam dessa vivência também para se desenvolverem através da interação, do conhecimento, dos seus gostos, das decisões e vontades. Ao planejar e organizar os ambientes, o/a professor/a, em certa medida, influencia indiretamente nas vivências das crianças.

A partir da teoria histórico-cultural de Vigotski, entende-se que o espaço da escola tem papel fundamental na educação das crianças, visto que é ali que, idealmente, as crianças teriam o oferecimento de experiências diversas do ambiente familiar e liberdade de explorar o mundo, criar e fantasiar a realidade, se expressar e trocar experiências tanto com o/a professor/a quanto com outras crianças e funcionários. Entretanto, como pensar em uma educação que respeite a sociabilidade, os conhecimentos prévios, a historicidade do ser humano sem pensar em autonomia?

Para Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* - o qual traz as exigências do ensino -, a criticidade se faz necessária para que a curiosidade não seja puramente ingênua, mas que traga transformação por meio da busca pelo conhecimento.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 16)

Formar seres críticos, e não ingênuos, exige destes seres certo nível de autonomia, até para que pensem por si mesmos e cheguem a determinadas conclusões. Mas esse caminho não é trilhado de forma individual. Exige um acompanhamento docente, por isso, faz parte das exigências de Freire para aqueles

que pretendem ensinar. Nesse sentido, os alunos fortalecem seu pensamento crítico se o educador desenvolve em si próprio um senso crítico sobre sua prática pedagógica.

Assim, o ambiente como segundo educador deve estar propício para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças na Educação Infantil, incentivando a exploração e busca por conhecimento de mundo.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os caminhos da pesquisa: a escola, os sujeitos e os instrumentos e técnicas de produção dos dados.

Os sujeitos da pesquisa foram 20 crianças entre 4 e 5 anos de idade, do primeiro período da tarde, e três professoras, no ambiente da sala de atividades de uma escola pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais.

A escola está situada no bairro São Pedro, próximo à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e recebe estudantes da graduação e pós-graduação de diferentes cursos dessa universidade para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, estágios e visitas técnicas.

Foram realizadas 11 observações no final do ano de 2022, durante o contexto da pandemia da Covid-19, no período de retorno das atividades presenciais. As observações ocorreram às quartas e quintas-feiras, sendo às quartas no horário de três às cinco horas da tarde, e às quintas, no horário de uma às cinco da tarde. Os registros foram feitos por meio de fotografia e diário de bordo. O diário de bordo serve não apenas como um registro cru do que ocorreu, mas apresenta impressões e reflexões pessoais e como cada uma das situações foi interpretada pela pesquisadora.

A fim de não comprometer a identidade das professoras que gentilmente me acolheram para essa pesquisa, não serão citados os nomes da professora regente da turma, a professora de artes e literatura e a professora de apoio.

A partir de uma leitura atenta e uma breve análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, atualizado pela última vez em 2017, foi possível perceber como a gestão e o corpo docente concebem o espaço da escola e como o designam também sob este prisma, visando proporcionar diferentes experiências que despertem nas crianças a curiosidade, a imaginação e o desenvolvimento através de brincadeiras. A escola entende a brincadeira como eixo central da ação pedagógica, pois a partir da brincadeira a criança interage e se expressa em sua humanidade, pensamento esse também fundamentado pelo Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2020).

A escola também entende a importância de um currículo que concebe as crianças como seres portadores de uma bagagem histórica e social, ou seja, que são capazes também de trocar experiências, pois carregam consigo saberes e

experiências. Dessa forma, o PPP propõe uma busca pela articulação desses saberes a outros conhecimentos que podem vir a despertar curiosidade nas crianças. Para a escola, a interação com o meio também se mostra importante, por ser no meio que as descobertas recebem significados dos mais distintos. Por isso, a escola trabalha com projetos coletivos, que englobam todas as turmas, mas também projetos individuais, que atendem às necessidades de cada turma, faixa etária e criança.

Dessa forma, o ambiente é visto como um lugar importante para o desenvolvimento e para as trocas, em vistas de que os espaços devem ser diferentes, da mesma forma como o mundo real se apresenta. Assim, o objetivo da escola é promover um ambiente seguro, acolhedor, prazeroso, estimulante e acessível. Mais especificamente acerca da sala de atividades, o Projeto propõe que tragam à criança o sentimento de pertencimento e de motivação, e onde todos sintam-se respeitados.

Para a sala, também é levado em conta um aspecto importante que diz respeito à decoração das próprias crianças a fim de gerar um sentimento de identificação e pertencimento com o lugar. Também é estabelecido que a estrutura física pode contribuir ou não com o desenvolvimento da autonomia, porém, o entendimento de autonomia aqui diz respeito a atividades que as crianças podem realizar sem o adulto, como ir ao banheiro sozinhas ou beber água. Em seguida, é destacada também a importância da autonomia da criança ser estimulada por meio da organização dos espaços e materiais, para que as crianças possam fazer escolhas, se movimentar e se expressar. Destaca-se também a importância da rotina e do tempo, para que as crianças sintam-se seguras, mas não de uma forma rígida. O ritmo das crianças, bem como suas características devem ser levados em consideração quando o professor for elaborar sua aula.

Como ainda não houve a atualização do PPP após a pandemia de Covid-19 e retomada das atividades presenciais, se torna um desafio saber se a escola adotou novas concepções e se a relação com o espaço mudou ou permanece a mesma.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, observamos a sala de atividades vazia e, depois, ocupada pelas crianças, para entender como elas se apropriam do espaço. A sala é composta por cinco mesas quadradas espalhadas no centro da sala, uma pequena bancada com pia, um pequeno armário de madeira onde ficam o rádio, algumas revistas e materiais das professoras, duas janelas quadradas grandes e três retangulares estreitas, cartazes nas paredes com as produções das crianças e da professora (atividades realizadas naquele período), um mural de barbante e pregadores com pastas de plástico contendo as produções de cada crianças (manhã e tarde), uma cesta com blocos de madeira, dois recipientes de plástico com tampa¹ contendo brinquedos variados, dois armários de metal das professoras, um cabideiro, uma lixeira e uma pequena mesa individual na qual, às vezes, a professora senta para fazer chamada.

¹ Esses recipientes de plástico foram adotados durante este ano atípico de retorno presencial por recomendação da Secretaria de Educação, para que pudessem ser limpos de forma mais eficaz, evitando risco de contágio do vírus da Covid-19. Antes, eram utilizadas bombonas de papelão forradas com tecido.

Figura 1 - sala de atividades (visão geral)



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Figura 2 - sala de atividades (visão dos armários e brinquedos)



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Figura 3 - sala de atividades (visão da parede com cartazes elaborados pelas crianças juntamente à professora)



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Figura 4 - sala de atividades (visão da pia, bancada, cabideiro e mesa individual)



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Algo que chama a atenção nessa organização é como a decoração traz consigo o pertencimento das crianças àquele lugar. A sala não poderia ser de outra turma, somente dessa que a frequenta. Apesar de estar dividida entre as turmas da manhã e da tarde, cada uma tem um espaço próprio na sala com suas respectivas confecções. Os desenhos e atividades realizados pelas crianças expostos nas paredes criam um ambiente acolhedor para que o frequentem e se identifiquem com o espaço.

Como ainda não sabem ler, por várias vezes as crianças identificavam suas pastas de desenhos - penduradas por pregadores em um varal de barbante - não pela ficha de nome, mas pelo trabalho exposto na frente, o que sugere uma originalidade importante em suas obras. Mesmo que todas ao mesmo tempo fazendo a mesma atividade, as crianças da turma realizam muitos trabalhos de desenho livre, o que dá espaço para cada uma se expressar.

Por outro lado, a sala ainda é composta por muitas mesas e cadeiras e há uma falta de materiais acessíveis às crianças, pois estes estão geralmente dentro dos

armários trancados das professoras, como os giz de cera, lápis de cor, tintas, papéis etc. Até mesmo a estante de livros não contém boas obras de literatura infantil, mas algumas revistas velhas e rasgadas (algumas infantis, outras não) que quase não são tocadas. É comum que os livros sejam escolhidos pela professora, as crianças não os manuseiam. Após a leitura, alguma atividade sobre a história é proposta.

Entendemos que isso não promove a autonomia, pois o espaço da sala fica restrito a atividades iguais dirigidas pela professora, sem muitas possibilidades de troca entre as crianças naquele espaço. Os brinquedos ficam guardados em um recipiente de plástico com tampa e impede que as crianças enxerguem as possibilidades de brincadeiras que podem desenvolver. Geralmente esse recipiente não é usado para brincar dentro da sala, mas no pátio externo e na quadra, quando os brinquedos são espalhados no chão e cada criança se apropria de um. Isso acaba gerando algumas tensões entre elas, visto que nem sempre conseguem o brinquedo que querem e acusam os colegas de terem tomado sem permissão.

As crianças da turma observada seguem uma rotina bem demarcada, com bastante tempo de brincadeiras do lado de fora da sala de atividades. As brincadeiras se repetem muito, tanto dentro quanto fora da sala, porém, do lado de fora, na interação com outras turmas, as crianças acabam brincando de formas diferentes. Normalmente, o cunho das brincadeiras tem relação com situações cotidianas, ações provavelmente realizadas pelos pais, irmãos, responsáveis ou pessoas próximas das crianças, como fazer as unhas, cozinhar, cuidar de um bebê, andar de skate, e outras relacionadas a desenhos e invenções próprias da imaginação infantil, como robôs, perseguições armadas, combates entre inimigos etc.

Entretanto, o foco do trabalho é analisar situações ocorridas dentro da sala de atividades, portanto, algumas situações mais marcantes foram separadas a fim de serem comentadas, apontando se a autonomia infantil estava sendo incentivada ou não em cada uma delas.

A primeira situação analisada ocorreu no primeiro dia de visita. Neste dia, a escola estava celebrando o aniversário de um dos fantoches que é como uma mascote da escola. Ao redor dele se envolvem vários projetos de leitura, canções e cultura. As crianças estavam muito animadas para esse momento em que todas as turmas se reuniriam no salão da escola e esperariam a chegada do boneco.

Antes disso, algumas alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora foram até a escola pintar os rostos das crianças como uma participação no projeto.

Após alguns minutos, a professora de referência chama as crianças para perto de si e pede que guardem os brinquedos, pois voltariam à sala. Por conta da festa da mascote, algumas alunas da Pedagogia estavam no colégio para um projeto e faziam pinturas nos rostos das crianças. Um dos meninos estava muito apreensivo com esse momento, pois desde o início da aula ele dizia à professora: “Tia, não quero pintar o rosto!” e, em um dado momento, até se escondeu embaixo da mesa. Mesmo a professora dizendo a ele que não precisava, que só quem quisesse iria ter o rosto pintado, ele continuava repetindo, como se quisesse deixar bem claro que não mudaria de opinião. Esse ocorrido do menino se esconder debaixo da mesa, no entanto, chamou minha atenção, pois a mesa naquele momento não cumpria seu papel original de mesa, mas funcionava como um esconderijo, como um abrigo. (Extrato do diário de bordo, 2022)

A partir dessa situação que ocorreu dentro da sala, percebe-se a ressignificação do objeto por parte da criança, trazendo-lhe um novo significado que não o original. A mesa naquele momento não estava cumprindo seu papel de apoio das mãos, dos objetos e até mesmo de contenção do corpo, mas através de um olhar mais lúdico, o menino em questão conseguiu visualizar embaixo da mesa um esconderijo.

Segundo Singulani:

A cultura é a fonte das qualidades humanas (VIGOTSKI, 2010a), o que significa dizer que os objetos culturais guardam em si as capacidades humanas necessárias para seu uso, ou seja, ao criar os objetos, o ser humano incorpora neles as capacidades humanas necessárias à sua produção e ao seu uso, e essas capacidades são apropriadas pelas crianças quando elas aprendem a utilizar esses objetos. (SINGULANI, 2017, p. 129)

Dessa forma, entende-se que cada objeto contém em si as capacidades de produção e uso, as quais são apropriadas pelas crianças ao decorrer do seu tempo de desenvolvimento. O menino sabe utilizar uma mesa e sabe para que ela serve. Porém, em um momento assustador para ele, a mesa teve sua função alterada pela imaginação da criança, cumprindo uma função lúdica. Perceber essa relação das

crianças com os objetos e móveis da sala é importante, pois é assim que se revelam as relações de segurança e autonomia também estabelecidas ali.

É também válido refletir que as crianças não aceitam a organização rígida do espaço e atuam sobre ele de forma a transformá-lo. Essa ocupação do espaço da sala com cadeiras e mesas coletivas diz também da visão de criança e de infância que se reforça naquele ambiente, induzindo o professor a uma prática pedagógica adultocêntrica (OLIVEIRA, 2013). Desde a Educação Infantil, as crianças começam a ser preparadas para o Ensino Fundamental, no qual, tradicionalmente, o professor ensina e os alunos aprendem em silêncio, quietos em suas carteiras.

Esse modelo é subvertido pelas crianças, pois elas caminham e correm pela sala, ficam de pé nas cadeiras, sentam nas mesas e se jogam no chão em qualquer situação que não seja requerido delas uma atividade a ser feita utilizando a mesa de apoio. Oliveira (2013) destaca essa situação através de relatos do que vivenciou também em sua pesquisa em uma pré-escola.

Mas as crianças reagem a essa organização rígida, grande parte delas não consegue manter-se assentados, alguns se ajoelham na cadeira, outros ficam de pé, alguns caminham pela sala e a professora passa quase todo o período de aula solicitando que as crianças se assentem nas cadeiras. (OLIVEIRA, 2013, p. 28)

A autora também destaca como as crianças, de forma espontânea, reorganizavam o espaço, o que também aconteceu na turma observada para este trabalho. As crianças por diversas vezes engatinhavam sob a mesa, sentavam ao lado de colegas em uma mesa que já estava “cheia” e subiam na cadeira para olhar pela janela.

Outro ponto a se levantar é a forma como as crianças são chamadas a interromper a brincadeira. Para Singulani, as crianças precisam de tempo para interagir com os objetos e com o outro e quando são apressadas ou interrompidas, há uma quebra nesse momento de observação e exploração.

Para que as crianças explorem os materiais, criem diferentes maneiras de uso, observem as experiências dos amigos e se coloquem em atividade, elas precisam de tempo: tempo suficiente para interagir com os objetos, que não sejam apressadas, portanto, a interromper a atividade quando ainda estiverem envolvidas nela. (SINGULANI, 2017, p. 134)

O tempo é muito importante na educação e durante as observações na escola foi possível perceber o quanto esse tempo era mais coletivo do que individual dentro da sala de atividades, visto que as crianças faziam as mesmas atividades durante o mesmo espaço de tempo. Durante atividades mais frequentes, como a brincadeira com massinha, por exemplo, era comum ouvir alguma criança, em dado momento, afirmar não querer mais brincar daquilo, juntamente à impossibilidade estabelecida de escolher outra brincadeira. Geralmente o momento em que as crianças ficavam livres para brincar ocorria nos pátios ou na quadra, mas sem qualquer aparente intencionalidade pedagógica voltada para a autonomia, apenas brinquedos como carrinhos, bonecas, panelinhas, pás, blocos etc. disponíveis para as crianças criarem suas brincadeiras. Esses momentos de ludicidade também são de extrema importância na educação infantil, porém as crianças podem e devem brincar livres em ambientes planejados intencionalmente para que desenvolvam certas habilidades, em leitura, ciências ou matemática, por exemplo.

Maria Montessori propunha a organização do espaço de forma que levasse a criança a explorar diferentes áreas de conhecimento segundo seus interesses, de forma autônoma. Segundo Duarte:

Os mediadores preparam o ambiente antes do início da aula facilitando a criança à atividade autônoma, o educador deve desde o início ensinar a criança a controlar e a se apropriar desse espaço. Montessori confiava que a criança tem condições de desenvolver suas potencialidades sem a ajuda dos adultos desde que sejam estimuladas, e não cobradas. Nas salas de aula, o material é distribuído no espaço de acordo com a proposta de ensino-aprendizagem, onde se destacam os eixos propostos por Montessori: vida prática, psicomotricidade, vida sensorial e um canto para leitura. Cada material tem um lugar específico, assim as crianças aprendem o ambiente estabelecendo uma relação de segurança e calma quanto ao espaço que convivem. O professor educador deve preparar o espaço para que a criança localize tudo o que precisa com o máximo de autonomia possível (POMBO, 2014). (DUARTE, 2014, p. 19)

Em boa parte das escolas, essa divisão não é tão comum, exceto naquelas em que o método Montessori é explicitamente adotado. Porém, esse tipo de organização seria uma ótima forma de promover a autonomia nas crianças, mas não apenas isso, como também de possibilitar o interesse por conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

Nas escolas não montessorianas, o mais comum à Educação Infantil é a montagem de cantos, cada um com um objetivo pedagógico e finalidade educativa

diferente, que pode ser desenho, pintura, leitura, jogos, vida prática, entre outros, assim como os eixos também propostos por Montessori (SINGULANI, 2017, p. 135). Na escola, durante o segundo dia de observação, percebemos o esforço da professora de referência em montar esses cantos para as crianças.

Duas das crianças estavam pegando brinquedos durante a história, de modo que a professora os chamou para a roda novamente, mas após um tempo eles voltaram a mexer na cestinha com blocos de madeira e empilhá-los no chão. Por fim, a professora resolveu deixar a atividade planejada sobre o livro para fazer no dia seguinte, pois as crianças não estavam focando mais, e dividiu a sala em "cantos": canto da massinha, canto dos blocos de madeira, canto dos animais de plástico e um outro com brinquedos diferenciados. Os cantos se formavam por brinquedos espalhados sobre as mesas, exceto o canto dos blocos de madeira, que estava próximo à saída da sala, no chão. A professora orientou as crianças a escolherem um dos cantos para brincar e não misturarem os brinquedos, levando-os de um canto para o outro. Então elas se dividiram, sendo que às vezes rotacionavam entre os cantos, buscando brinquedos de um para levar ao outro, mesmo após a orientação da professora. O grupo dos meninos que brincavam com os blocos de madeira havia construído uma casa - estavam me mostrando. Eles empilharam os blocos na vertical, como tijolos de uma construção, e fecharam os lados como paredes. Então um dos meninos buscou um carrinho na outra mesa e levou para o canto dos blocos, para guardá-lo na "garagem" da casa. Quando a professora viu isso, avisou que não era para transportar os brinquedos de um canto para o outro e sim para brincar com eles em seu respectivo canto. O garoto pareceu um pouco confuso quanto ao que fazer, mas por fim resolveu levar o carro para o canto dos blocos mesmo assim. Outros dois meninos brincavam com carrinhos e panelinhas ao lado da construção dos blocos. (Extrato do diário de bordo, 2022)

Figura 5 - casa construída de blocos



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Figura 6 - crianças brincando no cantinho dos blocos



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Neste caso, cada canto poderia ser analisado a partir da habilidade que possibilitaria cada criança desenvolver: no canto da massinha, o sensório-motor; no canto dos blocos de madeira, a coordenação motora e o raciocínio lógico; os animais de plástico podem despertar conhecimentos sobre a natureza; e os demais brinquedos podem ser utilizados para a brincadeira livre e o incentivo à ludicidade. Todos apresentam potencial de favorecer a criação e a imaginação.

Desse modo, percebe-se algumas situações dentro do relato acima que podem ser analisadas com mais cautela. A primeira diz respeito à atitude das duas crianças do início. A rotina é importante na Educação Infantil, como já destacado, e aquele era o momento de sentar em roda e ouvir a professora contar uma história, como normalmente era feito às quartas-feiras, porém, duas das crianças não aparentavam estar interessadas na história, e quando começaram a brincar, chamaram também a atenção de outras crianças, tirando o foco da história para a brincadeira que estavam construindo ali no momento.

Segundo Singulani, quando as crianças estão em um espaço em que precisam fazer as mesmas atividades, todas ao mesmo tempo, isso pode gerar desinteresse, uma vez que a criança não se sente motivada a participar daquele momento.

Sendo assim, espaços escolares onde as crianças são convidadas, na maioria das vezes, a realizarem as mesmas experiências, com os mesmos objetos e todas ao mesmo tempo, desconsideram as necessidades individuais das crianças, impõem objetos que não chamam sua atenção, e desta forma, não deixam que as crianças sejam sujeitos do seu processo de desenvolvimento. (SINGULANI, 2017, p. 133)

Quando a professora percebeu que as crianças não estavam mais com o foco na história, não brigou com eles ou forçou-os a fazer uma atividade sobre o livro, mas entendeu o foco de interesse deles e sugeriu a montagem dos cantos. Esse momento de olhar para as necessidades das crianças e manter a rotina flexível é muito importante e segue em acordo com o proposto pelo PPP da escola, com a BNCC (BRASIL, 2018) e com o Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2020).

O segundo ponto a se observar com atenção é uma curiosa contradição no entendimento dos cantos, pois apesar de acreditar serem importantes para a autonomia das crianças, para que pudessem escolher suas próprias brincadeiras, há na fala da professora uma tentativa de manutenção da ordem dos cantos, o que poderia vir a causar uma interrupção na imaginação e autonomia do menino. Ou seja, há uma boa intenção por trás da iniciativa da professora em montar os cantos na sala, porém, ainda não há um entendimento consolidado sobre seu funcionamento e intencionalidade.

Para Oliveira (2013) há um aspecto fundamental na organização da sala que consiste em não só ser um ambiente acolhedor para as crianças, mas também um meio no qual elas se apoiem para suas construções e dinâmicas, momentos de contato com o outro e momentos de silêncio e privacidade.

Outro aspecto fundamental ao pensar na reorganização da sala é refletir como esse espaço acolhe e sustenta os relacionamentos das crianças, não só nos aspectos de ser um ambiente acolhedor, gostoso e esteticamente belo, mas, sobretudo como esse espaço apoia os planos das crianças e as interações que desenvolvem, se há possibilidades de criar cantinhos para trocas e encontros, disponibilizar os objetos para que favoreça a formação de subgrupos e a criação de cenas e dramatizações. (OLIVEIRA, 2013, p. 34)

Apesar de esses momentos serem incentivados na escola, as trocas entre as crianças acontecem mais durante os períodos fora da sala, de forma que o espaço da sala de atividades fica restrito, geralmente, a brincadeiras em que as crianças necessitam do apoio da mesa para a realização, como brincar de massinha ou colorir.

Para as brincadeiras de massinha, a autonomia infantil também fica comprometida, uma vez que se dá em momentos estabelecidos pelas professoras, normalmente quando a turma já terminou alguma atividade ou quando por algum motivo não podem sair da sala para brincar do lado de fora.

[...] as crianças foram brincar de massinha. Isso é bem comum, elas brincam muito de massinha, e acontece da seguinte forma: a professora vai até o armário de ferro, pega um pote de massinha e vai partindo pedacinhos, os quais distribuí entre as crianças. Quando uma ou mais crianças ficam sem massinha no final da distribuição, a professora passa de mesa em mesa pegando uma pequena parte das massinhas de cada criança e juntando para a criança que ficou sem. Nesse processo, as crianças não têm autonomia para escolher a cor da massinha, o tamanho, ou se querem ou não brincar daquilo no momento. (Extrato do diário de bordo, 2022)

A partir deste relato, percebe-se a falta de autonomia das crianças durante o período dentro de sala em escolher com o que gostariam de brincar. A massinha fica trancada dentro do armário da professora juntamente com outros materiais e as crianças não podem, por livre e espontânea vontade, buscá-la para brincar em determinado momento. Quando querem brincar, devem pedir à professora e quando não querem, devem brincar mesmo assim. Geralmente não há uma segunda opção de brincadeira, de forma que as crianças participam todas juntas das mesmas atividades e brincadeiras, como já destacado.

A forma como a massinha é distribuída, de certo modo, aponta também para uma possível falta de recursos, uma vez que é pouca massinha para tantas crianças brincarem ao mesmo tempo, então todos os recursos são distribuídos e calculados pelas professoras a fim de que não falte para nenhuma das crianças. Neste sentido, observa-se que os recursos disponíveis na escola dificultam ou inviabilizam a promoção de certas alterações no espaço, como a instalação de prateleiras ou outros móveis.

Figura 7 - crianças brincando durante o momento da massinha



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Já no momento de guardar as massinhas e os brinquedos, como formas e rolos usados para criar com a massa, a professora solicita que uma das crianças passe com o pote recolhendo todas as massinhas, e outra passe com a cesta onde ficam guardados os objetos para brincar com ela. Isso por vezes gerava tensão entre as crianças, ou porque alguém não queria guardar, ou porque outra criança queria ajudar a recolher os objetos e limpar as mesas, criando um tumulto dentro da sala.

Nesse sentido, entende-se que certas mudanças poderiam ser feitas no espaço e na rotina das crianças durante os momentos em que estão dentro da sala de atividades. Apesar de já haver um entendimento muito válido e necessário acerca da decoração da sala para desenvolvimento da identidade da turma com o espaço, faltam, ainda, alguns outros elementos, como livros da biblioteca preenchendo a estante em desuso, espelho (já que no banheiro próximo à sala também não há), materiais mais acessíveis às crianças e brinquedos à vista.

Sobre o espelho, é interessante destacar que anteriormente neste mesmo ano (junho de 2022), em uma primeira visita à escola, ao visitar a sala observada, foi possível perceber e registrar em fotografia que havia um espelho na sala, retirado, posteriormente, e substituído por um cartaz com produções das crianças. Esta troca foi realizada por conta da quebra do objeto, o qual não foi substituído até o final do ano. Todavia, é inegável que durante o período de sua ausência, as crianças sentiram necessidade de fazer uso do mesmo.

Figura 8 - espelho anexado à parede da sala de atividades em meados de 2022



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Figura 9 - cartaz elaborado pela professora e pelas crianças fixado no lugar em que se encontrava o espelho



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Durante um dos dias de observação, foi possível perceber a falta que o espelho faz para as crianças.

Este dia era jogo do Brasil na Copa do Mundo e as crianças estavam animadas para o evento, vestindo camisetas do Brasil e comentando sobre o jogo e os jogadores. A professora chegou na sala com algumas estrelinhas coladas no canto do olho e as meninas da sala notaram, achando bonito. A professora perguntou se elas queriam colar também, ao que elas assentiram. Após buscar os materiais para fazer a arte nas crianças, cada uma delas se mostrava curiosa para ver o resultado final. Enquanto a professora estava ocupada colando estrelinhas nas outras meninas, eu tirava foto das que já haviam passado por lá para que pudessem ver como estavam. (Extrato do diário de bordo, 2022)

Desse modo, é notável como este objeto tão simples faz falta na sala de atividades, uma vez que não só serve para o desenvolvimento da autoestima e da percepção da autoimagem e das diferenças, mas para a construção de brincadeiras pelas crianças.

Como observado por Oliveira durante sua intervenção em uma sala da pré-escola:

As crianças que estavam no cantinho da fantasia e fantoches começaram a sair das mesas e se dirigiam ao tapete para se olharem no espelho e criavam enredos e brincadeiras diversas, um dos tecidos se transformou em véu de noiva e fizeram um casamento com noiva, noivo e padre, outro grupo de crianças criavam roupas, acessórios como lenços, pulseiras, colares, outro usou a mesa para fazer uma cabana, etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 43)

Tendo isto em vista, percebe-se que as crianças, como já mencionado, transformam o uso dos objetos e designam a eles novos sentidos segundo sua capacidade criadora e imaginativa.

Por isso, é importante ter em vista essas necessidades das crianças a partir da observação de suas falas e anseios, para assim, transformar o espaço em um ambiente cada vez mais agradável e com potencial educador para elas.

5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E APONTAMENTOS

De modo geral, foi possível perceber que o espaço da escola é muito amplo, arborizado, belo, busca pela autoria infantil em sua decoração, bem como o contato das crianças com a natureza e até mesmo a autonomia infantil, apesar de, neste aspecto apresentar alguns desafios no que diz respeito à infraestrutura e algumas controvérsias nas práticas das professoras. Ao mesmo tempo que as professoras parecem entender a importância da autonomia, incentivando-a até certo ponto, também demonstram uma tentativa de manter o controle sobre algumas ações das crianças, restringindo-as. Acredita-se que a falta de uma infraestrutura adequada também impacta a prática pedagógica, podendo servir como um apoio para as professoras - realmente, como proposto por Malaguzzi, o ambiente como segundo educador - ou como perpetuador de práticas centradas no professor e não visando verdadeira autonomia e aprendizados por meio da interação com o ambiente.

Pensando que a escola também foi impactada pela pandemia de Covid-19 e há toda uma nova gerência de atividades e rotina para as crianças, e até incentivo, mesmo que implícito, à realização de momentos ao ar livre, já que, por conta do isolamento social, todos ficaram muito tempo dentro de espaços fechados, entende-se que é um novo momento de readaptações e tanto as professoras quanto os alunos estão aprendendo com este período. Por conta de medidas de distanciamento dadas ao decorrer do ano de 2022, muitas mudanças tiveram de ser feitas também no espaço para a efetiva segurança dos alunos.

Junta-se a isso a desatualização do Projeto Político-Pedagógico da escola, que interfere no entendimento de quais parâmetros direcionam as práticas pedagógicas dentro da escola, o que traz algumas dificuldades na análise final, uma vez que esta não é feita em condições normais, mas em um período atípico com o qual todos estão aprendendo a lidar, dado a recência da pandemia. Todas essas circunstâncias devem ser levadas em consideração durante a análise, pois têm um impacto direto no modo como o espaço é organizado e se o é visando a autonomia e protagonismo infantil.

O espelho na sala (antes de ter sido retirado), o bebedouro na bancada, a pia e a estante de revistas dão indícios de que alguns aspectos visando a promoção da autonomia infantil foram pensados. Entretanto, há algumas falhas. Quando alguma das crianças esquece a garrafinha, por exemplo, pede à professora permissão para pegar um copo na cozinha para poder beber água. Caso cada sala contasse com um

ou dois copos extra, evitaria que a criança tivesse que pedir, ela mesma poderia servir-se de água quando quisesse e lavar o copo em seguida. Para isso, também precisaria de alguns ajustes na área da pia, aproximando o sabonete líquido - que geralmente fica escondido atrás das bolsas das professoras sobre a bancada - e adicionando uma esponja. Como a pia é alta, projetada para um adulto, também seria interessante deixar uma das cadeiras sempre próxima à pia, para auxiliar as crianças a alcançar o que está em cima.

Na estante, os materiais poderiam ser reorganizados, adicionando livros infantis e reservando revistas e almanaques rasgados para outros projetos - de recorte e colagem, por exemplo. As bolsas e pertences das professoras - como diário de turma, pastas e bilhetes - poderiam sair da bancada e ir para dentro do armário; ao passo que, os materiais que estão dentro do armário, poderiam ser distribuídos entre a bancada e a estante.

Os brinquedos que estão todos juntos dentro do recipiente de plástico com tampa, poderiam ser selecionados - visto que vários já estão quebrados - e recolocados em caixas segundo suas funções: uma caixa para bonecas, outra para carrinhos e motos, outra para panelinhas e itens de cozinha, e assim por diante. As caixas com brinquedos que estão guardadas no armário, poderiam sair e juntar-se a esses outros conjuntos em algum canto da sala. Se cada caixa contivesse uma foto dos brinquedos que vão ali, ficaria também mais fácil para que as próprias crianças os guardassem no lugar correto após as brincadeiras. Além disso, adicionar alguns tapetes emborrachados criaria um espaço mais colorido e confortável para os pequenos.

Novos brinquedos podem ser confeccionados com materiais recicláveis e naturais, pedaços de pano, utensílios inutilizados por adultos, como cartões de crédito, potinhos, bolsas etc. Além disso, pedaços de pano têm potencial de se transformar em fantasias, abrindo a possibilidade de criação de um novo canto. Estas são ideias simples, que levam em consideração a falta de recursos muitas vezes enfrentadas por escolas municipais e, por isso, são alternativas simples de serem implementadas para transformar o espaço em um ambiente que promova cada vez mais a autonomia nas ações das crianças.

Junta-se a isso as práticas pedagógicas, que a partir da reorganização do espaço, podem ser mais voltadas para outras brincadeiras além da massinha dentro da sala de atividades, incentivando a exploração do espaço e dos brinquedos/

materiais disponíveis. Com uma rotina voltada mais para a interação com os cantos, visando maior circulação das crianças na sala e apropriação do espaço por parte delas, novas relações com o espaço podem começar a ser estabelecidas.

Neste sentido, conclui-se que apesar de já existir uma demonstração de interesse e constatação da importância tanto da autonomia quanto da identidade na arrumação da sala de atividades (como o bebedouro, as decorações nas paredes, as cadeiras e mesas baixas), ainda existem mudanças que possivelmente poderiam ser realizadas visando maior participação, exploração do espaço e dos materiais, brincadeiras e, principalmente, autonomia das crianças que a frequentam. Além disso, seria necessária uma reorganização da rotina para que os momentos dentro de sala fossem ainda mais proveitosos e a readaptação do olhar das professoras para entender este novo ambiente e as interações das crianças nele, para também serem capazes de identificar necessidades, curiosidades, dúvidas e conhecimentos trazidos pelas crianças durante essas trocas.

REFERÊNCIAS

- AUTONOMIA. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>. Acesso em 24 de ago. de 2022.
- BARBOSA, Hugo M. B.; SILVA, Maycon D. P. da. Sistema Montessori e os seus traços arquitetônicos. **Inter-american Journal of Development and Research**, v. 2, n. 1, p. 48 – 56, jan./ jun. 2019. Disponível em: <http://revistas.uneouro.edu.br/index.php/uneouro/article/view/64/14>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em 14 de set. de 2022.
- DUARTE, Aldenia. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil**. Itapeva, 2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1J0bXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf>. Acesso em: 9 de dez. de 2022.
- EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: ed. Artmed, 1999.
- FALK, Judit (org.) **Abordagem Pikler educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2010.
- FORA, Juiz de. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 19 de nov. de 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOLBERG, Lawrence. Moral development and identification. In: STEVENSON, H. W. (Ed.), **Child Psychology: The Sixty-Second Yearbook of National Society for Studies in Education**, Chicago: University of Chicago Press, 1963.
- KRAVOS, Aline. Autonomia na educação infantil: relações e práticas pedagógicas do cotidiano de uma escola de educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2021.

LIMA, Antônia. **A rotina na educação infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança**. 2010. P. 20 – 34. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MENDONÇA, Roseane Ribeiro; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Habilidades de resolução de problemas e métodos de ensino: o método montessorini e o ensino tradicional em questão. **Psicologia da Educação**. São Paulo. n. 49, p. 3-12, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200002>. Acesso em 10 de dez. de 2022.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 229-237, 2016. Disponível em: <[ÔDNA, Pepa. Apresentação. In: FALK, Judit \(org.\) **Abordagem Pikler educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2010.](https://www.scielo.br/j/pee/a/W8ScGjPGyZFQRY4yvhSNhNJ/?lang=pt#:~:text=Sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20ambientes,(1993).>. Acesso em: 7 de nov. de 2022.</p></div><div data-bbox=)

OLIVEIRA, Cristiane. **Interações das crianças de quatro anos no ambiente da sala de atividades: possibilidades e desafios**. Monografia (Especialista em Docência na Educação Infantil) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9FTEW2/1/monografia_cristiane_vers_o_final.pdf>. Acesso em: 14 de set. de 2022.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4ª. Edição. São Paulo: Summus, 1994. Publicado originalmente em 1932.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 375-397, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNjtkq8QVxzXWCvYg6p/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

SINGULANI, Renata A. D. A organização do espaço da escola de educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suelly Amaral (org.). **Teoria Histórico-cultural na educação infantil: conversando com professores e professoras**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, 276p.

SZANTO-FEDER, Agnès; TARDOS, Anna. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004, 101p.

VIEIRA, Eliza R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural**. 2009. 123 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de

Marília, p. 13 - 32. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91175/vieira_er_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 fev. 2021.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia.

Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p.681-701, 2010. (Tradução Márcia Pileggi)

_____. A educação estética. In: VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.