

Espaços e Ambientes na Educação Infantil: a Organização Promove Envolvimento?

Spaces and Environments in Childhood Education: does the Organization Promote Involvement?

Eliane Dominico^a; Aliandra Cristina Mesomo Lira^{*ab}

^aUniversidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Pedagogia. PR, Brasil.

^bUniversidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. PR, Brasil.

*E-mail: aliandralira@gmail.com

Resumo

Os espaços e ambientes na Educação Infantil são reconhecidos como elementos importantes na organização e vivência de experiências significativas nessa etapa do ensino. O artigo objetiva refletir sobre as implicações pedagógicas da organização espacial nas instituições que trabalham com crianças de 0 a 3 anos de idade. Trata-se de pesquisa qualitativa, com estudo exploratório em duas instituições públicas de Educação Infantil, cujos dados fazem parte de pesquisa de mestrado. Foram realizadas observações de práticas, de registros fotográficos e entrevistas com as gestoras. Parte-se da compreensão das finalidades da Educação Infantil, reconhece-se o espaço-ambiente bem-organizado como promotor do desenvolvimento das crianças e se dedica a problematizar os contextos investigados como foco na organização dos espaços, nas relações vividas nesses e no que colaboram ou limitam o envolvimento dos sujeitos. Foi possível compreender como as crianças e adultos usam, se apropriam e interagem nesses ambientes, a partir dos limites e possibilidades decorrentes da sua organização, sendo evidente a vigilância sobre os deslocamentos e interações e verbalizações dos adultos que restringem movimentos das crianças. Este cenário explicitou os espaços-ambientes investigados como implicados no constrangimento de corpos e mentes infantis, comprometendo o envolvimento entre os pares e o protagonismo infantil, limitando interações e brincadeiras e, conseqüentemente, a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade.

Palavras-chave: Organização Espacial. Creches. Relações de Poder.

Abstract

The spaces and environments in Early Childhood Education are recognized as important elements in the organization and experience of significant experiences in this stage of teaching. The article aims to reflect on the pedagogical implications of spatial organization in institutions that work with children from 0 to 3 years old. It is a qualitative research, with an exploratory study in two public institutions of Early Childhood Education, whose data are part of a master's research. Observations of practices, photographic records and interviews with the managers were carried out. It was started from the understanding of the purposes of Early Childhood Education, the well-organized space-environment was recognized as a promoter of children's development and effort was paid to problematize the contexts investigated as a focus on the organization of spaces, in the relationships lived in them and in what collaborates or limits the subjects' involvement. It was possible to understand how children and adults use, appropriate and interact in these environments based on the limits and possibilities resulting from their organization, being evident the vigilance about the displacements and interactions and verbalizations of adults that restrict children's movements. This scenario explained the investigated spaces-environments as implicated in the constraint of children's bodies and minds, compromising the involvement between peers and children's protagonism, limiting interactions and games and, consequently, the realization of a quality Early Childhood Education.

Keywords: Spatial Organization. Nurseries. Power Relations.

1 Introdução

A preocupação em compreender e problematizar as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos na perspectiva das relações de poder levou a lançar um olhar mais aprofundado sobre uma fundamental questão em se tratando do desenvolvimento infantil: a organização dos espaços nas instituições voltadas à educação das crianças.

Refletir sobre a importância dos ambientes nas instituições de Educação Infantil é necessário, pois como relatam Arroyo e Silva (2012, p. 260), trata-se do local que será “o palco dos encontros, das ações e relações das crianças com ela e dos outros adultos e das crianças entre si”. É nesse lugar que se estabelecerão as ações educativas e por isso sua organização

não pode ser cogitada sem que sejam considerados os principais sujeitos que irão ocupar esses lugares, as crianças.

Parte-se do pressuposto de que a concepção de criança e infância orienta as escolhas como professores e expressa, inclusive, a forma como o ambiente é planejado e organizado. Nesse sentido, reconhece-se que o espaço não é neutro, carrega em si possibilidades e limites que serão ampliados ou estreitados a partir das relações e das práticas pedagógicas estabelecidas.

A literatura apresenta uma distinção entre os termos espaço e ambiente. O espaço se refere a um local considerado apenas pelos seus aspectos físicos, sua materialidade, já o ambiente, além das questões estruturais compreende a

dimensão das relações que são estabelecidas (GUIMARÃES, 2011; HORN, 2004; 2017). O ambiente inclui os materiais e equipamentos, mas também aborda as trocas, as interações, os relacionamentos que se estabelecem.

Os espaços externalizam valores e representações daqueles que os projetam, por isso sua importância ultrapassa os limites da organização dos objetos e mobiliários. Em um olhar mais cuidadoso é possível captar os referenciais epistemológicos que norteiam a organização institucional como um todo. Refletir sobre quais mensagens estão sendo transmitidas a partir do que se dispõe para brincar e se expõe nas paredes das salas de aula, nos corredores, no saguão, na brinquedoteca, na sala dos professores, na secretaria, na cozinha, no pátio externo, etc. ajuda a compreender quais são os objetivos educacionais e como esses pretendem ser alcançados.

Freitas *et al.* (2015) destacam a necessidade de se organizar o ambiente de tal forma que esse revele a presença das crianças, mesmo quando elas estão ausentes, pois isso as fará se sentir pertencentes a esse local. Nessa mesma linha de pensamento, Mallaguzzi (1990) admite que o ambiente se constitui em um elemento de identidade das pessoas que o frequentam. A maneira como se organiza o local e a distribuição dos materiais determinará se ele será um lugar de ‘emancipação ou regulação’.

Guimarães (2011) salienta que a prática de escuta e participação infantil nas decisões tem sido uma tônica na práxis das escolas municipais da cidade italiana de Reggio Emilia. Neste projeto educacional, que atende crianças de 0 a 6 anos, existe a compreensão muito clara da importância e do papel do espaço para o desenvolvimento das crianças, especialmente ao propiciar que as relações afetivas sejam estendidas entre as crianças e os adultos.

Apoia-se a ideia de que os espaços precisam ser criados considerando a ótica das crianças, convidando-as a entrar e despertando o desejo de permanecer no local. O componente desafio precisa estar presente, como também a segurança é fator a ser considerado. Existe uma série de condições para que os ambientes sejam promotores de aprendizagens e favoreçam a interação e socialização infantil. Nesse sentido, devem ser pensados e organizados de modo a estimular a liberdade de expressão, a criação e o protagonismo infantil. Mas, de que forma? As intervenções podem decorrer da observação das crianças: do que e como brincam, do que gostam e não gostam, o que lhes chama a atenção, como interagem e se agrupam, entre outros aspectos.

Dessa forma, a escrita será composta inicialmente pela discussão da relação entre espaço-ambiente e práticas pedagógicas. Em seguida, propõe-se uma análise crítica sobre as possibilidades que os espaços-ambientes das instituições educativas oferecem ao desenvolvimento infantil. Também se lança um olhar analítico ‘para o lado de fora’, refletindo em que medida as práticas educativas favorecem ou tolhem a liberdade e a criatividade das crianças.

2 Material e Métodos

A partir dessas compreensões iniciais, apresenta-se no texto reflexões decorrentes da análise dos espaços de duas instituições públicas de Educação Infantil denominadas “A” e “B”, de um município de médio porte do interior do Paraná. Os dados coletados fazem parte de pesquisa de mestrado em Educação com o objetivo de analisar a organização dos espaços, os acontecimentos e as vivências das crianças e professoras. Tal material resulta de observações comentadas em diário de campo das práticas pedagógicas realizadas com crianças de 0 a 3 anos, entrevista com as gestoras das duas instituições e registro fotográfico dos espaços internos e externos. Por meio dessa metodologia, durante os anos de 2017 e 2018, foi possível acompanhar como as crianças e adultos usam e se apropriam desses espaços e como interagem nesses ambientes.

No processo de observação foram focalizadas as seguintes questões: aspectos físicos e pedagógicos, tais como a disposição espacial adequada, iluminação, ventilação, o mobiliário condizente à faixa etária, possibilidade de autonomia ou cerceamento da expressão corporal da criança. As anotações foram feitas nos momentos em que se desenvolviam as atividades pedagógicas, sendo transcritos os fatos considerados mais relevantes pelas pesquisadoras com relação à organização espacial e a sua influência nas relações estabelecidas. O registro das informações permitiu documentar situações que refletem a vivência dos sujeitos nesses espaços. Para esse momento foram focados os olhares procurando analisar o objeto de estudo com base na concepção de criança como um sujeito participativo do processo educacional, tal como defende a Sociologia da Infância.

Em posturas investigativas se procurou seguir os princípios éticos explicitando aos sujeitos da pesquisa os objetivos deste estudo, respeitando a manifestação das gestoras e professoras em participar ou não da entrevista. Para tanto, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos, os quais foram lidos e assinados por essas. Também se esteve atenta às crianças e aos possíveis constrangimentos que a presença das pesquisadoras poderia causar.

3 Resultados e Discussão

3.1 A relação entre as práticas pedagógicas e o espaço destinado às crianças

O potencial educativo dos ambientes é discutido por Modler *et al.* (2022), que defendem o planejamento intencional do espaço reconhecendo-o como agente educador. Nessa premissa, entendem os ambientes como educadores uma vez que a forma como são organizados os materiais que comportam e as relações que possibilitam têm efeitos sobre a educação das crianças. Nesse sentido, a concepção projetual das instituições de Educação Infantil e das salas deve atentar para a estrutura física, mas vai além, incluindo todo o arranjo espacial que pode facilitar ou dificultar o uso do espaço.

Segundo Malaguzzi (1999), o espaço oferecido à criança na Educação Infantil pode ser considerado um elemento educativo se observadas as possibilidades que esse ambiente pode oferecer a elas. Baseados nesse autor, também Freitas *et al.* (2015, p. 42) destacam que:

[...] a organização de um ambiente como um segundo educador pode favorecer o desenvolvimento de uma concepção de criança potente e produtora de cultura, bem como garantir o protagonismo infantil.

Para tal, deve possibilitar às crianças situações de aprendizagens que primem pelo contato com elementos da natureza e culturais, bem como favoreça experiências sensoriais e emocionais.

Cruz e Cruz (2017) reconhecem o ambiente na Educação Infantil como o terceiro educador, em função de sua importância para a construção da identidade das crianças. Destacam que sua organização nunca é neutra, pois se assenta em princípios e concepções de criança, educação e aprendizagem. É sempre importante considerar se os espaços-ambientes estão incrementando o número de oportunidades possíveis e qualificando as relações das crianças entre si e com os adultos.

Assim, nos espaços há a necessidade de considerar aspectos visuais, sensoriais (sons, cores, cheiros, etc.) e regras de uso e convivência, acompanhando em que medida permitem ou não a possibilidade de movimento e envolvimento. Contudo, enquanto pesquisadoras observa-se que as práticas realizadas com as crianças nesse espaço desconsideram a importância de tais elementos para a organização dos espaços para a Educação Infantil, como mostra a imagem abaixo:

Figura 1 - Sala de atividades, Infantil III, Instituição “A”, 31/10/2017



Fonte: Os autores.

Na Figura 1 da sala da turma do Infantil III, frequentada por crianças de 3 anos, pode-se observar como o espaço está organizado. Essa é relativamente ampla, com piso adequado, contudo como está localizada no andar superior da instituição em que o forro do teto é muito baixo, em algumas partes, e nos dias de calor se torna muito quente e com pouca ventilação. Observa-se também o predomínio de mesas e cadeiras, bem como pouca presença de brinquedos. O registro da sala

instiga ao questionamento: onde está a vida que pulsa nesse ambiente?

De acordo com Guimarães (2011), a presença das mesas e cadeiras denota uma demasiada preocupação com o ato de ensinar de forma tradicional, pautado apenas em atividades convencionais de preenchimento de folhas, de escrita. Como informaram as professoras nos momentos de observação e foi possível acompanhar, o mobiliário é utilizado para o momento das ‘atividades pedagógicas’, prevalecendo fortemente o contato com cadernos e folhas fotocopiadas. As professoras entendem como atividades pedagógicas apenas aquelas registradas no papel, reduzindo a aprendizagem às atividades em sala, o que denota as concepções de criança, ensino e aprendizagem que sustentam tais encaminhamentos.

O racionalismo que impera orienta uma escolarização precoce que ignora a importância do brincar, das interações, do contato com a natureza como situações de grande aprendizado e desenvolvimento para as crianças. E isso foi observado durante a permanência nas instituições nas quais se presencia prevalência de atividades realizadas no caderno ou em folhas fotocopiadas, com poucos momentos de brincadeiras.

A organização e condução das práticas, como já dito, orienta-se pelas concepções das profissionais que ao considerarem como momento pedagógico apenas a rodinha, os momentos de leitura, as atividades registradas que incluem pintura, colagens e recortes, desconsideram a importância e a necessidade de planejamento das brincadeiras, dos momentos de sono, da alimentação, entre outros. Arroyo e Silva (2012, p. 267) destacam que “[...] assim, muitas vezes, as atividades ‘pedagógicas’ são compreendidas, pelos profissionais que atuam diretamente com as crianças, como aquelas atividades que ensinam algo para a criança”. A fala a seguir exprime essa realidade dos Centros de Educação Infantil:

O que nós sofremos muito é fazer as professoras compreenderem que o pedagógico não acontece somente de manhã, mas deve acontecer o dia todo. Toda a ação com a criança é um ato pedagógico. Assim, elas falam: ‘a criança não pode faltar no período da manhã, porque perde o pedagógico’. Eu sempre falo: ‘desde a hora que a criança entra na instituição deve acontecer o pedagógico’ (Entrevista com a gestora, Instituição ‘A’, 01/11/2017).

A preocupação da gestora da instituição é reforçada a partir do que pregam Arroyo e Silva (2012, p. 267-268): “[...] todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, e destes com as crianças, constituem como pedagógicos”. Nessa compreensão, o entendimento que deve prevalecer é que o conjunto de atividades desenvolvidas tem impactos sobre o desenvolvimento da criança, sendo importantíssima a forma como as ações são conduzidas, o lugar nos quais acontecem e os materiais disponíveis.

Por outro lado, a gestora da instituição “B” afirma que é durante a rodinha que acontece o pedagógico, cujo momento, a seu ver, seria a parte mais bem aproveitada do dia.

A rotina ela não muda, porque a criança tem que saber o horário que as coisas vão acontecer, assim a rotina é fixa. Chegam de manhã tomam o café, os bebês a mamadeira, aí depois disso tem todo o pedagógico onde acontece dentro da rodinha, a chamadinha, a janela do tempo, o calendário, as histórias, as músicas, tudo acontece nesse momento. Seria a melhor parte, digamos, a parte mais aproveitada do dia. Depois disso vem as brincadeiras livres, o solário, parque. 11h tem almoço, depois a higiene e após o sono. À tarde conclui alguma atividade que às vezes não deu tempo no período, tem as rodas, as músicas. Às 16h já tem a janta e a higiene e aguardar o retorno dos pais para virem buscá-los (Entrevista gestora, Instituição B, 20/04/2018, grifos nossos).

A fala da gestora evidencia que as demais atividades como brincar, alimentar-se, ações relacionadas à higiene, não são consideradas pedagógicas e, portanto, não ensinariam algo. Os dados mostraram que prevalece uma concepção de ensino pautada nas atividades em sala e uma organização da rotina que não é flexibilizada. Nesse sentido, constata-se que não apenas a infância ser vigiada e governada, mas as professoras que trabalham diariamente com as crianças são igualmente governadas e treinadas para reproduzirem essas condições.

Assim, reconhece-se que os espaços revelam concepções pedagógicas de quem os organiza, sejam elas conscientes ou inconscientes, ou seja, trazem implícito um conjunto de ideias, conceitos e compreensões que em sua materialização podem evidenciar o exercício do poder. Sabendo desse impacto, aos profissionais cabe considerar que as escolhas são imbuídas de intenção, e por isso precisam levar em conta as necessidades e interesses infantis, sem desconsiderar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.2 Organização espacial: liberdade ou aprisionamento?

Ao fazer parte cotidianamente de um determinado espaço, isso é, quando nesse são estabelecidas inter-relações, ele passa de um plano objetivo para subjetivo, ou seja, passa a afetar e a participar da constituição como sujeitos. Dessa forma, o espaço pode ser mais ou menos restritivo, mais ou menos amplo, sendo importantes as relações nesse estabelecidas. Lopes e Paula (2020) evocam suas memórias em conjunto com as de artistas para destacar o caráter subjetivo do habitar e como as cores, formas e sons atuam na constituição. Para os autores, a vivência espacial é parte da condição humana, afeta, interpela, forma e conforma.

A observação dos espaços nas instituições investigadas revelou que as salas são pensadas, construídas e demarcadas pelos adultos, que indicam o local e o momento em que as atividades devem acontecer. Assim, na grande maioria das vezes, as crianças se sentam e realizam todas juntas a mesma atividade, em que a professora é quem controla o espaço, o tempo e o ritmo, bem como ordena gestos, movimentos e atitudes possíveis. O olhar foucaultiano sobre esses espaços possibilita compreender que, muitas vezes, a estrutura física somada à rotina instituída se torna uma forma de controle e governamento da infância.

Os mecanismos de gerenciamento infantil também são

expressos em elementos que, em um primeiro entendimento, parecem ser ingênuos, como por exemplo, os cartazes. Não bastasse, em muitos casos, o emprego desse material é compreendido com um fim decorativo, contudo, a confecção dos mesmos não contempla a participação dos sujeitos a quem eles são endereçados: as crianças. Conforme foi possível observar:

As paredes e demais espaços das salas de Educação Infantil abrigam desenhos em E.V.A, algumas imagens bordadas e outras pintadas em madeira, geralmente seguindo uma temática escolhida pela professora. Entretanto, todas realizadas pelas mãos das professoras, previamente feitas no início do ano letivo e substituídas/consertadas quando estragam. Assim, as crianças já chegam na instituição com tudo pronto, sem poder contribuir, criar, sugerir (Diário de Campo, relato observado na Instituição “A” e “B”).

A Figura 2 ilustra a condição da criança como mera expectadora do processo educativo, prevalecendo o aspecto decorativo descolado da identidade do grupo:

Figura 2 - Cartazes da sala do Infantil II, Instituição “B”, 17/04/2018



Fonte: Os autores.

Como mencionado no registro em diário de campo, prevalece o E.V.A. como material utilizado na ambientação das salas, com mistura de personagens divulgados pela mídia. Contudo, vale considerar que as crianças apresentam uma aguçada sensibilidade perceptiva, por isso é importante prestar atenção a quanto o espaço educativo encoraja ou inibe o envolvimento e o desenvolvimento dessas. No que se refere aos elementos que farão parte do espaço, a partir do reconhecimento das características de cada grupo se pode pensar em estratégias de inserção das crianças na tomada de decisões quanto à organização das salas, conversando sobre quais elementos ou imagens serão privilegiadas a partir de temas significativos para elas.

As observações realizadas na instituição “B” revelaram que a despeito das crianças permanecerem muito tempo em sala, o espaço é pouco explorado por elas, uma vez que os brinquedos, quando não estão trancados em armários, encontram-se fora de seu alcance, necessitando da autorização de uso e disponibilização por parte do adulto. Além disso, os deslocamentos, em sala, também são controlados pelas professoras, que muitas vezes exigem a imobilidade nos muitos tempos de espera das crianças. Nesse contexto, o espaço que deveria ser delas, torna-se um local de restrições e de regras, impessoal, com poucas evidências das identidades infantis de

cada agrupamento. Como lembram Arroyo e Silva (2012, p. 261): “[...] o espaço comunica o que é permitido e possível fazer nele”, e a julgar pelas experiências observadas avalia-se que as crianças possuem pouca ou nenhuma liberdade.

Durante os poucos momentos de brincadeiras em sala, as professoras distribuíam peças de encaixe, massinhas e até mesmo ‘restos de brinquedos’ sobre as mesas. Como a maioria das atividades era feita nas mesas havia pouca circulação das crianças pela sala, pois essa era evitada e controlada. Isto vai ao encontro das ideias de Lira e Mate (2013), que lembram que o caráter lúdico das atividades não as isenta das relações de poder, uma vez que a delimitação dos tempos, a organização dos espaços e a disponibilização de materiais estão permeados pelo poder.

Desse modo, o brincar está envolto em relações de poder e o corpo da criança submetido a uma mesa e cadeira, com poucos movimentos e interações. Esse aprisionamento, por um lado, oferece segurança ao adulto, mas por outro produz sujeitos autodisciplinados, pois “[...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter como objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro” (FOUCAULT, 2014, p.150).

Em razão disso, o corpo é o alvo principal do poder, podendo ser manipulado, ajustado, adestrado, pois como sustenta Foucault (2014), o corpo subjugado ao poder se torna produtivo. Ao problematizar as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos na perspectiva das relações de poder se reconhece que os corpos são produzidos e ajustados ainda na infância. Assim:

[...] não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões [...] (FOUCAULT, 1979, p.73).

As prisões tiram a liberdade por meio de grades, as instituições educativas instauram o controle dos corpos e das mentes em uma liberdade vigiada. Freitas *et al.* (2015, p. 56) salientam:

De fato, as pessoas que circulam pelos espaços escolares estão sendo vigiadas e controladas a cada instante: gestores vigiam funcionários e professores, funcionários e professores vigiam as crianças, as crianças vigiam outras crianças e assim, consecutivamente, há sempre quem observa e quem é observado.

A criança também internaliza a disciplina e se autovigia, o que Foucault (1979) denomina como autogoverno. Moldada nesse sistema educativo, que atua no sentido de alcançar o comportamento esperado e treinado, a criança se torna controladora de si mesma e dos que lhe estão próximos.

Nesse sentido, Agostinho (2005, p. 65) chama a atenção indicando a importância de vencer as práticas adultocêntricas, criando mecanismos para que as crianças possam participar efetivamente na construção do espaço: “[...] a apropriação do espaço pelas crianças supõe que estas possam colocar

suas marcas, alterá-lo, transformá-lo, imprimindo seus registros nas paredes, portas, janelas, tetos, chão, por toda a instituição, personalizando-a”. A autora ainda enfatiza que é preciso romper com o paradigma histórico em que o poder sobre o espaço está centrado no adulto, e criar estratégias que envolvam o processo criativo de adultos e crianças, respeitando a diversidade cultural de cada um.

Percorrendo os espaços internos das duas instituições pesquisadas, lança-se um olhar aguçado sobre a brinquedoteca, por ser um espaço declaradamente voltado ao brincar. Entre esses espaços são encontradas semelhanças com relação a sua organização espacial e funcionalidade. A brinquedoteca da instituição “A” está localizada entre duas salas na parte superior do prédio. O local é pequeno, pouco iluminado, o que denota que o brincar é marginalizado, inclusive, na questão espacial, tal como se pode visualizar na Figura 3.

Figura 3 - Brinquedoteca Instituição “A”, 22/11/2017



Fonte: Os autores.

Não foi possível acompanhar nenhuma prática na brinquedoteca, o que revelou que o lugar não é frequentado pelas crianças. Essa condição indica que o lugar apenas ocupa espaço, agrupa um conjunto de materiais inutilizados, não participando do desenvolvimento dos pequenos.

Na brinquedoteca da instituição “B”, o espaço é mais iluminado do que aquele apresentado na imagem anterior. Conforme a Figura 4, verifica-se que existe uma organização na qual do lado direito estão agrupados os brinquedos e jogos e do lado esquerdo encontram-se os livros:

Figura 4 - Brinquedoteca Instituição “B”, 20/04/2018



Fonte: Os autores.

Segundo a gestora desta instituição, existe um cronograma a ser seguido, em que cada turma frequenta o espaço três vezes na semana. Entretanto, durante a permanência na instituição para a realização da pesquisa, a sala não foi utilizada por nenhuma turma, permanecendo fechada.

Como mencionado, o lugar do brincar nas práticas e sua importância ao desenvolvimento também pode ser observado pelo espaço destinado aos objetos lúdicos nas instituições. Se estes estão em salas minúsculas, que permanecem a maior parte do tempo fechadas, ou em prateleiras altas e armários trancados, evidencia-se um confinamento do brincar, subjugado à autorização do adulto para acontecer.

Agostinho (2005), em seus escritos sobre os espaços na Educação Infantil, aponta que a arquitetura é importante, mas além da materialidade estão o convívio, as trocas de experiências, o respeito cultural que é construído no espaço. Desse modo, sustentadas nos estudos da autora, compreende-se que mesmo a arquitetura sendo projetada por adultos e não atendendo às necessidades das crianças, seria significativo que as professoras levassem as crianças até o espaço para que as mesmas pudessem explorar o ambiente, escolher e pegar nas prateleiras os brinquedos que desejam brincar. Nesse caminho, a partir de seus interesses e com autonomia, as crianças poderiam dar novos significados ao lugar. Guimarães (2011) lembra que o tamanho do espaço tem a ver em como esse é experimentado, quais sensações e sentimentos desperta, o quanto promove envolvimento e pertencimento, sendo os limites transformáveis e variáveis a partir do que é vivido.

Portanto, a valorização do espaço ocorre por meio das vivências concretizadas pelos sujeitos que frequentam o lugar, e pensar sobre ele implica pensar na multiplicidade de experiências possibilitadas a seus sujeitos. Isso implica pautar este o trabalho a partir da compreensão de que as crianças não simplesmente ocupam os Centros de Educação Infantil, mas vivenciam esse espaço em toda sua inteireza, desde que isso seja permitido.

3.3 E do lado de fora o que acontece?

Um bom planejamento da Educação Infantil requer a consideração de que, além do espaço interno, o espaço externo também tem grande importância. A área externa, geralmente, é um espaço muito explorado pelas crianças, que aguardam ansiosas o momento para brincar, correr e interagir. Vinculado à brincadeira, esse espaço se torna para elas um local permeado de alegrias, de agrupamentos, de coletividade e de bem-estar. Nessa direção, Sarmiento (1997) afirma que os espaços para o convívio social nas instituições de Educação Infantil são propícios para as crianças partilharem saberes, (re) construir seus conhecimentos acerca do mundo que estão inseridas e vivenciar diversas experiências que contribuem para a formação da sua identidade. Portanto, é também nesse local que as crianças encontram divertimento, prazer, alegria, aprendem e ampliam a convivência com as demais crianças. No entanto, em que medida as práticas educativas aí

desenvolvidas possibilitam ou tolhem isso?

Segundo Modler *et al.* (2022), o pátio e os parques por sua característica de agregar a coletividade atuam como facilitadores das interações e brincadeiras, reunindo crianças de diferentes faixas etárias e se configurando em ambientes integradores. As árvores e demais elementos precisam compor uma ambiência visual agradável e fugir da monotonia, convidando para a exploração. Como se observa nas figuras 5 e 6, a seguir, a parte externa da instituição “A” é ampla e arborizada, um local que pode favorecer a relação entre as crianças e a natureza:

Figura 5 - Espaço externo Instituição “A”, 22/11/2017.



Fonte: Os autores.

Figura 6 - Espaço externo Instituição “A”, 22/11/2017



Fonte: Os autores.

Além dessa questão paisagística de grande reflexo no desenvolvimento da corporeidade infantil, outro item relevante são os parques encontrados nas instituições. Agostinho (2003, p.114), ao falar desses espaços revela:

Focando neles meu olhar, me foi revelado que seu espaço preferido é o parque, o espaço livre, reino da brincadeira livre, da expressão dos movimentos amplos, dos encontros fortuitos e planejados, entre os diferentes meninos, meninas, das diferentes idades, culturas, classes sociais, etnia, religiões, etc.

As percepções das práticas e encaminhamentos com as crianças na parte externa revelou que essa ainda pode, ao mesmo tempo, ser local de confrontos e restrições. Esse fato é perceptível nessa passagem:

Eu já pedi para descer desse brinquedo, pois ele é perigoso. Não vou falar mais, se ficar teimando, vai ficar sentado sem brincar (Diário de Campo, Instituição 'A' 22/11/2017).

Nessa situação se percebe que o adulto acaba por assumir uma posição de vigilância disciplinadora, facilitada pela concentração das crianças em um local só, possibilitando que elas estejam sob o alcance dos seus olhos. Isso ficou evidente quando as professoras relataram que agrupam as turmas pelo fato da falta de profissionais na instituição, o que permite maior segurança com relação ao cuidado quando estão todos juntos. Nesses momentos, como em outros, o “olhar disciplinador está sempre atento, olhando para cima e para baixo, intervindo continuamente, é perseverante, consequente, cotidiano e sistemático. É acima de tudo, vigilante” (ROCHA, 2000, p.190).

As descrições colhidas no decorrer da pesquisa evidenciam essas coerções, vigilâncias e sanções:

São aproximadamente 15 horas, as crianças de três turmas se encontram na parte externa da unidade para brincar. Uma professora nos relatou que é uma prática comum nas tardes ensolaradas o agrupamento de crianças no parque. Assim, meninos e meninas aproveitam o espaço, pulam, saltam, interagem, onde se vê o equilíbrio e agilidade dos movimentos em pleno exercício. As professoras, conversam entre elas e, ao mesmo tempo, lançam olhares de vigilância sobre as crianças, em alguns momentos gritam para saírem dos brinquedos e locais, que segundo elas, oferecem perigo. Sentadas isoladas em uma mureta encontram-se seis crianças e uma professora. Me aproximei delas e perguntei: ‘o que fazem crianças?’ ‘Estamos de castigo’, responde uma menininha. Em seguida a professora que se encontrava sentada com elas lançou outra pergunta para crianças: ‘contem o por quê?’ As crianças, mostrando as mãozinhas sujas responderam: ‘porque sujamos as mãos de terra e areia’ (Diário de Campo, Instituição 'A', 22/11/2017).

O controle do corpo e das ações se estende aos diferentes espaços e momentos das instituições educativas, ou seja, durante as atividades realizadas em sala, bem como nos espaços externos. A julgar pela fala das crianças, se sujar é uma infração que é penalizada com castigo. De acordo com Foucault (2014), a sanção objetiva normatizar os comportamentos, moldar, ajustar e punir os corpos que infringem as regras. No entanto, que regra é essa que impõe às crianças, nos momentos de brincadeira, que não se sujem e que não corram?

Batista (1998) discorre que, salvo raras exceções, as instituições educativas criam uma rotina árdua e sem muitas alterações, fazendo com que todos os dias se repitam as mesmas atividades com o intuito de treinar os corpos das crianças por meio da regulação dos horários, limitação dos espaços e controle dos movimentos, pois um corpo bem treinado, torna-se dócil, educado, fácil de lidar, dominado, facilitando assim o trabalho do adulto para manter a ordem.

Vale destacar que os espaços citados, além de serem locais de brincadeiras e aprendizados se tornam também lugar de constrangimentos, de restrições e punições, em que o adulto dita as regras, determina o horário e pune os que descumprem os combinados. Dornelles (2005, p. 68) pondera:

É sobre o corpo da criança que se exerce um poder pautado na função reguladora da educação que vai desde a imposição de normas até internalização do soberano através do disciplinamento de si mesmo. Sua eficácia, funda-se num modo de compreender a vida das crianças, dividindo-a em etapas produzidas por uma prática discursiva que visa governar a infância de uma determinada forma.

Arroyo e Silva (2012, p.220) corroboram com a afirmação da autora quando enfatizam que o “[...] corpo das crianças é um território em disputa apropriado pelo Estado, escola, família, mídia e religião, cujas práticas sociais oriundas dessas instâncias deixam tatuagem históricas nas subjetividades e coletivos sociais”. A partir dessa compreensão se pode considerar que a atitude da professora em manter as seis crianças sentadas por sujarem suas mãos evidencia as marcas de sua autoridade, controle e vigilância. Ademais, desconsidera como os elementos da natureza são fundamentais no desenvolvimento dos pequenos, proporcionando contato com diversas texturas, volume, espessuras e densidade, fortalecendo o domínio sensorio-motor, além de serem atividades atrativas para as crianças.

Assim, a atitude das crianças não é espontânea, ela é sempre direcionada por um aparato de vigilância ou de controle. Nesse aspecto, a criança não tem autonomia, suas atitudes são tomadas pelo medo de ser punida. E para que esse controle se torne eficiente, a organização do espaço é primordial nas decisões do professor quando este tem o poder de escolha (FREITAS *et al.*, 2015, p.57).

Os autores ainda mencionam que em uma proposta pautada no protagonismo infantil os espaços educativos oportunizam experiências reais e imaginárias às crianças, e por esse motivo precisam ser flexíveis. Ademais, o ambiente constituído com a participação das crianças auxilia na mobilização e na percepção dela própria como sujeito ativo em sua aprendizagem ao permitir que explore o espaço à sua maneira e não da forma que o adulto prescreve. Como registram Lopes e Paula (2020), há um impacto no ponto de vista da humanização e da educação.

Manoel de Barros (2004, p.47) no ‘Livro Sobre Nada’ tão bem expressou, em forma de poesia, como as instituições educativas modelam as crianças retirando delas o direito ao brincar, experimentar e vivenciar momentos ricos em aprendizagens:

Carrego meus primórdios num andor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancimento das palavras.
Lá onde elas ainda urinam na perna.
Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.
Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem.

Assim, muitas vezes, moldam-se as crianças, retirando delas a criatividade e autonomia. Escolhe-se e se decide por elas, que são obrigadas a permanecerem sentadas sem brincar, sem poder opinar e interagir com outras crianças, pois se acredita que a punição é uma forma de educá-las. A partir da obra “Quando eu voltar a ser criança” de Korczak (1981), precisa-se pensar: se os adultos pudessem voltar a ser crianças qual análise far das pessoas adultas com as quais convivem? Teríamos orgulho ou desprezo pelos profissionais que nos cuidam e educam? Quais seriam as ‘tatuagens históricas’, como mencionam Arroyo e Silva (2012)? Colocar-se na condição do outro é primordial para aprender a respeitar suas escolhas.

4 Conclusão

A reflexão acima busca sensibilizar para a importância de ampliar as relações entre crianças e adultos com base no respeito, no falar e no saber ouvir nos espaços e ambientes da Educação Infantil. Isso inclui acolher a espontaneidade e a vitalidade dos pequenos nas relações sociais que aí acontecem, atentando para as especificidades do ser criança.

A análise foucaultiana a partir das relações de poder orientou esta reflexão acerca dos espaços das instituições de Educação Infantil e permitiu compreender que somente um olhar atento para o que tem sido feito possibilita a transformação, a resistência e a mudança de conceito e práticas desenvolvidas com os pequenos. Foi possível perceber, ainda, o quanto a organização espacial influencia e é influenciada pelas práticas encaminhas, cujas escolhas incidem sobre o comportamento infantil no cotidiano dessas instituições.

Em função de toda esta gama de significação e sentidos que o ambiente educativo produz e traduz para as crianças se defende que o professor necessita ter um olhar atento com relação à distribuição de objetos e materiais que incentivem a autoria e autonomia infantil permitindo que as crianças explorem, criem e fantasiem em múltiplas e variadas experiências significativas ao seu desenvolvimento.

Nesse caminhar, os adultos ocupam uma posição importante na disponibilização de materiais e tempo para a organização dos espaços e fortalecimento dos vínculos nos ambientes, participando das ações como interlocutores e não meros expectadores ou vigias. A pergunta que deve ser feita é: o espaço como está organizado promove envolvimento?

Referências

- AGOSTINHO, K.A. *O espaço da creche: que lugar é este?* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.
- ARROYO, M.G.; SILVA, M.R. *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARROS, M. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BATISTA, R. *A rotina do dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- CRUZ, S.H.V.; CRUZ, R.C.A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. *Em Aberto*, v.30, n.100, p.71-81, 2017.
- HORN, M.G.S. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso-Artmed, 2017.
- HORN, M.G.S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DORNELLES, L.V. *Infância que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREITAS, F. et al. O espaço da escola de Educação Infantil como favorecedor do protagonismo infantil. *Diversa Prática*, v.2, n.2, p.42-64, 2015.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento das prisões*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GUIMARÃES, D.O. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- MODLER, N.L. et al. Ambientes educadores: concepção projetual para a educação infantil. *Projetar*, v.7, n.1, 2022.
- LIRA, A.C.M.; MATE, C.H. Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas na educação infantil: entre o dito e o escrito. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n.1, p.5-19, 2013.
- LOPES, J.J.M.; PAULA, S.R.V. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. *Signos Geográficos*, v.2, 2020.
- MALAGUZZI, L. História, ideias 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. p.59-104.
- ROCHA, C. M. F. Entre palavras e coisas... infinitos controles. *Educ. Realidade*, v.39, n.1, p.183-201, 2000.
- SARMENTO, M.J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.J.; PINTO, M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997, p.7-30.