

Ambiência para Brincar: análise da organização dos espaços de um centro infantil

*Marilete Calegari Cardoso¹
Lilian Fonseca Lima²*

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre a ambiência para brincar, enquanto espaço mediador – fonte de experiência, relação e aprendizagem para /e com as crianças. O artigo revela parte de uma pesquisa, em andamento, num centro infantil pertencente a uma universidade do estado da Bahia. Seu objeto se refere à organização do ambiente e os espaços para o brincar na educação infantil. A metodologia qualitativa, utilizada na investigação, efetivou-se no campo dos estudos etnográficos, tendo a observação, o registro em diário de campo e fotográfico como instrumentos de coleta de dados. Os dados coletados e posteriormente analisados reforçaram as lacunas existentes em relação à organização de espaços que deem oportunidades de brincadeiras – manipulável, simbólica, motora e o brincar-livre da criança. Constatamos a necessidade destes espaços serem revistos para assegurar de forma efetiva e um ambiente com qualidade para a educação infantil. Essa ambiência precisa ser reconhecida pelas crianças como um espaço

¹ Pedagoga. Mestre em Educação (UFBA). Professora assistente do Departamento de Ciências Humanas e Letras da UESB. Ministra as disciplinas Educação Infantil I e II e Ludicidade. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR/CNPq/UESB) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL/UFBA). Coordenadora de Projetos de Extensão Brinca Sol: formação contínua do educador (PROEX/UESB). E-mail: calegari Cardoso-uesb@hotmail.com

² Pedagoga, Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Letras da UESB, onde ministra as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Tópicos Especiais em Educação Infantil. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR/CNPq/UESB). E-mail: liflima@yahoo.com.br

feito por eles, ou seja, não somente como um espaço para ser frequentado, mas sim construído por todos que o frequentam.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Ambiente. Organização de Espaços.

Ambience to Play: organization analysis of spaces in a children's center

Abstract: This article reflects about the ambience of playing as mediator space - source of experience, relationship and learning to / and with children. The article reveals part of an ongoing research, in a children's center belonging to one university from the state of Bahia. Its object relates to environmental organization and spaces for play in early childhood education. The qualitative methodology used in research, effected in the field of ethnographic studies, based on observations, journaling field and photographic as data collection instruments. The data collected and later analyzed reinforced the gaps in relation to the organization of spaces that give opportunities to play – manipulable, symbolic, motor and the child's free to play. We see the need for these spaces to be reviewed to effectively ensure an environment for childhood education with quality. That ambience needs to be recognized by children as a space made for them, ie not only as a space to be attended, but built by all who attend..

Keywords: Childhood Education. Playing. Environment. Spaces Organization.

Introdução

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (GREENMAN apud MALAGUZZI, 1999).

O ambiente no dia a dia das creches e pré-escolas é repleto de atividades organizadas por educadores que, de uma maneira ou de outra, lidam com o espaço e o tempo a todo o momento. Estudos recentes sobre educação infantil demonstram que estão sendo ampliadas investigações tanto acerca da importância do brincar para criança em seus diferentes aspectos, quanto àquelas referentes a organização do tempo e espaço

(ARCO-VERDE, 2012). Porém, entende-se que não é qualquer espaço escolar que pode ser oferecido para as crianças brincarem, vivenciarem suas experiências e construir seus conhecimentos. As crianças necessitam de um ambiente educativo propício que sustente e promova a participação assim como, a interdependência e a interatividade entre elas e com os outros sujeitos (crianças – crianças e crianças – professores).

De modo geral, a produção intelectual resultante do debate em torno do ambiente e organização de espaços para o brincar na educação infantil, estudiosos estrangeiros e brasileiros, como (MALAGUZZI, 1999; FORMOSINHO, 2007; BROUGÈRE, 2004; BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012; BARBOSA, 2006; KISHIMOTO, 2007; HORN, 2004), sinalizam para pelo menos três pontos/problemas em comum, os quais utilizaremos aqui como referência para a reflexão.

O primeiro problema que parece ser convergente entre os estudiosos da temática está relacionado às concepções sobre infâncias e seu conceito de espaço e ambiente. A forma como os professores organizam os espaços, seus materiais didáticos e móveis, e as formas como crianças e adultos ocupam esses espaços e como interagem, tornam-se elementos reveladores de uma concepção pedagógica (HORN, 2004; FARIAS, 2005; BARBOSA, 2006). Isso se observa nos centros infantis, pelo modo como se organizam os espaços nas salas de aula: “[...] muitas vezes, o modo de conduzir o trabalho pedagógico por parte dos professores reflete a existência das classes enfileiradas, etc., mesmo sem a concretude disso” (HORN, 2004, p. 25). Tal problemática pode estar atrelada a função simbólica que o espaço pode funcionar, podendo ser um lugar de vigilância ou controle; isto é, os espaços e ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir ou não as formas dominantes (BARBOSA, 2006). Nesse sentido, pode-se compreender que o ambiente é um meio estimulador ou limitador de aprendizagens, isto é, ele influencia as condutas das crianças em suas ações, sendo através dele que as estruturas espaciais e das linguagens são representadas.

Outro aspecto que vem sendo discutido entre os estudiosos acerca de organização de ambiente, envolve a distinção entre espaço

e ambiente. Nos suportes teóricos dos espanhóis Zabalza (1998) e Forneiro (1998), pode-se constatar que o conceito de ambiente e espaço tem a noção da inseparabilidade, mas não de igualdade. Para eles, o termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, materiais e móveis. Com relação ao termo “ambiente”, significa o conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem. (FORNEIRO, 1998). Para os autores citados, a conceitualização de ambiente e espaço acontece a partir de quatro dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional: explicam que estes aspectos estão implicados no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Como coloca Farias (2005, p. 70), de forma contundente “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça do adulto para medi-lo, vendê-lo ou guardá-lo”; e salienta a importância de qualquer espaço físico, grande ou pequeno, de qualquer tipo de centro infantil tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos. Assim, a organização do ambiente pode também revelar sua pedagogia.

Nesta linha de pensamento, convém lembrar as ideias de Barbosa (2010, p. 7), quando afirma que “a pesquisa sobre o espaço físico nos ensina que os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente”. Corroboramos com as palavras da autora por entender que o espaço físico dos centros infantis é o lugar do desenvolvimento de múltiplas linguagens e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ela desafia permanentemente aqueles que ocupam. O ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos, por ser um mediador cultural e uma fonte de experiência e aprendizagem, ou seja, um elemento significativo no currículo da educação infantil e na formação do profissional dessa área (BARBOSA, 2006). Desse modo, indagamos: existem ambientes diversificados para explorar a imaginação, movimento, relações e autonomia das crianças nos centros infantis?

Um terceiro ponto para o qual convergem os pesquisadores é o reconhecimento de um ambiente de brincar, enquanto espaço mediador – fonte de experiência, relação e aprendizagem. Conforme Brougère

(2004, p. 219), o ambiente de brincar para as crianças é “constituído de espaços que necessitam ser pensados e organizados como meio de exploração, invenção e criação, e, não só como um meio de manipulação”. Diante disso, a disponibilidade de brinquedos na sala de aula, ou em outro ambiente da instituição, não é suficiente para promover o desenvolvimento e a construção do conhecimento pela criança. Para tanto, é necessário um espaço qualificado, com um contexto social e pedagógico que sustente, promova e facilite a construção da participação dos agentes envolvidos.

Pode-se dizer que “o ambiente [...] é algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro” educador” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157) constituindo-se um ambiente vivo, um local de vida e relacionamentos compartilhados entre seus protagonistas. Um ambiente para brincar e aprender é aquele que oferece oportunidades de brincadeiras de diversas formas; em um espaço saudável para as crianças interagirem com outras crianças e adultos, a partir de um ambiente de vida produzido para/e com elas, desenvolvendo um relacionamento de confiança e aprendizagem umas com as outras, sem se preocuparem com autoridade dos adultos (MARTINS; CAMPOS, 2013).

Dado ao exposto, e em consonância com outros levantamentos de mesmo teor, e com base nas análises iniciais da pesquisa “Imagens e Narrativas do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol: fotografando o movimento de construção da mediação pedagógica de educadoras de crianças pequenas,³ nosso propósito, com este artigo, é corroborar com a discussão sobre a organização de ambientes para brincar nos espaços físicos de um centro infantil universitário. Buscase compreender como é organizado o ambiente e os espaços para o brincar no centro Casinha do Sol - UESB, e se esse ambiente promove e potencializa fontes de experiências, relação e aprendizagens para as crianças.

³ A pesquisa “Imagens e Narrativas do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol: fotografando o movimento de construção da mediação pedagógica de educadoras de crianças pequenas”, é financiada pela (UESB/FAPESB).

Sobre o estudo do ambiente para brincar numa creche universitária

As creches universitárias são espaços de atendimento de crianças de 0 a 4 anos que atende filhos de professores, funcionários e alunos pertencentes à universidade. Como qualquer outra creche ou local de trabalho, as creches universitárias, evidenciam a necessidade de aprofundar questões importantes, e, dentre elas, a preocupação com a qualidade do atendimento – educar e cuidar, prestando um trabalho significativo às crianças e famílias para a promoção da cidadania (RAUPP, 2004; OLIVEIRA, 2002). Conforme Alves (2006), para atender essa demanda é preciso constituir referenciais teórico práticos para projetos e ações educativas que superem criticamente os modelos familiar, hospitalar, educacional assistencialista e escolar, o que implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades e interesses e expectativas (CARDOSO, 2013).

Considerando o exposto, partimos do princípio que a creche não é uma imitação da escola e muito menos um depósito de crianças. Defendemos uma educação infantil que viva num ambiente que pode ser reconhecido como um lugar constituído de vida, ação, motivação, prazer e de ricas experiências entre crianças-crianças-adultos. Tal ambiente pode ser identificável como tempo/lugar instituído de elementos fundamentais do processo educativo que são, de um lado, ações da criança, e, de outro, os objetivos, ideias e valores sociais representados pela experiência do adulto (DEWEY, 1967).

Compreendemos ainda, que o ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade, da imaginação, do movimento, de modo a estabelecer uma conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, a autonomia individual e interpessoal (HORN, 2004). Portanto, não é em qualquer ambiente ou espaço escolar que as crianças devem brincar, ou vivenciar suas experiências e construir seus conhecimentos. Uma creche de qualidade deve pensar e possibilitar um ambiente educativo planejado, propício, que sustente e promova a participação da criança, assim como, a interdependência e a interatividade entre os sujeitos.

Imbuídas dessas reflexões, é nossa intenção trazer contribuições sobre o brincar na ambiência de um centro infantil, em especial, as experiências de organização dos espaços do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol (CCI), localizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié. E, de acordo com as pressuposições teóricas iniciais, explicitamos a nossa questão-problema de pesquisa da seguinte forma: como vem sendo organizado o ambiente para brincar no Centro Infantil Casinha do Sol-UESB? De que forma os espaços estão sendo organizados para se constituir, promover e potencializar fontes de experiências, relações e aprendizagens às crianças?

Nesse sentido, para a análise desse objeto de estudo consideramos a especificidade das crianças de 0 a 4 anos, suas demandas, experiências, produção cultural, a partir de um ambiente produzido para/e com elas, garantindo a mediação pedagógica, cultural e social estabelecida pela relação crianças–crianças, criança-adulto e criança-espaço. E, em razão dessas especificidades, visamos, também, conhecer o modo como é organizado o ambiente e os espaços para as crianças brincarem.

A pesquisa foi desenvolvida com base nos princípios qualitativos de cunho etnográfico. Optou-se por esse caminho por se tratar de uma pesquisa aberta que estuda os fenômenos da educação procurando compreendê-los e interpretá-los nos seus sentidos e significados e no seu ambiente natural (MACEDO, 2004, p. 43). O estudo, também, está ancorado nos teóricos Malaguzzi (1999); Formosinho (2007); Brougère (2004); Bondioli e Gariboldi (2012); Barbosa (2006); Kishimoto (2007, 2010) e Horn (2004).

Sem perder de vista que a sala de aula é um lugar onde acontecem múltiplos eventos, e uma área em constante mudança, durante a investigação os instrumentos utilizados conduziram para variados momentos de estada no campo específico, ajudando-nos a assegurar que os objetivos e finalidades não perdessem o foco durante as observações participantes (FONSECA, 1999; MACEDO, 2004), as descrições densas dos fenômenos por meio de registros escritos, registros fotográficos e as análises de dados. Assim, usou-se o diário de campo como instrumento para desenvolver a atividade de observação (MACEDO, 2004).

As observações foram realizadas durante um mês aproximadamente, e aconteciam em média duas vezes por semana, sempre em dias e horários diferentes para que fosse possível observar os variados momentos da organização da rotina das crianças. Esse critério foi adotado na realização das observações para permitir acompanhar o desenvolvimento da rotina da creche: as atividades na sala de aula, os momentos de higiene, o lanche, almoço ou/e a janta, as brincadeiras no parque. Após o trabalho de campo e com o volume de dados coletados, foi possível identificar quais espaços eram apontados como organizados e apropriados para o brincar das crianças. Esses elementos destacados resultaram na seleção e análise de alguns aspectos específicos da cultura da creche investigada, sintetizados abaixo; e, são interessantes de se observar, pois visa contribuir com os estudos sobre a reorganização dos espaços das instituições infantis sob uma nova perspectiva ambiental.

A análise dos dados foi desenvolvida através da técnica da Análise de Conteúdo, fundamentado em Bardin (1977, p. 71), que afirma que o “tema é a unidade de significação que se liberta, naturalmente, de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura”. Optamos por esse tipo de análise, porque é a que mais se aproxima da concepção de nosso estudo, pois busca as relações entre os temas abordados, constatando, principalmente, as validades e rupturas que essencialmente marcam os fenômenos observados.

A inserção do brincar no ambiente escolar infantil: uma contextualização histórica⁴

Os espaços e ambientes são estruturas que possibilitam múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, desafiam constantemente aqueles que os ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. (BARBOSA, 2006). Assim, a ideia que se tem hoje sobre a categoria ambiente e organização de espaços para brincar, em nosso entendimento, constitui parte das mediações produzidas nos movimentos de construção

⁴ Excertos deste texto fazem parte da Pesquisa de Mestrado – UFBA, intitulada “Baú de memórias: representações sobre ludicidade de professores que atuam na educação infantil”, autoria de Marilete Calegari Cardoso, sob a orientação da Dr^a Cristina d’Ávila.

histórica, social e política da própria modernidade e absorvidos nas escolas infantis como cultura.

Durante muito tempo, não se acreditava na possibilidade de se estabelecer, espaços de aprendizagens com crianças de 0 a 6 anos em instituições escolares. De acordo com Brougère (1998), o surgimento dos jogos como prioridade para os programas das escolas maternas deu-se em 1887, como uma resposta tímida ao desvio do ensino maternal em direção aos modelos da escola primária. Nesse período, o jogo foi concebido pela escola de crianças pequenas sob duas formas tradicionais: recreação e artifício de descanso. O brincar, portanto, era apreciado como atividade de jogos de exercício ou de movimentos físicos, contemplados como recreativos e aceitos como relaxamento das demais atividades escolares, além de servirem como alívio do trabalho e justo repouso.

No século XVIII, as instituições infantis foram influenciadas pelo Iluminismo francês, que produziu teorias pedagógicas inovadoras e orgânicas. Sob esse paradigma constituído, Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) fundamentaram e defenderam que a educação da criança pequena deveria passar por processo natural. Eles elaboraram uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, sociável, e, também, autônoma. Rousseau, em sua obra *Emílio ou Da Educação*, levantou a questão sobre a necessidade de respeitar a atividade livre da criança, segundo ele: “Respeitai a infância [...]. Ficais alarmados por vê-las consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca estará tão ocupada” (ROUSSEAU, 2004, p. 119). Assim, ele não só defendia o brincar da criança na sua forma natural e espontânea, como também, defendia o jogo sob forma de recreação através das atividades corporais.

Entretanto, em que pesem as contribuições de Rousseau e Pestalozzi, foi com a pedagogia de Froebel (1837) e de Montessori (1907) que o brincar tornou-se apreciado na educação infantil e que legitimou um espaço organizado para as crianças pequenas, o qual buscou integrar os princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza. Esses teóricos

propuseram um arranjo espacial em ambientes diferentes para atender crianças com menos de seis anos; sendo eles, os grandes precursores da importância da organização do espaço na metodologia do trabalho com crianças pequenas. Porém, é importante ressaltar que, apesar desse avanço e inovação de adequar os espaços para necessidades infantis, tais práticas educativas se alinhavam à organização dos espaços para impor uma disciplina rígida, coerente com os postulados educacionais naquele tempo (HORN, 2004).

As ideias de Froebel, definem o primeiro modelo formalizado de educação pré-escolar e por isso, o mesmo foi reconhecido como o precursor do brincar na educação. Ele, também, é reconhecido pela criação dos *Kindergartens*, um jardim de infância que não era um local de abrigo de crianças, mas espaço disposto para o jogo e o trabalho infantil. “[...] no jardim, é a *intuição das coisas* que é colocada no centro da atividade, é o brincar que predomina [...] é uma atividade séria que deve ser encontrada no espaço da escola” (CAMBI, 1999, p. 426, grifos do autor). 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 (HORN, 2004). O método froebeliano, além de invocar a importância do jogo e brincadeiras, demonstrava a importância do aparelhamento e organização do espaço (cantos) às necessidades das crianças pequenas.

Baseada nas ideias voltadas para o desenvolvimento integral da criança, de independência e atividades respeitando o ritmo da criança e às diferenças individuais, Maria Montessori, médica italiana, desenvolveu, entre o século XIX e início do século XX, uma metodologia que teve como marca distintiva a criação de mobiliários e “a casa das crianças”. A proposta Montessoriana caracterizava-se pela organização de espaços como a casa de boneca, dos jogos, da biblioteca, além de propor o uso de materiais como letras móveis, letras cortadas em cartões-lixo, contadores, ábaco, etc.; sendo estes, adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos ao alcance de cada objetivo educacional (OLIVEIRA, 2002).

Um século depois de Froebel, o filósofo e educador John Dewey (1967) defende que os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, a criança, e, de outro, os objetivos, idéias e valores sociais representados pela experiência do adulto. Segundo o autor, a aprendizagem e desenvolvimento na infância é integral, que instiga o uso do jogo livre como forma de atender as necessidades e interesses da criança. Dewey (1967, p. 103) defende o *trabalho* e o *jogo* como ações que “não podem ser diferenciadas ou distinguidas uma da outra pela presença ou pela ausência de interesse direto no que se está fazendo”. Adverte o ambiente educativo tem um papel importante para promover e favorecer a construção, a criação e a investigação. Essas experiências podem ser favoráveis, se eventualmente nelas operarem as forças internas e externas, possibilitando assim, investir no fluxo do processo de desenvolvimento da criança.

Atualmente, tem se acentuado o olhar sobre a importância dos componentes do ambiente no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, sua influência sobre a prática pedagógica nas instituições de infantis. A literatura sobre ambiente e espaço de aprendizagem, vem demonstrando que estes termos são definidos em suas especificidades e assim devem ser compreendidos. Desse modo, para Forneiro (1996) ambiente fala; Malaguzzi (1999) é um sistema vivo; Madalena Freire (1998) o considera retrato da relação pedagógica; Guimarães (2008) é a cultura da escola ou cultura organizacional, e, segundo Barbosa (2006) constitui uma fonte de experiência e aprendizagem. Os referidos autores, também definem os espaços e ambientes como estruturas não neutras, sendo lugar de movimento e não como algo estático – um ambiente vivo, isto é, um local de vida e relacionamentos compartilhados entre seus protagonistas.

Nos estudos de Horn (2004), ressaltamos as concepções infantis subjacentes ao conceito de espaço e ambiente. Segundo a autora, a organização do ambiente, e a maneira como os sujeitos protagonistas ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. O olhar de um professor atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula, a disponibilidade de brinquedos na sala de aula, ou em outro ambiente da instituição, não é

suficiente para que ocorra a construção do conhecimento pela criança. Não basta a criança estar num espaço organizado, para apenas desafiar a competência; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. 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 crias interferem nessas vivências (HORN, 2004).

A prática de olhar a riqueza e a articulação dos ambientes e organização dos espaços para as creches ou pré-escolas, parte do princípio que a infância precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, em que as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente. Nas palavras de Battini:

Para 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 que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para 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, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor (BATTINI, 1982 apud ZABALZA, 1998, p. 24).

Os espaços para brincar e aprender são aqueles que oferecem oportunidades de brincadeiras de diversas formas, em um ambiente saudável para as crianças interagirem com outras crianças e adultos; desenvolvendo um relacionamento de confiança e aprendizagem umas com as outras, sem se preocuparem com autoridade dos adultos (MARTINS; CAMPOS, 2013).

Vale reafirmar que a distinção entre os termos espaço e ambiente, tem a noção de inseparabilidade, mas não de igualdade, como salienta Barbosa (2006, p. 119-120),

[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também

pelos seus usuários. [...] O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de [...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

Estudos de Zabalza (1998), Forneiro (1998), Formosinho (2007) e Barbosa (2006), analisam o desenvolvimento do conceito de ambiente e espaço a partir de quatro dimensões claramente definidas, mas inter-relacionadas para caracterizar o ambiente, a saber: a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional.

A dimensão física, refere-se ao aspecto material do ambiente. Trata-se da arquitetura, da decoração, da forma como estão estruturadas e organizados os materiais e divisórias, o pátio, o parque infantil, as possibilidades de arranjos espaciais e físicos do que se denomina instituição de educação infantil. A segunda, a funcional, relaciona-se com a forma de utilização dos espaços, sua versatilidade e o tipo de atividade ao qual se destinam. Os espaços multifuncionais podem ser usados autonomamente pela criança, mas com a orientação do professor. Um mesmo espaço pode assumir diferentes funções, por exemplo, o tapete de uma sala, que em um momento funciona como o lugar da rodinha para contação de histórias, momentos de conversas entre as crianças e o professor. Em outros momentos pode se transformar em canto das construções, do jogo simbólico, da música.

A terceira dimensão, a temporal, trata da organização do tempo e, portanto, dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços, essa dimensão pode ser relacionada à organização da rotina de uma instituição de educação infantil. A quarta e última é a dimensão relacional, que se refere às diferentes relações que são influenciadas pelos diferentes arranjos instituídos, tais como: a distribuição dos alunos por faixa etária; a forma como se constitui a construção de regras na relação professor/criança; a divisão do trabalho que acontece no pequeno ou grande grupo; a interação do professor durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Segundo Formosinho (2007), com essas quatro dimensões, o ambiente está preparado para interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade, para que haja a conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e interpessoal. Esses elementos, portanto, são importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e do aprender (FORNEIRO,1998).

Ambiente para brincar, enquanto espaço mediador – fonte de experiência, relação e aprendizagem, é discurso recente na história da educação infantil de nosso país. Embora desde sempre tem se ouvido falar na importância do brincar para a criança, hoje, estudos apresentam o ambiente, espaço e relação – como um lugar de convivência e de investigação (SILVA, 2011). A prática de olhar a riqueza e a articulação dos ambientes e organização dos espaços para as creches ou pré-escolas, parte do princípio que a infância precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, em que as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente

É necessário um espaço qualificado, com um contexto social e pedagógico que sustente, promova e facilite a construção da participação dos agentes envolvidos. Nos estudos do italiano Malaguzzi (1999, p. 156-157), o ambiente é retratado como um [...] “sistema vivo em transformação”, mais que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer [...]”. Segundo autor, o espaço deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade, para que haja a conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e interpessoal.

Cenas do centro infantil pesquisado: uma análise do contexto real

Para dar início a análise e compreender como o Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol (CC) organiza seus espaços para o

brincar, e, se esse ambiente promove e potencializa fontes de experiências, relação e aprendizagens para as crianças, apresentamos um pouco dos registros do diário de campo, efetuados durante as observações. Além disso, resgata-se os três eixos sinalizados neste texto, que foram: *Concepção pedagógica sobre espaço e ambiente; Distinção entre espaço e ambiente; Espaço mediador – fonte de experiência, relação e aprendizagem.*

Concepção pedagógica sobre espaço e ambiente

A organização do ambiente de um centro infantil pode ser considerado como um espaço físico, social, e simbólico que permitirá, ou não, conforme estiver estruturado, que muitas interações ocorram entre as crianças e entre as crianças e os objetos e os materiais (HORN, 2004). O ambiente é um meio estimulador ou limitador de aprendizagens, isto é, ele influencia as condutas das crianças em suas ações, sendo que através dele as estruturas espaciais e das linguagens serão representadas. A partir de sua organização, o espaço pode servir a um modelo de pedagogia da transmissão, nesse caso, a função simbólica que o mesmo representa tem características de um lugar de vigilância ou controle, apresentando também sinais de um modelo de escolarização (BARBOSA, 2006).

Nesse sentido, durante as observações pode-se perceber que, embora o CCI tenha apresentado espaços organizados para o brincar, o seu ambiente ainda não é reconhecido como um lugar constituído de vida, ação, motivação, prazer e de experiências dos seus atores e coautores. As atividades que estavam sendo desenvolvidas eram: rodinha, contação de história, desenho, música, filmes; trabalho coletivo de cartazes, com colagem, onde a professora direcionava o que eles tinham a fazer. A estimulação ou trabalho com a imaginação da criança era trabalhada por meio da contação de histórias, música ou vídeos.

O contexto observado, apresentou em diversas situações posturas centralizadoras e conservadoras. Brougère (2006), faz uma séria crítica sobre as atividades diretivas, segundo ele uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a

criança, porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O entendimento de que a organização do espaço no centro infantil deve ser voltada para o real interesse do grupo de crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo nos permite assegurar que estes, precisam estar organizados de modo a favorecer as experiências das mesmas, bem como propiciar os mais variados tipos de interações, garantindo-lhes possibilidade de desenvolverem-se de forma plena e integral. As creches e centros infantis devem tomar o cuidado para não ficarem presos a propostas ou projetos curriculares atrelados ao calendário festivo da Instituição, pois “tais propostas são sustentadas por concepção de educação e de jogo baseada nas teorias naturalistas e que têm permeado muitos currículos para pré-escola” (WAJSKOP, 2005, p. 57).

Distinção entre espaço e ambiente

A investigação sobre a organização do espaço para brincar no CCI Casinha do Sol deixa a marca de que as salas de aulas observadas são constituídas, de modo geral, de estrutura com espaço amplo, permitindo as crianças de se movimentarem, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir. Nota-se que esse ambiente tem ênfase na organização das dimensões física, não deixando muito evidente se as relações humanas que se estabelecem promovem relações de convívio e conforto. No entanto, as experiências vividas no referido espaço, em companhia das outras crianças e dos adultos, precisam constituir-se potenciais elementos de desenvolvimento de novas aprendizagens pelas crianças, esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2006).

Espaço mediador – fonte de experiência, relação e aprendizagem.

Para Malaguzzi (1999), o ambiente além de ser bonito, também é altamente peculiar. Por isso, deve possibilitar a criança de explorá-lo e

descobri-lo. Além disso, ao ter contato com esses materiais as crianças são encorajadas a trazer recordações de suas experiências em casa, ligadas a eventos diários ou especiais.

Os brinquedos ofertados precisam ser diversificados e quando confeccionados com materiais naturais da região costumam ser mais atrativos (BARBOSA, 2006). Assim, sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. Chama-se a atenção para a necessidade do CCI organizar outros espaços cobertos para as crianças brincarem, devido ao fator climático da cidade de Jequié, pois a mesma, constantemente, apresenta-se com temperaturas elevadas, sendo uma cidade com poucas árvores e sombras, e com muito sol.

Barbosa (2006, p. 128), advoga que os brinquedos de pátios e praças nas instituições infantis são muito repetitivos, “são sempre os mesmos aparelhos de estruturas metálicas [...]. São objetos que dão prazer, mas não estimulam a fantasia; [...] e não se pode mudar, deslocar, pois é pesado”. É necessário criar um ambiente vivo para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos. Um ambiente que garanta às crianças possibilidades efetivas de tempo e uma pluralidade de oportunidades de brincadeiras – manipulável, simbólica, motora, livre (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012), através do contato com a natureza garantindo a necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.

Assim, o Centro Infantil pesquisado estará organizado para o brincar, constituindo-se um lugar de convivência, relação e aprendizagem, investigação e experiência, tornando-se um ambiente agradável e educativo. São situações cotidianas da prática pedagógica das escolas infantis que exigem uma reflexão sobre como o espaço interfere na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os ambientes destinados às crianças precisam ser ricos e estimuladores dos vários sentidos, o professor necessita compreender que para se ter uma creche ou centro infantil de qualidade, que valorize o ambiente lúdico, por meio de vários tipos de

jogos e brincadeiras, estes espaços precisam ser pensados, logo, precisam de planejamento (KISHIMOTO, 2010).

Entende-se, portanto, que o adulto tem papel fundamental na escolha, organização, disponibilização dos brinquedos e materiais, além do planejamento e implementação de uma “rotina” junto às crianças para que aprendam a usar, guardar e respeitar as normas de uso dos brinquedos e materiais.

Considerações em Aberto

As análises iniciais desse estudo com base nas fotografias e nas observações, sinalizam sobremaneira, que o CCI Casinha do Sol proporciona um espaço rico para as crianças, porém necessita constituir-se num ambiente com mais brincadeiras para desenvolver o imaginário e as fantasias, possibilitando o desenvolvimento integral da criança. Essa ambiência precisa ser reconhecida pelas crianças como um espaço feito por eles, ou seja, não é somente um espaço para ser frequentado, mas sim construído por todos que o frequentam.

Os achados apontam, ainda, para lacunas existentes em relação a organização de espaços que deem oportunidades de brincadeiras do tipo manipulável, simbólica, motora, livre para o pátio e para as salas. Fica constatada a necessidade de serem revistos, tais espaços, para garantir a possibilidade de assegurar de forma efetiva um ambiente com qualidade. As crianças querem o lugar da creche como um lugar de brincadeira, arte, movimento e liberdade, lugar este para desenvolver o imaginário e as fantasias, de forma gratuita e natural, proporcionando a ação da experiência, do prazer e da alegria.

Enfim, compreende-se que na organização do trabalho do professor se insira o brincar em um projeto, e que, nesse desenho, apareça o objetivo e a consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. No entanto, é preciso rejeitar o controle e a centralização e onisciência do que ocorre com as crianças em sala de aula, para que o professor veja o brincar como uma

ação experiencial no cotidiano da educação infantil é importante, como diz Luckesi (2000, p. 39) “que ele tenha o desejo de agir de uma forma adequada, na perspectiva de dançar com a criança a dança energética da vida”.

Portanto, a discussão sobre ambiência para brincar, é um tema que merece atenção pelos pesquisadores, pois inclui a reflexão sobre a qualidade de ensino na educação infantil e nesse sentido, só ampliaremos nossa compreensão sobre o que é preciso assegurar as crianças à partir do debate consciente sobre os aspectos que envolvem a temática.

Referências

ALVES, N. Amor a profissão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT072570Int.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2012.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2871/188>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BARBOSA, C. M. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 out. 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONDIOLI, Ana; GARIBOLDI, Antonio. A vida cotidiana na creche. In: FARIA, A. L. G. (Coord.). *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores, Série Educação Infantil em Movimento).

- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Brinquedo e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Brinquedo e cultura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARDOSO, M. C. *Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil*. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAGED/UFBA, Salvador, 2008.
- _____. Formação, saberes e profissionalização das docentes do Casinha do Sol/UESB: fios de reflexões em desafios pensantes. *Saberes em Perspectiva*, Jequié, v. 3, n. 5, 2013. Dossiê: Trabalho docente na contemporaneidade. Disponível em: <<http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/issue/view/v3n52013>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIAS, A. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).
- FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso – pesquisa etnográfica e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21., 1999, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, setembro de 1999.
- FORNEIRO, L. I. A Organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO, J. O. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo o passado. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, M. *Rotina: construção do tempo na relação pedagógica*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

GANDIN, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C... [et al.] . *As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: artmed, 1999.

GUIMARÃES, V. Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HORN, M. G. *Sabores, cores, sons aromas: organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 out. 2015.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____. (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: FAGED/UFBA, 2000. (Coletânea Ludopedagogia, Ensaios, 1).

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, M. F.; CAMPOS, M. C. M. (Org.). *Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar*. 2012. Disponível em: <<http://brinquedoteca.net.br/wp-content/uploads/2013/04/DireitodaCrianca.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência e Formação).

RAUPP, M. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a10.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2011.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou Da Educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, J. S. *O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos*. 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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