



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

FLÁVIA TATIANI STEINBACH

**AÇÃO PEDAGÓGICA E NORMA: COMPREENDENDO O PROCESSO DE  
SIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis

2014

FLÁVIA TATIANI STEINBACH

**AÇÃO PEDAGÓGICA E NORMA: COMPREENDENDO O PROCESSO DE  
SIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia desenvolvida para a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do Centro de Educação, Departamento EED, da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Santiago Pich

Coorientadora: Prof. Dra. Márcia Buss-Simão

Florianópolis

2014

Flávia Tatiani Steinbach

**AÇÃO PEDAGÓGICA E NORMA: COMPREENDENDO O PROCESSO DE  
SIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia julgada adequada para obtenção do Título de Graduação  
em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina

---

Professora Dra. Maria Silvy Cardoso Carneiro  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Orientador: Professor Dr. Santiago Pich  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Coorientadora: Professora Dra. Márcia Buss-Simão  
Universidade Sul de Santa Catarina – UNISUL

**Membros**

---

Professora Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo  
Instituto Federal Catarinense – Câmpus Araquari

---

Professor Me. Tiago Ribeiro Santos  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Professora Dra. Franciele Petry  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Florianópolis, Julho de 2014.

## AGRADECIMENTOS

À instituição pela recepção calorosa e disposição para contribuir com a pesquisa, às crianças e famílias por permitirem minha presença e às profissionais do grupo II e VI pelo acolhimento e abertura.

Ao professor Santiago Pich, orientador desta pesquisa, por contribuir de forma preciosa com as reflexões tecidas; por sua responsabilidade e dedicação constante durante as muitas orientações, sempre conduzindo e indicando da melhor forma os caminhos a seguir. À professora Márcia Buss Simão, coorientadora deste trabalho, pelo zelo, generosidade e contribuições sempre relevantes. Meu profundo agradecimento, sem vocês isto não seria possível.

Aos meus pais Elenita e Francisco, que me apoiam em todas as circunstâncias e que muitas vezes abdicam de seus sonhos para viver os meus; pelos ensinamentos, amor, carinho e dedicação sem medida durante toda a minha existência; por me possibilitarem conquistar um objetivo que não puderam. Ao Jeferson, pelo amor sincero, companheirismo, amizade e apoio em todos os momentos, pela paciência sem igual e compreensão durante as ausências. A vocês minha eterna gratidão e amor.

À minha família querida que me proporciona boas risadas. À minha prima Mariane que compartilha comigo alguns de meus anseios e que também segue com orgulho e paixão nesta profissão. Aos meus avós Odete (*in memória*) e Kiliam (*in memória*) que me possibilitaram uma infância memorável, gostaria que presenciassem essa conquista. Aos meus avós Catarina e José que esbanjam orgulho por mais uma neta nesta carreira, obrigada por todo o carinho e pelos agradados constantes.

Aos amigos de curso que caminharam e percorreram comigo essa trajetória, trocando e contribuindo nas reflexões e discussões. Especialmente à Caroline, Verônica e Kathilça que compartilharam dos diversos momentos, conhecimentos, experiências acadêmicas e cotidianas que o curso nos proporcionou. A trajetória acadêmica sem dúvida me presenteou com a amizade de vocês.

Às queridas amigas que a vida se encarregou de me conceder: Jéssica, Katiana, Gleyce e Greice, por sempre se manterem por perto. Obrigada pela amizade leal e sem cobranças.

A todos os professores que contribuíram de forma significativa com minha formação, muito obrigada!

## EPÍGRAFE

*“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.”*

*Manoel de Barros, 2010.*

## RESUMO

Esta pesquisa de conclusão de curso de graduação foi realizada com o objetivo de compreender como as crianças significam os espaços e materiais em uma instituição de educação infantil. A pesquisa busca compreender o cotidiano de uma Instituição Infantil, bem como o uso que os sujeitos ali presentes fazem desses espaços e materiais. O campo de pesquisa foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina, localizada no município de Florianópolis. Foram observados os espaços do grupo II e do grupo VI da Educação Infantil, compostos por crianças de dois e seis anos de idade. No que se refere às bases metodológicas, este trabalho foi inspirado em um olhar etnográfico, os principais instrumentos de coleta de dados foram o diário de campo com o objetivo de captar elementos significativos do cotidiano da instituição e da cultura escolar, e entrevistas com professoras, coordenadoras e diretora da instituição com o objetivo de conceber como pensam as questões relacionadas aos espaços institucionais e de que modo estes se configuraram ao longo da história da instituição. Para isto a pesquisa foi tecida a partir de reflexões centradas no conceito de cultura escolar, a partir dos referenciais teóricos desenvolvidos por Antonio Viñao Frago e do conceito de norma, buscando discutir diferentes possibilidades na apropriação deste conceito. O trabalho foi baseado também, em alguns pesquisadores da Educação Infantil, demarcando as especificações deste termo e sua proposta educativa na busca de consolidar uma Pedagogia da Infância. No decorrer da pesquisa são descritos os espaços da instituição bem como os espaços dos grupos investigados e as mudanças que ocorreram ao longo do trabalho. Através dos instrumentos também são analisadas as concepções das professoras sobre o uso dos espaços e materiais na ação/mediação pedagógica. Ao longo da pesquisa a norma adota um caráter desvinculado do cunho autoritário e totalitário que a palavra carrega, e a partir do qual usualmente é empregada. No decorrer dos resultados identifica a norma em suas diferentes facetas no cotidiano infantil e compreende de que modo as crianças fazem a conversão dos espaços em lugares a partir do processo de significação dos espaços e materiais, dentro da perspectiva da cultura escolar. Por fim, amplia a compreensão da norma neste contexto educativo, e entende que o sujeito pode ser protagonista de suas ações mesmo dentro da normatividade que constitui e é inerente a qualquer esfera institucional.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Espaço e lugar. Espaços e materiais. Norma. Significação. Cultura escolar.

## **ENTENDER EL PROCESO DE SIGNIFICACIÓN DE ESPACIOS Y MATERIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL**

### **RESUMEN**

Esta investigación de finalización del curso se realizó con el fin de comprender cómo los niños significan los espacios y materiales en las instituciones de la primera infancia. La investigación intenta comprender la vida cotidiana de una institución para niños, así como el uso que hacen los sujetos ahí presente de estos espacios y materiales. Investigamos el campo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) de la Universidad Federal de Santa Catarina, ubicada en el municipio de Florianópolis. Se observaron entre el grupo II y el grupo VI de educación parvularia, compuesta por niños de dos a seis años de edad. En cuanto a las bases metodológicas, esta obra fue inspirada por una mirada etnográfica, los principales instrumentos de recolección de datos fueron el diario de campo con el objetivo de capturar elementos significativos de la vida cotidiana de la institución y la cultura escolar y entrevistas con los profesores, coordinadores y directores de la institución con el objetivo de comprender cómo piensan las cuestiones relacionadas con los espacios institucionales y cómo estos son configurados a lo largo de la historia de la institución. Para esta investigación fueron tejidas reflexiones que se centraron en la cultura escolar, de las referencias teóricas desarrolladas por Antonio Viñao Frago y en el concepto de norma, tratando de discutir diferentes posibilidades en la apropiación de este concepto. El trabajo se basó también en algunos investigadores de la educación de la primera infancia, estableciendo las especificaciones de este término y su propuesta educativa en la búsqueda de consolidar una pedagogía de la infancia. En el curso de la investigación son descritos los espacios de la institución, así como los espacios de los grupos investigados y los cambios que se produjeron a lo largo de trabajo. A través de los instrumentos son también analizadas las concepciones de los docentes en el uso del espacio y materiales en la mediación pedagógica/acción. A lo largo de la investigación la norma adopta un carácter no vinculado con el régimen autoritario y totalitario que la palabra carga, y que generalmente se emplea. En el curso de los resultados identifica la norma en sus diferentes facetas en la vida cotidiana de los niños y entiende cómo los niños hacen la conversión de espacios en lugares en los procesos de significación de espacios y materiales, dentro de la perspectiva de la cultura escolar. Finalmente, se amplía la comprensión de la norma y en este contexto, considera que los niños pueden ser el protagonistas de sus acciones, incluso dentro de la normativa que constituye y es inherente en cualquier ámbito institucional.

**Palabras clave:** Educación de niñez temprana. Espacio y lugar. Espacios y materiales. Norma. Significación. Cultura escolar.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	10
1.1 O conceito de cultura escolar.....	
1.1.1 Os espaços na perspectiva da cultura escolar.....	11
1.2 Norma e Disciplina.....	15
1.3 Delimitando a Educação Infantil e a rotina nos espaços coletivos de educação.....	20
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	23
2.1 Situando o objeto e as categorias de análise.....	24
<b>3.1 PERSPECTIVA INSTITUCIONAL</b> .....	26
3.1.1 Escolha e contextualização do campo.....	
3.1.2 Contexto histórico e atual do NDI.....	27
3.1.3 Proposta educacional.....	28
<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO E DO RESULTADO DA PESQUISA</b> .....	30
<b>4. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ESTRUTURA FÍSICA DO NDI E FORMAS DE UTILIZAÇÃO</b> .....	
4.1 Impressões sobre o espaço institucional.....	33
<b>5. DEFINIÇÃO DOS GRUPOS</b> .....	35
5.1 Apresentação dos espaços dos grupos e disposição dos materiais.....	37
5.1.1 Mudanças no modo de organização dos espaços e concepções das professoras sobre o uso dos espaços e materiais no trabalho pedagógico.....	40
<b>6. PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MATERIAIS</b> .....	49
6.1 Relações estabelecidas em momentos direcionados e livres do grupo 6.....	50
6.2 Relações estabelecidas em momentos direcionados e livres do grupo 2.....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	72
<b>APÊNDICE A</b> .....	74
<b>APÊNDICE B</b> .....	75
<b>ANEXO A</b> .....	76
<b>ANEXO B</b> .....	77
<b>ANEXO C</b> .....	78
<b>ANEXO D</b> .....	79



## INTRODUÇÃO

A infância é a fase na qual as maiores potencialidades das crianças são desenvolvidas e a instituição de educação infantil é o lugar onde elas passam a maior parte de seus tempos. Por considerarmos o espaço da sala como um ambiente em que a criança irá desenvolver suas maiores potencialidades e experiências, a relação com o outro e a própria construção da identidade, pensamos ser necessário refletir no modo como estes espaços estão sendo organizados e como os sujeitos estão se relacionando e se apropriando deles na Educação Infantil.

Pretendemos compreender, de que modo as crianças de dois grupos da Educação Infantil (II e VI) estão se apropriando e fazendo uso dos espaços e dos materiais a partir do processo de mediação pedagógica; observar se existem diferenças ou paridades na organização destes espaços; identificar o papel do adulto nesta organização e perceber como a norma se apresenta no contexto educativo.

É com base em alguns questionamentos que o trabalho será desenvolvido: Como os espaços da Educação Infantil estão sendo organizados? Quais os critérios utilizados para tal organização? Que interações podem ser estabelecidas a partir da organização destes? Como os sujeitos estão se relacionando com estes nos diferentes grupos? E por último, quais são os outros elementos que perpassam esta organização?

A insuficiência de estudos acadêmicos tendo os espaços escolares e mobiliários - especialmente no âmbito da Educação Infantil - como categoria de análise, indica uma temática promissora e relevante para pensar no modo como eles estão sendo organizados e pensados para as crianças que ali estão.

Nesse sentido, para se conceber os espaços, esta pesquisa será tecida a partir de reflexões centradas no conceito de cultura escolar, a partir dos referenciais teóricos desenvolvidos por Antonio Viñao Frago e do conceito de norma, buscando discutir diferentes possibilidades na apropriação deste conceito<sup>1</sup>. Basearemos-nos também, em alguns pesquisadores da Educação Infantil, demarcando as especificações da área e sua proposta educativa na busca de consolidar uma Pedagogia da Infância, a fim de compreender o cotidiano de uma Instituição Infantil vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina, bem como o uso que as crianças dos grupos II e VI fazem desses espaços, ou seja, como recebem os espaços já organizados, se intervêm no mesmo e de que modo fazem isto.

---

<sup>1</sup> Discutiremos também ao longo deste trabalho o conceito de disciplinamento desenvolvido por Michel Foucault e apropriado por outros pesquisadores da área da educação ao tratar da questão dos espaços escolares.

## JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 O conceito de cultura escolar

Nos últimos trinta anos, a busca por novos referenciais teóricos para se conceber o universo das instituições de educação vem sendo ampliado e ganhando um interesse maior nas pesquisas educacionais do âmbito acadêmico. A cultura escolar, segundo Faria Filho (2004), se mostra um campo de pesquisa que demanda investigação e incita aos educadores um reconhecimento peculiar.

As pesquisas que abordam com mais cautela a cultura escolar como uma categoria de análise, partem de diversas áreas que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática. Deteremo-nos aqui mais especificamente, aos estudos em história da educação, que vem nos auxiliando em uma apropriação mais consistente do conceito de cultura escolar vinculada à perspectiva da história cultural<sup>2</sup>, apropriada por Antonio Viñao Frago e outros historiadores da educação que se interrogaram sobre as práticas e funcionamentos internos da escola.

Em sua trajetória acadêmica Antonio Viñao Frago<sup>3</sup>, vem pesquisando e refletindo acerca da cultura escolar em suas diversas publicações. Assim, o conceito foi se transformando ao longo dos anos e ainda está em permanente construção e reelaboração, não podendo ser compreendido como estático e singular, já que a própria cultura da escola é dinâmica e plural.

Neste sentido, a cultura escolar é apresentada pelo autor como um conjunto de conceitos, que não é universal mas sim institucional, pois não existem escolas com as mesmas peculiaridades, sujeitos, organizações, formas e contextos educativos, ou dentro de um mesma conjunção social, econômica e cultural. Por não considerar a existência de apenas uma cultura escolar, prefere utilizar então o termo culturas escolares, pois estas podem variar de acordo com a escola investigada. Teríamos, então, tantas culturas escolares como instituições existentes.

---

<sup>2</sup> A produção de diversos trabalhos em história da educação no Brasil vinculados às distintas acepções sobre cultura escolar têm demarcado, segundo Faria Filho (2004), apropriações e estudos em torno de três perspectivas: saberes conhecimentos e currículos; materialidade escolar e métodos de ensino; e espaços, tempos e instituições escolares, que abordaremos com mais ênfase ao longo do trabalho.

<sup>3</sup> O pesquisador vem desenvolvendo o conceito de cultura escolar desde o ano de 1995 quando publicou “Historia de la educación y historia cultural” onde faz uma reflexão a respeito do conceito atrelando-o a história cultural, aos espaços e tempos escolares como uma forma de organização da escola. Em pesquisa mais recente publicou no ano de 2012 na revista *Proposições* o artigo “Historia de las disciplinas profesionalización docente y formación de profesores: el caso español” no qual analisa as relações existentes entre a história das disciplinas, o processo de profissionalização docente e a formação de professores, no caso da Espanha.

Antonio Viñao Frago (FARIA FILHO, et al., 2004) se apropria do conceito de cultura escolar como tudo aquilo que engloba o interior da escola e a vida escolar propriamente dita. Abrange as diversas manifestações das práticas instauradas no interior desse local, transitando de professores a alunos, concepções e comportamentos:

[...] estaria constituída por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (VIÑAO FRAGO, 2002, p. 59).

A cultura escolar é definida então, por tudo aquilo que está visível no cotidiano da escola: os sujeitos, espaços, materiais e mobiliários que ali estão; mas também é composta por toda uma organização que muitas vezes não é percebida, ou melhor, que é apresentada de uma forma mais tênue: os tempos, as regras, normas e valores fazem parte desse conjunto. É importante situar, mais uma vez, que a cultura escolar, bem como todo esse conjunto de comportamentos e práticas escolares não é estática e única, mas que possui sim, um caráter independente que pode se modificar de acordo com o contexto em que está situado.

Baseamo-nos na citação utilizada acima para elucidar o conceito de cultura escolar, tendo clareza de que este foi desenvolvido em um período específico e sabendo que não esteve fechado desde então. Certamente Frago foi se apropriando de novas definições e reflexões em seus estudos mais recentes, desse modo, é nesta perspectiva longitudinal, visando as múltiplas facetas do conceito e adequando-os ao tema dos espaços escolares que iremos desenvolver nossa pesquisa.

### **1.1.1 Os espaços na perspectiva da cultura escolar**

Os espaços e tempos também constituem a cultura escolar. Foi certamente a partir dos estudos sobre esta última, que os espaços e tempos se constituíram como objetos de atenção e ganharam interesse por parte dos pesquisadores que atuam no campo de pesquisa da cultura escolar, como Dominique Julia, André Chervel e Jean-Claude Forquin (FARIA FILHO, et al., 2004). Em diversos momentos em suas pesquisas, Frago se ocupa de algumas aproximações a respeito desta temática - tempos e espaços - nas instituições escolares e vem auxiliando, de modo mais profundo, as reflexões tecidas sobre estes. Tendo como referência as contribuições do autor, vamos apresentar a seguir algumas aproximações a respeito dos espaços nas instituições escolares a partir dessa perspectiva.

Em seu trabalho “Historía de la educación e historia cultural” publicado em 1995, Frago expõe que o principal problema relacionado aos usos do espaço escolar é quando acontece o esquecimento de que, ao modificarmos um espaço, estamos operando com seres humanos e não somente com materiais inorgânicos; uma vez que esta precisão, regularidade e ordenação, são regidas por dispositivos e engrenagens mecânicas, nos quais se manipula não só objetos e mobiliários, mas também seres vivos. Nesse sentido, cabe refletir então, como esses espaços escolares estão estruturados para que possamos avaliar, como nos indica o autor, se estamos transformando-os em um lugar frio e mecânico, ou em uma recepção calorosa e um espaço de vida.

Segundo Frago (1995) o espaço físico é para o ser humano, espaço apropriado (território) e espaço disposto e habitado (lugar). Nesse sentido, o espaço se converte em lugar pelo fato de ser uma construção social e o mesmo acontece com o espaço escolar. Assim, para o autor (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p 78) o espaço se constitui de acordo com que se torna um lugar percebido, e é a partir das relações ali estabelecidas que isto será possível, pois o espaço sempre será símbolo e reflexo das condições e relações daqueles que o habitam, tendo significados próprios, podendo ser elaborados a partir das experiências e vivências de cada sujeito, de modo único e singular. Ainda segundo o autor (1995), é preciso identificar lugares antes de espaços, pois estes lugares não são resultados apenas da representação material que carregam, mas também da relação simbólica que representam para cada sujeito e por isso mesmo, se configuram como um elemento tão importante do currículo.

A conversão do espaço em lugar acontece na medida em que o sujeito se coloca naquele lugar, como pertencente àquele lugar, quando deixa de perceber o espaço apenas pela delimitação de paredes ou de materiais dispostos que não lhe trazem significado, e passa a ver este como referência, sabe onde encontrar as pessoas, os materiais e elementos que irão saciar de alguma forma os seus desejos. O lugar é mais do que a disposição dos móveis e elementos. É produto das diferentes relações que o sujeito consegue estabelecer com o próprio espaço, com os materiais, com os outros que ali estão, e conseqüentemente com as aprendizagens e experiências provindas deste. Tudo isso acontece por fazer parte do mesmo e é por este sentimento de pertencimento que consegue estabelecer relações, se apropriar de conhecimentos, descobrir possibilidades e limites, perceber novos usos e sentidos para coisas e objetos. Mesmo que pareça relativamente simples, identificar essa conversão do espaço em lugar no cotidiano da educação infantil - onde um turbilhão de acontecimentos e ações ocorrem simultaneamente - não é tarefa fácil. É fato que já fizeram esta conversão quando se

apropriam dos objetos, criaram suas próprias brincadeiras e enredos, como já descrito acima, porém, identificar isto em ações é, no mínimo, desafiador.

Como essa conversão se expressa na Educação Infantil, é uma das perguntas que tentaremos responder ao longo do trabalho. Podemos questionar ainda, se apenas o fato de se sentirem a vontade no espaço, acolhidas e de conseguirem brincar com autonomia também revela este sentimento de pertencer ao ambiente, e se isso é então, uma evidência sólida de que o espaço já se tornou um lugar para estes sujeitos. Ainda, qual o papel do professor nessa conversão? E a norma, ela cabe nestes “lugares”<sup>4</sup>? Se se faz presente, impede de alguma forma que os sujeitos sejam protagonistas de suas ações? Estas são algumas questões pertinentes que nos acompanham e que merecem uma análise mais minuciosa ao longo do estudo.

O espaço, segundo Augustín Escolano (2001), em um momento de reflexão e rememoração aos seus espaços escolares vividos descreve que “a escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 22). Por isso se apresenta a importância de concebermos espaços que possam vir a ser tornar lugares, para que as experiências conformadas possam de algum modo suscitar experiências e vivências plenas, tanto no que diz respeito às aprendizagens cognitivas e lúdicas quanto às corporais, motoras e sociais.

Por pertencerem ao currículo, os espaços escolares refletem diretamente a perspectiva e concepção educacional que a instituição ou os profissionais adotam, ou seja, as ações de organização dos espaços e materiais são, na maioria das vezes, organizadas e influenciadas por estes princípios pedagógicos que norteiam/regem a instituição. Assim, o modo como se organiza determinado espaço supõe uma escolha daquele que o faz,

[...] uma determinada distribuição e designação, entre várias outras possíveis, de funções e usos de alguns espaços também determinados. Há ordenações do espaço, configurações do mesmo, adequadas ou inadequadas, segundo o modelo de organização educativa, método de ensino ou clima institucional que se pretendem adotar. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.78)

O currículo apresenta então diferentes discursos, que podem estar explicitamente visíveis no cotidiano da instituição - expressados de forma clara na organização dos espaços e escolha de materiais, por exemplo - como também podem ocultar outros, que não conseguimos identificar de imediato, sendo necessária uma aproximação e imersão mais ampla no cotidiano institucional. Assim, estes discursos ocultos do currículo estão mais

---

<sup>4</sup> Referimo-nos aos espaços já apropriados e significados pelos sujeitos no cotidiano infantil.

vinculados aos significados simbólicos da instituição e daqueles que a representam (profissionais), tais como os valores e condutas, que não podem ser expressos diretamente na materialidade, mas que são dotados de fortes ideais culturais e concepções pedagógicas. Desse modo, por mais invisíveis que estejam, contribuem para o aprendizado e para a apropriação por parte das crianças. Os espaços escolares, nos diferentes âmbitos e níveis educativos, são marcados então por diversos significados e “transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.27) ou normativas, como veremos nos tópicos a seguir.

Contudo, mesmo fazendo esta diferenciação inicial, é importante salientar que nem sempre a organização dos espaços ou a disposição dos materiais refletirá de imediato as concepções educativas que a instituição ou os profissionais adotam; elas também podem não ser tão visíveis, não refletir de imediato esses discursos simbólicos que fazem parte do currículo oculto.

Por isto, Antonio Frago (2008) aponta que, nem os espaços e nem os tempos escolares são neutros, bem como o próprio currículo. Os espaços, os lugares direcionados para a educação não são passivos, vazios de significados ou de conteúdo. Por se tratarem de uma dimensão educativa, estes também socializam e educam; condicionam, facilitam ou dificultam; fazem possíveis ou impossíveis as interações e modos de comunicação, refletem as interações e condições dos que ali estão. Ao identificarmos uma sala de educação infantil, é possível perceber que as relações entre as crianças e seus pares ou mesmo entre as crianças e os adultos, podem ser favorecidas ou não de acordo com a disposição dos mobiliários e organização dos espaços, se analisarmos com um cuidado ainda maior, percebemos que até mesmo a disposição dos objetos no espaço pode facilitar ou não suas experiências e apropriações.

Os espaços escolares precisam ser analisados portanto, em suas estruturas e formações materiais, mas também na sua dimensão simbólica. Segundo Frago (2008), é preciso contemplar e compreender o espaço escolar como uma representação teatral: onde se dispõem e se movem pessoas, mobiliários e objetos, segundo determinados momentos e atividades. Desse modo, os diversos espaços existentes são elementos ativos que conformam a experiência e a compreensão que se tem acerca de educação. O espaço escolar pode ser considerado

[...] “una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores (...), unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos” (Escolano, 1993, p. 97-120). Es, en suma, como la cultura escolar, de la que forma parte, “una forma silenciosa de enseñanza” (Mesmin, 1967, p. 62-66) (FRAGO, 1995, p. 69).

Nesse sentido, a disposição interna, juntamente com a distribuição e os usos atribuídos aos diferentes espaços institucionais coletivos - coordenação, sala, parque, refeitório, sua existência ou não existência, seus arranjos e relacionamentos - podem contribuir ou não para o predomínio de critérios de visibilidade, controle, fragmentação e diferenciação dos espaços compartilhados e de encontro. A disposição interna das pessoas e objetos nas dependências concretas da instituição e na sala de referência<sup>5</sup> expõe a relação que estabelecem com o sistema ou com o método pedagógico seguido. Se um espaço é organizado tendo em consideração as relações que ali podem ser estabelecidas, entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos, favorecendo a autonomia<sup>6</sup> e as brincadeiras, temos uma concepção de espaço considerando-o como um terceiro educador; já se organizarmos o espaço pensando-o como um facilitador para manter a ordem, organizado de modo mais conveniente para se observar e não permitindo que as crianças explorem de forma autônoma, temos outra concepção pedagógica. Assim, como nos indica Frago (1995), cabe a reflexão; queremos um espaço dominado pela necessidade da ordem implacável e fixa, ou um espaço dinâmico tendo em vista mais as possibilidades de relações e apropriações, do que os limites instaurados?

Buscaremos, em seguida, compreender o conceito de norma, procurando entender de que forma este conceito vem se constituindo e de que modo vem sendo apropriado no contexto escolar.

## 1.2 Norma e Disciplina

Buscaremos ao longo deste item discutir e estabelecer uma reflexão sobre o conceito de norma, pretendendo articular o mesmo a outra perspectiva, distinta daquela que normalmente lhe é atribuída.

---

<sup>5</sup> Este termo costuma ser utilizado na educação infantil para não reforçar a ideia de sala de aula como é utilizado no ensino fundamental, no qual prevalece um caráter instrucional de ensino.

<sup>6</sup> Discutiremos a autonomia aqui explicitada, referindo-nos à possibilidade de oferecer às crianças relações mais autônomas que favoreçam a sua socialização e as considerem como ativas nas relações estabelecidas. Esta concepção não deve ser compreendida como uma abertura para fazer o que se deseja de forma livre, supondo a independência total da criança e excluindo o adulto desse processo, como se fossem polos distintos. Aqui o adulto é parte integrante desse processo, seu papel é o de proporcionar relações e experiências a partir da organização dos espaços e mobiliários, contribuindo para a conquista de relações e situações mais autônomas, considerando a criança como sujeito ativo neste processo e nestas aquisições.

Quando nos referimos a norma presente nos mais diferentes contextos, geralmente a associamos a uma ordem fixa e implacável e de caráter heterônomo, ou seja, a norma geralmente é vinculada ao conceito de disciplina. Podemos encontrar essa vertente com predominância estruturalista no conceito que Michael Foucault desenvolveu. O pensador e epistemólogo entende este conceito de forma determinante e normativa. Em seu estudo *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1987), Michael Foucault apresenta a disciplina como uma tecnologia de poder que contribui para enquadrar e normatizar sujeitos. Desse modo, o corpo está sempre vinculado a uma relação estreita de poder: lhe são impostas limitações, proibições ou obrigações. Assim, na vertente foucaultiana a norma necessariamente é disciplinadora, considerada como fórmula geral para a dominação, fabricando corpos submissos e “dóceis”, apagando a subjetividade dos envolvidos e levando-os à sujeição.

Porém pretendemos refletir aqui de modo distinto, expondo uma outra perspectiva do conceito de norma, diferente do que foi apresentado anteriormente. Entendemos que o conceito de norma vinculado ao de disciplina não é o único possível e por isso, não precisa necessariamente estar vinculado e situado na mesma lógica que é apresentado no conceito desenvolvido por Foucault.

Caminharemos por um viés distinto, nos distanciando do conceito analítico da primeira vertente. A norma aqui será pensada desvinculada da tendência disciplinar – quando nos referimos à produção de corpos dóceis - buscaremos desenvolver a mesma atrelando-a ao conceito de ordem apresentado por Frago na perspectiva da cultura escolar.

Localizamos dois trabalhos<sup>7</sup> no campo educacional quem vêm abordando a disciplina, vinculando o conceito aos espaços escolares na Educação Infantil, abordaremos eles a seguir.

Souza, Tussi e Berticelli no artigo “*Disciplina na educação infantil? Um olhar sobre o espaço físico e o disciplinamento da criança*” publicado em 2009 (p.238-246) trazem, a partir das ideias de Foucault, que é possível perceber a disciplina como um tipo de organização, um tipo de técnica de distribuição dos corpos infantis nos espaços escolares. Esta organização permitiria o controle detalhado dos movimentos e teria como resultado espaços individualizados, classificatórios e combinatórios, com o objetivo de as práticas disciplinares se incorporarem ao sujeito, e do controle ser o resultado da organização harmônica e precisa destes espaços.

---

<sup>7</sup> Foram utilizadas as bases de dados da Capes e da Scielo para localizar artigos que vinculassem os termos *Educação Infantil, Espaços e Normas/Disciplina*, foram encontradas duas pesquisas que se enquadravam nesta categoria.



Moreira aponta em sua publicação *“A organização coletiva do espaço e as possibilidades de desenvolvimento na educação infantil”* (2003, p.19) que é comum encontrarmos na Educação Infantil crianças aglomeradas em um canto da sala ou proibidas de utilizarem brinquedos que as levem a se deslocar, porque isto pode causar a impressão de existir desordem e bagunça no ambiente. Expõe que tais atitudes podem ser justificadas talvez pelo fato de o ambiente educativo ter sido identificado com um ambiente escolar no qual impera uma vertente mais tradicional, onde prevalece o controle, a imobilidade, o silêncio e o automatismo.

A disciplina aqui é apresentada como um instrumento para manter a ordem e os comportamentos desejados no âmbito educativo. É percebida como um elemento que não admite nenhuma flexibilidade ou alternativa, sendo altamente normativa e consolidada. Os sujeitos expostos a essa normatividade não teriam outra saída a não ser se submeter ao controle e a ordem já estabelecida.

Os trabalhos apresentados no campo educacional que se situam em uma concepção foucaultiana retratam de certo modo, a disciplina como um instrumento consolidado no ambiente educativo. Porém abrimos aqui o questionamento desse modo estruturalista e unidirecional do pensamento, que não cogita a possibilidade mínima de transformação. Ao considerarmos os espaços como conservadores de disciplina, estaremos então, presos definitivamente a uma organização que não permitirá mudanças e ressignificações? É cabível a concepção de que a creche/pré-escola formata sujeitos? É possível acreditarmos que os sujeitos realmente se submeterão a toda “disciplina imposta” sem buscar alternativas? E ainda, considerando os espaços elementos constituintes da cultura escolar, é possível pensarmos os mesmos como fixos e impossibilitados de transformações? E ainda, é possível (e desejável) viver anormativamente?

Tentaremos, na sequência, estabelecer um possível diálogo quando nos referimos à norma presente nas instituições, tentando refletir por um viés um pouco distinto, que entende este conceito de modo mais flexível, buscando apresentar a norma de forma distinta daquela situada na lógica da disciplina- aqui mais precisamente nas sutilezas presentes na Educação Infantil - tendo clareza de que os conceitos partem e são abordados de forma distinta e que precisam de uma mediação devidamente cautelosa.

É de conhecimento que, em um ambiente de ensino institucionalizado devemos ter meios que auxiliam a organização da instituição - e mesmo dentro das salas de referência - sendo assim, devem existir normas para que as ações do cotidiano transcorram como se espera. Porém essa norma que abordamos, conserva algumas diferenças do ponto de vista

epistemológico, não possui os mesmos princípios utilizados na vertente estruturalista que Foucault aborda e dos quais alguns pesquisadores vêm se apropriando. O conceito de norma que defendemos aqui está mais vinculado ao conceito de ordem, apresentado por Frago na perspectiva da cultura escolar. Entende-se que, assim como a cultura escolar não é instituída de forma linear, essa tendência da norma também não é rígida e estática no conceito de Frago. A ordem e os comportamentos também serão constantemente reelaborados, não havendo uma normatividade rigorosa e engessada do conceito no âmbito educativo. Tentando elucidar de modo mais plausível, no cotidiano de uma Instituição de Educação Infantil sabe-se que existem acordos a respeito do horário de alimentação das crianças, ou seja, existem horários já pré-estabelecidos para as refeições, de modo a constituir uma organização e uma rotina constante. Nos contextos de sala e especialmente nos grupos de crianças maiores, é comum encontrarmos também as “regras”, quando um adulto responsável faz “combinados” com as crianças, a fim de que se cumpram acordos que foram acertados. Nos deparamos de certa forma com algumas normas presentes no ambiente. Estes combinados feitos com as crianças podem ser dos mais diversos, desde respeitar os colegas, até questões relacionadas ao comportamento e não são necessariamente disciplinadores. Além disso, estes combinados podem ser distintos para cada grupo, ou seja, podem existir normas diferentes a serem cumpridas e estas podem ser modificadas dependendo de quem as estabelece e de quem as recebe, ainda que haja normas maiores que regem essa mesma instituição, como o exemplo dado sobre o horário da refeição.

No âmbito das instituições educativas, o professor é o principal adulto designado para apresentar o mundo às crianças. Na obra *Entre o passado e o futuro* de Hannah Arendt (1992) é possível compreender isso, quando a autora aponta que o adulto é para a criança o representante de um mundo pelo qual ele deve assumir a responsabilidade:

Na educação essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 1992, p. 239)

Assim sendo, se o adulto é responsável por apresentar às crianças o mundo, é também responsável por apresentar as normas que estão nele presentes e na sociedade em que vivemos, e isto inclui principalmente, o ambiente institucional no qual os sujeitos estão inseridos. Embora essa norma explicitada não assuma um caráter autoritário, mas sim de

responsabilidade nesta instrução, é o professor que tem o papel de apresentar aos sujeitos tais elementos, e ao mesmo tempo, as possibilidades e os limites que os constituem.

Arendt nos aponta que uma educação na qual a criança é conduzida por si mesma, se caracteriza por uma exclusão da criança do mundo dos adultos, no qual o sujeito é mantido artificialmente apenas em um mundo que lhe é próprio - e aqui não ignoramos que existem sim particularidades da infância<sup>8</sup>. Porém cabe ao adulto/professor, mostrar também um mundo onde existem relações que se dão entre adultos e crianças, e uma destas relações educativas consiste no ensino e aprendizagem daquilo que nos cerca, sem ocultar é claro, que as crianças estão em desenvolvimento e que todas as dimensões precisam ser consideradas, ampliadas e mediadas pelo adulto/professor. Portanto, se os adultos se desresponsabilizam deste papel que lhes cabe, estão recusando a autoridade, e isso significa que “se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDR, 1992).

As duas pesquisas da educação explicitadas anteriormente nos ajudam a pensar em questões mais particulares, voltadas para o cotidiano das instituições. Tentando caminhar por uma perspectiva do cotidiano escolar infantil e buscando articular a exposição acima, podemos refletir e lançar alguns questionamentos acerca da norma na organização dos espaços na Educação Infantil: primeiramente, será possível pensarmos que as crianças tenham liberdade para transitar e modificar os espaços da sala, organizá-lo de acordo com suas vontades ou de acordo com suas brincadeiras sem normas estabelecidas? Pode ser organizado de maneira que facilite à rotina do adulto responsável, para que atividades possam ser realizadas, e ao mesmo tempo organizado pensando-se nas relações que as crianças podem estabelecer, nas experiências que poderão ser constituídas de acordo com os objetos e materiais que tiverem acesso? O mobiliário bem como os objetos disponibilizados podem ser oferecidos baseados em critérios, e organizados ao mesmo tempo, para serem “desordenados” e propiciarem experiências significativas? E por último, podemos pensar um ambiente educativo sem normas? Será que essa norma precisa ser analisada como disciplinadora e negativa, ou será que pode ser entendida como um modo de organização necessário a um ambiente educativo? Questões como estas, e outras que mobilizam a investigação acerca da organização dos espaços e mobiliários na Educação Infantil, foram o foco de análise deste estudo.

No item a seguir, contextualizaremos a Educação Infantil, que será o espaço de educação coletiva no qual a pesquisa foi realizada. Explicitaremos as diferenças que ocorrem

---

<sup>8</sup> Nos referimos aqui nas relações simbólicas que as crianças estabelecem através do faz de conta, da imaginação e da fantasia.

neste âmbito para com os outros níveis de ensino; a compreensão que se tem acerca destes sujeitos que compõem as creches e pré-escolas; e a rotina como marca dos arranjos espaciais e temporais na Educação Infantil.

### **1.3 Delimitando a Educação Infantil e a rotina nos espaços coletivos de educação**

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a Educação Infantil é constituída como a primeira etapa da Educação Básica, sendo obrigação do Estado ofertá-la para todas as crianças. A Educação Infantil tem como função cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, respeitando-as como sujeitos sociais de direitos e garantindo uma formação integral voltada para as diferentes dimensões humanas: linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural, prezando pelos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/ CEB, nº5, 2009).

É importante, primeiramente, explicitarmos as diferenças que ocorrem no âmbito da Educação Infantil em relação aos outros níveis de ensino atualmente no cenário educacional brasileiro. Devemos considerar a creche e a pré-escola essencialmente distintas da escola. A Educação Infantil é caracterizada por possuir uma organização educacional peculiar<sup>9</sup>, além de possuir uma denominação diferente das outras etapas (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), é definida e amparada por uma legislação própria que se consolida através da Constituição de 1988 - no qual reconhece como um direito da criança pequena o acesso à creches e pré-escolas – e a lei de Diretrizes e Bases – que define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Portanto, tratar como educação e não como ensino foi o modo mais plausível para não “reforçar a concepção instrucional/escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional” (CERISARA, p. 15, 1999).

A autora Eloisa Rocha (2000) nos ajuda a compreender essa diferença que acontece entre a Educação Infantil e os outros níveis de ensino:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6

---

<sup>9</sup> No que diz respeito a forma de organização dos tempos e espaços, e dos objetivos educativos se diferenciarem dos outros níveis de ensino.

anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 2000, p. 68, grifos no original)

Assim, para fugir dessa lógica de ensino e da crítica à escola, a Educação Infantil tem utilizado os termos: espaços institucionais coletivos, contextos coletivos de educação e/ou espaço de convívio coletivo, a fim de explicitar o local onde ocorrem as relações educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade, pertencentes à primeira etapa da educação básica. Além disso, segundo Rocha (2000), considera-se mais apropriado para o contexto da educação infantil o termo educar, por se tratar de uma definição mais ampla e estar atribuída no sentido da formação humana, já o termo ensinar refere-se mais ao processo de ensino de conteúdos no contexto escolar.

Nesse sentido a Pedagogia da Infância<sup>10</sup> nos ajuda a compreender que os conhecimentos assumidos na educação das crianças pequenas devem ser guiados levando em consideração os processos gerais que as constituem, ou seja, devem ser baseados nas múltiplas linguagens, interações, jogos e brincadeiras, afastando-as da lógica escolarizante do ensino regular. Ainda nesta perspectiva a criança é compreendida como um ser social, cultural e histórico, que pode viver diferentes infâncias dependendo dos contextos sociais e culturais nos quais vive. São consideradas ainda atores e autores sociais, pois criam, recriam e interpretam seus próprios jeitos de vivenciar o mundo, além de incorporarem a seus enredos infantis, a cultura do mundo adulto. Porém, de acordo com Rosa Batista (2008) muitas vezes essas expressões múltiplas demonstradas pelas crianças - que se dão através do imaginário, do movimento, dos desejos e das relações estabelecidas - são encaradas como problema, cabendo então à educação a tarefa de enquadrar e repreender. Tal enquadramento pode ser vislumbrado na organização dos espaços e tempos que refletem uma cultura da Educação Infantil marcada pela rotina, na qual tempos e espaços se tornam pré-definidos e rígidos, seguidos sempre da mesma forma e em sua grande maioria sob a lógica adultocêntrica.

Em sua dissertação *A rotina da creche: entre o proposto e o vivido* (1998), Batista aponta que tanto as profissionais, quanto as crianças, ao entrar na instituição, já encontram uma rotina diária estabelecida que é comum a todos os grupos, ou seja, já existem normas estabelecidas sobre a utilização dos espaços e tempos da creche, cabendo aos adultos profissionais “adequar os diferentes ritmos das crianças e os seus próprios ao ritmo único da rotina da instituição” (BATISTA, p.58, 2008).

---

<sup>10</sup> A Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, segundo Rocha (2000, p. 69) tem “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”.

Desse modo, buscamos compreender a norma nos espaços de Educação Infantil, lançando interrogativas de como percebê-la em um contexto e um espaço organizado diferentemente dos outros níveis de ensino, que também é marcado pelas sutilezas e particularidades, socialmente construído e fruto das interações dos sujeitos que ali se encontram. Analisaremos também se os sujeitos presentes nestes espaços, e aqui consideramos principalmente as crianças, consideram as normas dos espaços-tempos ao se relacionarem com as outras crianças, com os objetos e durante as brincadeiras. E por fim, buscaremos entender o papel do professor nesta organização dos espaços, mobiliários e disposição dos objetos no espaço de sala da Educação Infantil, procurando acima de tudo, perceber como as crianças estão se relacionando e adquirindo novas experiências nestes ambientes.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho utilizamos como procedimentos metodológicos princípios da etnografia, pois se pretendeu analisar como os espaços e mobiliários estão sendo organizados nos grupos da Educação Infantil e de que modo as crianças significam os mesmos.

Segundo Fonseca (1998) a perspectiva etnográfica nos auxilia a pensar de um modo interessante a interação do pesquisador com o objeto de estudo, principalmente quando ambos são colocados em diálogo. Para Eckert e Rocha (2008), a pesquisa de campo etnográfico incide no estudo e conhecimento do *Outro*. A observação será então esta aprendizagem de olhar o *Outro* para conhecê-lo:

O observar na pesquisa de campo implica na interação com o Outro evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando com o Outro no fluxo dos acontecimentos. Isto implica em estar atento(a) as regularidades e variações de práticas e atitudes, reconhecer diversidades e singularidades dos fenômenos sociais (ECKERT E ROCHA, 2008).

Tivemos como campo de pesquisa o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada no município de Florianópolis. Foram observados os espaços do grupo II e do grupo VI da Educação Infantil, compostos por crianças de dois e seis anos de idade.

O período de observação foi de 5 semanas, totalizando 24 observações, sendo 12 observações em cada grupo. Tais observações foram realizadas integralmente no período vespertino no transcorrer das atividades cotidianas, assim tanto as proposições dentro de sala como os momentos externos à ela foram acompanhados. A fim de ter uma percepção mais contínua, eram realizadas duas observações em cada grupo semanalmente, ressaltando duas trocas que foram solicitadas pelas professoras dos grupos.

O grupo II composto por crianças da faixa etária de dois anos, foi escolhido por considerarmos que as crianças desta idade já estão se locomovendo sem a ajuda direta de um adulto, sendo assim, conseguem por si mesmas explorar os ambientes e objetos dispostos nos espaços. O grupo VI, composto por crianças de seis anos, foi escolhido por ser um dos últimos grupos da Educação Infantil. Aqui as crianças também já possuem autonomia suficiente para se locomoverem sozinhas e transitarem nos ambientes, porém nosso foco de análise foi a organização desses espaços e mobiliários, tentando fazer uma comparação das similaridades e diferenças destes com os espaços do grupo II.

Escolhemos o diário de campo como o principal instrumento da pesquisa. A perspectiva de Wagner Valente [s.d.] busca através deste instrumento captar elementos significativos do cotidiano da instituição e da cultura escolar. Consideramos esta, uma ferramenta facilitadora para análise mais específica, a fim de perceber tanto a disposição e organização dos mobiliários como as relações ali estabelecidas.

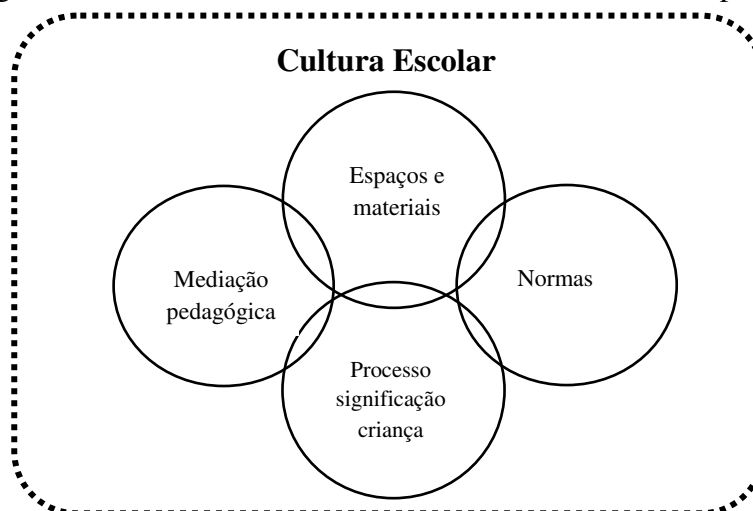
Foram realizadas também entrevistas com as duas professoras, as duas coordenadoras e a diretora do NDI com o objetivo de perceber como elas concebem as questões relacionadas aos espaços institucionais e de que modo estes se configuraram ao longo da história da instituição. A coleta de dados aconteceu em algumas salas do NDI – coordenação, direção e sala de reuniões –, a escolha destas ficou a critério das profissionais que propuseram um espaço que julgaram mais adequado. O instrumento utilizado para coletar as informações foi a gravação de áudio por meio de um aparelho celular.

Após a coleta de dados, os diários de campo do dois grupos (II e VI) foram analisados individualmente a fim de identificar situações relevantes para o problema da pesquisa. As entrevistas gravadas foram transcritas e também analisadas de forma minuciosa, buscando relacionar tais informações com as discussões tecidas ao longo da pesquisa.

## 2.1 Situando o objeto e as categorias de análise

Procurando delimitar os referenciais e colocá-los de modo mais claro para o leitor, elaboramos um diagrama a fim de possibilitar uma elucidação e compreensão mais plausíveis do modo como iremos relacionar as principais categorias de análise que nortearam a pesquisa, e que, estarão presentes nas discussões instauradas a partir de agora:

Diagrama – Cultura escolar e os fundamentos abordados na pesquisa



Fonte: Da autora (2014)



Considerando que a cultura escolar de acordo com Frago (apud FARIA FILHO, 2004) é tudo o que envolve o contexto escolar e o que dele surge no transcórre das ações cotidianas, consideramos neste estudo que os quatro elementos que discutiremos ao longo do trabalho constituem e também estão inseridos neste conceito mais amplo que é a Cultura Escolar. É importante esclarecer que esta cultura escolar se consolida institucionalmente, ou seja, adota um caráter próprio no que diz respeito àquela instituição – por isso o termo culturas escolares - porém além de pertencer a esta cultura específica pode assumir ainda formas diferentes de se expressar dentro deste mesmo âmbito institucional. Essa cultura escolar, embora pertença ao mesmo âmbito institucional pode ser diferente quando analisamos grupos distintos, espaços distintos, formas de organização da rotina, mediações pedagógicas, entre outros elementos que constituem estes âmbitos. Deste modo dentro de uma cultura institucional, os espaços e tempos também podem se apresentar de formas distintas.

O diagrama apresenta então os quatro principais fundamentos que constituíram este trabalho. Apesar de cada um deles estar descrito de um modo geral para elucidar de forma mais apropriada, eles não devem ser pensados de forma fragmentada, pois todos se complementam e estão imbricados nesta cultura institucional. Tentando explicitá-los e já fazer a devida relação que possuem no âmbito educacional, começaremos pelos espaços, depois seguiremos para o processo de mediação pedagógica, na sequência para as normas e por fim – sem ordem de relevância - o processo de significação por parte da criança.

Os espaços e materiais são no âmbito educacional elementos importantes que constituem o cotidiano das crianças, elas estão a todo tempo ocupando lugares e buscando elementos/materiais para adequar às suas ações e brincadeiras. Porém quando pensamos nestes dois elementos, precisamos reconhecer que os espaços não são estruturados e nem mesmo os objetos/materiais dispostos sem a mediação do professor. Esse processo não acontece sozinho, é preciso que alguém realize, e é a partir do processo de mediação pedagógica que isto é possível.

Quando o professor organiza e estrutura um espaço, modificando, acrescentando ou dispondo de outros elementos, mostrando outras possibilidades do uso de determinado material ou de espaços, ele o faz com alguma intencionalidade de acordo com suas próprias concepções e referenciais pedagógicos, desse modo existe um planejamento, uma definição de sua prática pedagógica.

Para planejar e principalmente colocar em prática, é necessário uma certa normatividade – ou ordenação considerando-a dentro da perspectiva da cultura escolar que a concebe de forma flexível, não tão rígida e engessada. Quando planejamos estamos definindo

e estruturando nossas ações pedagógicas, delimitando objetivos, estabelecendo critérios, ambientes apropriados para que esta proposição aconteça, e projetando um resultado/aquisição final, da mesma forma ou similar daquela que foi pensada/planejada inicialmente. A norma aqui se caracteriza desta maneira: os modos de organização que o professor utiliza para realizar determinadas proposições. A norma também pode ter uma outra faceta, pode ser identificada como condutas desejáveis que se espera dos sujeitos por estarem convivendo em um ambiente coletivo, ou seja compartilhando dos mesmo espaços, materiais e relações. Assim, essa normatividade se apresenta através destas facetas, sendo o professor o principal responsável, a partir das ideias de Hannah Arendt (1992), por apresentar tais normas aos sujeitos, instruindo e mostrando as possibilidades e limites do mundo, da sociedade e, portanto, do âmbito educativo.

A forma como o sujeito vai se relacionar com estes espaços e materiais, já organizados – normatizados - e pensados de antemão pela professora, durante os momentos livres ou dirigidos é o que nos interessa na pesquisa. Assim cabe-nos tentar esclarecer como ocorre o processo de significação por parte das crianças dentro desta normatividade - que existe na mediação pedagógica - e se ela permite ou não os sujeitos serem protagonistas de suas próprias ações e aquisições.

Por fim, cabe expor que estes elementos serão aclarados de forma mais contundente ao longo da pesquisa, apropriando e adequando-se às situações que fomos encontrando no decorrer do trabalho.

### **3.1 PERSPECTIVA INSTITUCIONAL**

#### **3.1.1 Escolha e contextualização do campo<sup>11</sup>**

A escolha do campo para a realização da pesquisa foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Ele fica situado no bairro da Trindade e as crianças que o frequentam, moram em diversas localidades da grande Florianópolis. Tal escolha foi baseada no fato de a Escola de Educação Infantil<sup>12</sup> ter um vínculo sólido com o Centro de Educação e o curso de Pedagogia, consolidando-se como um campo aberto a pesquisas acadêmicas. Desse modo, o contato com a instituição - pelo trabalho que vem desenvolvendo com o curso por meio de estágios e atividades curriculares - poderia ser facilitado.

---

<sup>11</sup> Todas as informações foram extraídas do Projeto Político Pedagógico, de materiais e documentos que a instituição disponibilizou (agenda, arquivos do site institucional, publicação em livro sobre a história institucional, entre outros).

<sup>12</sup> A instituição se define deste modo e utiliza este termo nos documentos analisados.

O NDI foi inaugurado no dia 8 de Maio de 1980, e constitui-se atualmente como uma Escola de Educação Infantil. No início de suas atividades atendia unicamente bebês filhos de mães da comunidade universitária, tendo função prioritária ser a creche no âmbito de trabalho e assim atendendo às legislações da época. Ao longo das três décadas de existência do NDI houve avanços na compreensão da função e do papel da educação infantil na formação e educação da criança menor de seis anos. Ao longo de sua trajetória e participação nas discussões e debates nacionais realizados na área, constituiu-se como um importante campo de pesquisa, produzindo e socializando conhecimento na área da Educação Infantil. Desse modo, foi assumindo gradativamente sua função acadêmica através do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Sua história revela a busca incessante por uma Educação Infantil de qualidade que procura respeitar os direitos das crianças.

### **3.1.2 Contexto histórico e atual do NDI<sup>13</sup>**

Atualmente o NDI atende 242 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, distribuídas em 20 grupos nos períodos matutino e vespertino. Ele foi pensado a partir de reivindicações de diversos âmbitos:

[...] o NDI iniciou atendendo somente os bebês bem pequenininhos, naquela época foi uma reivindicação das mães trabalhadoras especialmente as alunas da universidade, que levavam os filhos no colo pra dentro da sala de aula e reivindicaram junto ao serviço social da UFSC, uma creche pra deixar seus filhos pra poderem estudar. Mas a reivindicação não foi só delas, foi também do Centro de Ciências da Educação que queria um espaço pra estágio dos alunos da Pedagogia e também foi uma reivindicação dos professores e técnicos, dos demais trabalhadores da universidade que pediam para o reitor da época aumento salarial. (Entrevista concedida pela diretora do DNI, em 15/05/2014, Florianópolis)

Até o ano de 2012 o NDI atendeu exclusivamente crianças filhas da Comunidade Universitária: filhos de docentes, técnicos administrativos em educação e estudantes da UFSC. A partir de 2013 as vagas foram abertas para a comunidade. O critério geral seguido era o de vulnerabilidade social e econômica das famílias. Atualmente, no ano de 2014, as vagas surgidas são preenchidas através de sorteio universal. Também com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, foi necessária uma adequação da faixa-etária atendida pela educação infantil. Sendo assim, o NDI teve que extinguir os grupos 7, já que as crianças que completam seis anos de idade após o dia 31 de março devem ser matriculadas no 1º ano do ensino fundamental.

---

<sup>13</sup> Informações literais e/ou paráfrases extraídas da Síntese do Projeto Político Pedagógico do NDI elaborados no ano de 2007, impresso na agenda institucional. O atual PPP do ano de 2014 está sendo construído coletivamente a partir de reuniões e reflexões sólidas envolvendo todos os profissionais. Até o segundo semestre de 2014 estará finalizado.

O atendimento das crianças é realizado por docentes com nível superior, alguns com Mestrado e Doutorado e outros em formação de Especialização, Mestrado e Doutorado. Além das atividades de ensino, os professores também desenvolvem atividades vinculadas à Pesquisa e Extensão. Realiza-se também estágios dos mais diferentes cursos de graduação (Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Nutrição, Agronomia, entre outros) caracterizando-se como um espaço de experimentação pedagógica e contribuindo na formação e qualificação dos profissionais.

### **3.1.3 Proposta educacional<sup>13</sup>**

O Projeto Político Pedagógico do NDI é considerado um plano orientador das ações institucionais. Tem como base a Perspectiva Histórico-Cultural e inclui contribuições teóricas de diversas áreas do conhecimento como a Pedagogia, a História, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia. Entende os debates sobre as determinações sociais e políticas que incidem na educação de crianças de 0 a 5 anos, com base nos estudos sobre as políticas para a Educação Infantil. Desse modo, a gestão do NDI direciona o seu trabalho por meio de um processo coletivo, buscando a participação efetiva de todos os membros da instituição, profissionais, crianças e famílias.

A instituição ainda destaca a importância de ver cada criança como agente do processo de ensino/aprendizagem, respeitando-a como “ser que é” e não apenas como um “vir a ser”; de levar em consideração as especificidades próprias da infância, considerando a importância dos diferentes momentos vividos pelas crianças em seu desenvolvimento, dependendo de sua faixa-etária; de reconhecer a criança como ser social, produtora e reprodutora da cultura, sendo fundamental que se aproprie dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade; de reconhecer que o papel da instituição educativa reside na transmissão-assimilação de conhecimentos; e de reafirmar a importância do papel do professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem. A partir dessas bases, os professores desenvolvem projetos pedagógicos específicos para a faixa etária com a qual trabalham, estabelecendo objetivos e definindo atividades específicas a serem desenvolvidas.

Com relação à abordagem dos espaços no PPP fica evidente, em trechos da entrevista com as profissionais, que os mesmos são pensados coletivamente, com a participação de todos, também no decorrer do cotidiano institucional, ou seja, ele não está apenas materializado em um documento formal e enrijecido pelas discussões já elaboradas: os debates e as mudanças ocorrem no próprio cotidiano:

[...] o Projeto Político Pedagógico ele não é só a materialidade do seu registro físico né, do seu registro escrito, mas também isso que se externa né. Mas assim, todas as nossas decisões voltadas para definição de ambiente e adequação de ambientes são discutidas coletivamente, e elas tanto podem ser trazidas como uma demanda da gestão né, que percebe essas necessidades e leva para o coletivo... dos profissionais, dos trabalhadores, para discutir, como demanda dos próprios... como demanda dos profissionais, dos professores, dos servidores técnico-administrativos que também trabalham aqui conosco. (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica, de extensão e estágio do DNI, em 06/05/2014, Florianópolis)

Desse modo o Projeto Político Pedagógico pode ser percebido como um referencial que se constitui como um balizador da prática pedagógica, e que é constantemente reelaborado a partir das demandas e concepções que vão surgindo ou se modificando.

Percebemos que o trabalho coletivo envolvendo a participação de todos os profissionais nas discussões é uma característica importante que define os rumos e encaminhamentos pedagógicos e institucionais do NDI, e por isso se apresenta como um dos elementos fundamentais da cultura escolar desta instituição, que adota a participação do coletivo como principal forma de construção de pensamento/conhecimento, valorizando as contribuições provindas do grupo.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO E DO RESULTADO DA PESQUISA

### 4. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ESTRUTURA FÍSICA DO NDI E FORMAS DE UTILIZAÇÃO<sup>14</sup>

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil foi criado em 1980. Inicialmente o projeto do NDI previa a construção de 3 módulos<sup>15</sup>: berçário, maternal e jardim. Por questões financeiras foi construído primeiramente apenas o módulo referente ao berçário, este dispunha de quatro salas ambientes para os berçários, um solário, uma sala de recreação, um lactário, uma cozinha, uma copa, uma sala de recepção, uma sala para o setor de saúde, dois banheiros sociais e dois banheiros de funcionários, lavanderia, almoxarifado, sala de amamentação, secretaria e dispensa.

O projeto arquitetônico foi elaborado pela arquiteta Maria Inês Sugai, do Escritório Técnico Administrativo (ETUSC), membro do GT encarregado de estudar a criação do NDI tendo como base as diretrizes fornecidas pelo grupo de trabalho.

Somente em 1987 foi concluído o módulo 2. Previsto desde o projeto inicial era composto de seis salas ambientes, dois banheiros infantis, um banheiro social, um lactário, um refeitório, um pátio interno e área administrativa composta de secretaria, sala da Direção e sala de reuniões. A área administrativa funcionava no módulo 1 e neste local também havia salas de recepção, de psicologia, de coordenação pedagógica e setor de saúde. Atualmente a área administrativa concentra-se unicamente no módulo 2. Devido à demanda decorrente da ampliação de faixa etária, foram criadas mais duas salas ambientes no módulo 2, que a partir de 1996 foi transformado em biblioteca infantil e funciona até os dias de hoje.

O módulo 3 foi concluído em 1996: “[...] este bloco 3 foi criado para atender todo o ciclo completo da educação da educação infantil [...] foi aí que se conseguiu fechar o ciclo do atendimento da educação infantil no NDI” (Entrevista concedida pela diretora do DNI, em 15/05/2014, Florianópolis). Resultou em quatro salas ambientes, um lactário, recentemente transformado em cozinha experimental, uma sala de recursos didático-pedagógicos, uma sala destinada ao Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos, dois banheiros infantis, um

---

<sup>14</sup> Informações literais e/ou paráfrases extraídas da publicação “A trajetória do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC: 20 anos de história” de Marilene Dandolini Raupp e demais autoras no ano de 2002.

<sup>15</sup> Atualmente adotou-se a mudança de nomenclatura de módulo para bloco. Segundo a atual diretora da instituição esta mudança é recente por estar acontecendo uma discussão sobre a sinalização do NDI com profissionais do Design que sugeriram esta denominação devido a nomenclatura comum dentro da Universidade. Apesar disso, os demais profissionais ainda se referem às estruturas físicas como módulos cotidianamente, e por isso adotamos este termo na pesquisa.

banheiro para adultos, um pátio coberto, um anfiteatro e um espaço para guardar materiais de educação física.

Ainda antes da conclusão do módulo 3 foi construído um anexo ao bloco 1, que se chama atualmente de módulo 4. Ele foi construído com a ideia de provisoriedade até que o módulo 3 estivesse pronto e acabou permanecendo até os dias atuais, passando por algumas reformas e modificações na sua estrutura física.

Ao longo dos anos foram realizadas algumas modificações nos módulos 1 e 2: a cozinha do módulo 1 foi transformada em um atelier de arte-educação; no módulo 2 o refeitório transformou-se em uma sala para brincadeiras e uma para guarda de materiais pedagógicos; criou-se uma sala para o setor da saúde; houve investimentos na biblioteca infantil, sala de lanches dos adultos, coordenadoria pedagógica e coordenadoria de pesquisa e extensão na secretaria.

[...] É, o bloco 1 quando ele existia, tudo se concentrava ali, quando foi feito o bloco 2 né, a sala da direção por exemplo, que era no bloco 1 passou a ser no bloco 2 que não era esse lugar aqui. Esse lugar que nós estamos era uma sala de aula, então a sala da direção foi pra um outro lugar no bloco 2. [...] a cozinha mudou, a sala da direção mudou, a coordenação pedagógica era no bloco 1 passou pro bloco 2 né, e aqui no bloco 2 havia salas de aula passou a não ter mais, a biblioteca que era nos fundos no bloco 4 passou para o bloco 2 numa outra sala, agora com a minha gestão já mudou novamente. (Entrevista concedida pela diretora do DNI, em 15/05/2014, Florianópolis)

As salas das crianças no módulo 1 foram então abolidas e atualmente passou a ser um módulo mais administrativo, com exceção da biblioteca que é usada pelas crianças. As cozinhas ou lactário como eram chamadas, foram retiradas de cada módulo, ficando uma cozinha única para todo o NDI.

O NDI possui ainda uma área externa, com gramados, parques, árvores e jardins de aproximadamente 1.500m<sup>2</sup>. Desde a sua criação ampliou e modificou consideravelmente a sua estrutura física; assim o NDI vem demonstrando em sua constituição as concepções de educação infantil em cada época: “[...] Então assim, na medida em que essa concepção foi sendo modificada, o pensar sobre esses espaços também foi sendo modificado.” (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica, de extensão e estágio do DNI, em 06/05/2014, Florianópolis).

Uma das mudanças do espaço físico da instituição, que foi impulsionada pelas mudanças na forma de conceber a educação infantil, foi a eliminação de uma cozinha única na instituição para a criação de três micros cozinhas, que depois acabaram voltando a ser única. Tudo isso foi impulsionado pela mudança de concepção sobre o cuidado vinculado ao assistencialismo na Educação Infantil como se pode ver nos fragmentos abaixo:

No bloco 1 tinha, havia uma cozinha, uma cozinha grande, cozinha única, na época era feito o almoço para as crianças, era feita a alimentação, todas pras crianças. No decorrer dos anos o NDI discutiu a retirada do almoço, por conta de toda a problemática de que a educação infantil tinha um foco muito assistencialista [...] com a discussão de não assistencialismo na educação infantil se retirou o almoço, uma discussão bem... bem intensa no NDI na época e no decorrer dos anos passou-se, a cozinha passou a ser uma sala de artes e foi organizado três micro cozinhas em cada bloco [...] só não no bloco 4, porque o bloco 4 só tem duas salas. (Entrevista concedida pela diretora do DNI, em 15/05/2014, Florianópolis)

[...] As crianças aqui no NDI também não são de período integral, são de meio período, a gente já teve refeitório, já teve almoço, então tudo vai se modificando porque a proposta também vai se modificando. (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica, de estágio e pesquisa do DNI, em 07/05/2014, Florianópolis)

A partir do segundo relato é possível perceber que o NDI já teve um espaço onde as crianças faziam suas refeições. Atualmente os lanches são feitos na própria sala ou em outros espaços; isso se deu possivelmente por uma mudança também no modo de pensar estes ambientes, pois hoje já está claro para a instituição que este espaço não é mais necessário:

as crianças lancham nas salas de aula ou em outros espaços, nós por princípio e concepção não temos o refeitório, entendemos que essa flexibilidade de lanchar hora na sala, hora no parque, hora fazer um piquenique, hora fazer um passeio é saudável, é bom pras crianças, pro desenvolvimento das crianças. A gente tem uma série de críticas com relação ao refeitório que engessa o horário do lanche das crianças, padroniza, todos tem que lanchar no mesmo horário e sendo nas salas e nos outros espaços esses horários... claro eles são mais ou menos num determinado horário porque as crianças tem fome, mas existe uma flexibilidade. (Entrevista concedida pela diretora do DNI, em 15/05/2014, Florianópolis)

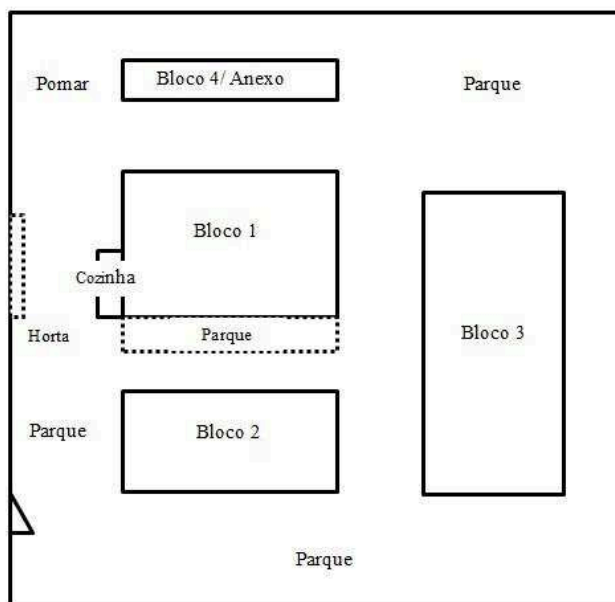
Além de espaços que deixaram de existir para a criação de novos, os modos de utilização de alguns espaços - e não a mudança do espaço físico em si de um lugar para o outro - também mudaram de acordo com que foram se constituindo outras concepções sobre a infância. Assim, é possível perceber no relato abaixo que um mesmo espaço foi utilizado de forma diferente com o passar do tempo, devido as mudanças na forma de pensar e compreender o que é o mais apropriado e ideal para o contexto infantil neste momento:

[...] a gente também tem o quiosque que a gente chama, o quiosque é um... ele era um local onde a gente fazia muitas atividades com as famílias [...] fazíamos assim encontros com as famílias, as vezes por grupos, e agente fazia “linguiçada, churrasquinho” tudo isso, então hoje a gente morre de rir [...] e usava aquele espaço porque ali tem uma churrasqueira, ele tem uma pia. E hoje a gente não faz mais assim *butidos* com as crianças, a gente não... até porque a gente tá construindo com elas toda uma... é assim, um conhecimento e toda uma prática em relação à alimentação saudável né e seria uma incoerência a gente tá servindo isso pras crianças. Mas assim hoje o quiosque ele atende mais assim, por exemplo, se tem um aniversário de uma criança e a família junto com a professora decidem fazer lá, é mais um ambiente também de acolhimento das crianças e mais um ambiente disponível né, de trabalho e pra uma atividade junto com as crianças. (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica, de extensão e estágio do DNI, em 06/05/2014, Florianópolis)



Então, a partir disso fica evidente que muitas mudanças nos espaços do NDI foram realizadas por conta de uma mudança sobre o modo de pensar os ambientes de convívio coletivo na educação infantil. Isso ocorreu principalmente pelo surgimento de novas concepções e novos olhares para estes sujeitos que fazem parte e constituem esses espaços da educação infantil. Nos anexos (p. 74 a 77) é possível perceber estas mudanças nos espaços físicos ao longo da história da instituição, muitos dos espaços que existiam, hoje já estão situados em outros locais ou até mesmo deixaram de existir como é o caso dos lactários que hoje se transformaram em uma cozinha única, a secretaria, a coordenação pedagógica e o setor administrativo que atualmente concentram-se apenas no bloco 2.

Imagem 1: Configuração espacial atual do NDI<sup>16</sup>



Fonte: Da autora (2014)

#### 4.1. Impressões sobre o espaço institucional

Atualmente o NDI conta com um espaço bastante amplo. Para chegar às salas, parques ou pátios há diversos caminhos e acessos, o que torna necessário a descrição minuciosa dos espaços da instituição.

Ao passar pelo portão de entrada nos deparamos com um parque grande ao lado direito com muitas árvores e brinquedos, seguindo por este caminho chegamos ao hall principal. Ao

<sup>16</sup> Foi utilizado o termo bloco ao invés de módulo, pela mudança de nomenclatura que está adotando-se atualmente.

lado direito deste hall há um solário, uma sala da saúde - onde as crianças vão quando se machucam ou estão doentes – e a coordenação. Ao lado esquerdo do hall há a secretaria, direção, biblioteca, almoxarifado e sala de professores. Atrás deste bloco há um caminho que leva até a horta e ao pomar; há também um gramado grande onde há uma mesa e bancos de concreto. Este gramado também dá acesso ao parque principal localizado na frente da instituição. É perceptível ainda junto deste hall, um deck grande, aberto e ocupado com algumas mesas e cadeiras pequenas, este possui saída para outro caminho que dá acesso ao parque e a outro bloco. Esta parte inicial da instituição é denominada de módulo 2 que dá acesso aos diversos espaços da instituição.

Seguindo em frente pelo hall principal, há um caminho que leva a mais um deck junto a algumas árvores e chegamos ao módulo 1; à esquerda há um corredor de acesso que leva ao “miolo” que é um espaço localizado no centro do módulo 1, onde ficam as crianças dos grupos II, IIIA e IIIB. Ao fundo do miolo encontramos um corredor com uma porta que dá acesso ao parque de trás. Em frente ao miolo há um hall/solário coberto - para chegar até ele é necessário passar por uma cerca baixa - onde ficam disponíveis alguns brinquedos, e na sua frente existe um parque pequeno, que é utilizado por estes grupos. No corredor que dá acesso ao miolo também há um almoxarifado, uma sala para atividades artísticas, a cozinha, lavanderia e uma sala dos profissionais de Educação Física.

Atrás do módulo 1 existe um anexo, que é chamado de anexo do módulo 1 ou módulo 4, este foi construído provisoriamente e acabou permanecendo ali: nele existem duas salas que acolhem mais dois grupos. No lado externo ao módulo 1 e ao anexo, ao lado direito, há um parque ao fundo com diversos brinquedos, casa de bonecas e um campo de futebol à sua frente.

No hall principal da instituição atrás da coordenação há outro acesso, à direita, que leva ao módulo 3, este se caracteriza por uma construção de dois andares e é o prédio mais recente da instituição. No primeiro andar há um pátio coberto com alguns brinquedos e o auditório; para chegar ao segundo andar é necessário subir duas rampas que dão acesso a um corredor: lá há três salas, sendo uma delas a do grupo VI. Neste corredor há também um banheiro, sala de reuniões e no fim dele há uma cozinha.

## **5. DEFINIÇÃO DOS GRUPOS**

Os grupos escolhidos para a pesquisa foram os grupos II e VI por considerarmos que o primeiro está ingressando no contexto educativo e o segundo está no fim desta trajetória na educação infantil. Desse modo, busca-se compreender como estas duas faixas etárias distintas recebem esses espaços e ambientes já organizados; se ambos se comportam de modo igual quando nos referimos à intervenção nos mesmos; de que modo fazem isso e ainda, se há distinção entre os grupos quando tratamos a conformação ou subversão da ordem já presente nestes espaços.

O grupo II é composto por 9 crianças, sendo dois meninos e sete meninas, com a faixa etária de um ano a um ano e onze meses.

O grupo VI é composto por 17 crianças, sendo onze meninos e seis meninas, da faixa etária de cinco anos a cinco anos e onze meses.

### **5.1 Apresentação dos espaços dos grupos e disposição dos materiais**

#### **Grupo II**

O espaço do grupo II, localizado no módulo 1, é pequeno, porém bastante harmonioso. Na parede ao lado da porta de entrada ficam os armários com a pia, o trocador e outros espaços para guardar os materiais e pertences dos professores como também os alimentos; o último armário desta parede é aberto embaixo: ele serve como uma mesa para os profissionais e ao mesmo tempo forma um canto mais reservado que é ocupado com um pequeno tapete e um banco ao fundo.

Na parede de frente para a porta há um espelho baixo na lateral e um tapete grande em sua frente, ao lado deste e indo em direção a outra parede da sala há um corrimão de madeira com algumas argolas penduradas - as crianças costumam passar elas pelo corrimão de um lado ao outro - há também um bicho de pelúcia pendurado. No chão em frente ao corrimão de madeira há um colchonete que vai até o canto da parede, onde estão dispostas almofadas grandes.

Nesta parede, que fica de frente para os armários, ao lado das almofadas, há um pequeno sofá e ao lado deste uma estante baixa, com diversos brinquedos formando um canto mais tranquilo para as crianças que estão sonolentas ou que desejam ficar mais confortáveis. O segundo canto, do outro lado desta estante, é composto por um tapete e outra estante igual, junta à parede da porta da sala. Nesta também há muitos brinquedos que ficam à disposição

das crianças. No fundo do armário principal que divide os dois cantos há fotos de algumas das crianças do grupo.

Na parede da porta de entrada, ao lado da estante, há uma caixa transparente no chão com alguns brinquedos pequenos, uma girafa de sentar com algumas argolas para encaixar no pescoço e dois bancos pequenos, postos um ao lado do outro, perto da porta. Passam pela sala dois cordões com elementos pendurados, que vão do teto até o chão; em um deles há dois livros de tecido e um caracol de pelúcia de enrolar e desenrolar. No outro cordão há outro caracol deste, um cordão pendurado e uma cabana de tule branco.

Um fato interessante é que as crianças do GII possuem um espaço que pode ser considerado uma extensão do espaço de sala: ele é denominado de miolo e as crianças tem liberdade para ir até ele quando desejam. No miolo as crianças interagem com os outros grupos nos momentos de proposições em conjunto ou de recepção no início da tarde. É comum também as crianças de outros grupos visitarem ou passarem um tempo com o grupo II. Neste espaço há diversos brinquedos disponíveis para as crianças, desde brinquedos mais elaborados, almofadas com formas geométricas até brinquedos construídos com materiais reciclados; pendurados neste espaço há cordões que vão do teto até o chão tendo em suas pontas caixas de papelão pintadas ou recortadas. Ao redor deste miolo estão localizadas as salas de referência destes grupos, as três concentram-se no mesmo lado; do outro lado há uma sala no qual ficam disponíveis alguns colchonetes, bebê conforto e uma poltrona onde as crianças podem dormir quando estão cansadas, há também um banheiro onde as crianças fazem a higiene pessoal e um banheiro para as professoras.

O cotidiano do grupo II é bem flexível, o que não significa que não há planejamento das ações cotidianas por parte das professoras. Geralmente no início da tarde há o momento da acolhida, no qual as professoras do módulo se organizam para receber as crianças. Neste momento há propostas específicas planejadas por elas a partir da organização de determinados espaços: assim elas organizam materiais e brinquedos e deixam à disposição para que as crianças façam suas escolhas. Além de acompanhar o movimento das crianças por estes espaços, elas também interagem com as mesmas nas brincadeiras escolhidas, contam histórias e mostram outras possibilidades de relação com os materiais/objetos durante o brincar. Este momento não possui uma duração específica, às vezes ele pode acontecer até a hora do lanche ou então ser interrompido se as crianças são convidadas para ir ao parque. O momento de acolhida também pode ser mais livre, no qual as crianças brincam com os elementos que estão na sala, no miolo ou até mesmo no hall, e em seguida após grande parte das crianças chegarem, acontece uma proposição mais direta, com apresentação de alguns materiais,

músicas, ou interação com algum espaço elaborado pelas professoras previamente. É importante salientar aqui que estas proposições intencionais não possuem um horário determinado para acontecer e nem se prevê um tempo para o seu término: são feitas no início da tarde ou no final do dia, sempre levando em consideração o envolvimento das crianças com aquela proposição.

A ida ao parque também não tem um horário fixo, às vezes ela acontece no próprio momento da acolhida, outras após essa recepção ou até no fim da tarde perto de as crianças irem embora. O momento talvez mais perceptível demarcado pela rotina é a hora do lanche, que acontece sempre no meio da tarde, geralmente depois de já terem brincado no parque, no miolo ou no hall. Depois de fazerem a refeição, as crianças voltam a brincar pelos espaços da sala, pelo módulo 1 ou então são chamadas para o parque ou alguma proposição específica.

Tendo em consideração o modo como o trabalho pedagógico é realizado aqui, de modo mais flexível e possibilitando maior autonomia dos sujeitos escolherem os seus próprios espaços, objetos, materiais e brinquedos, é possível pensarmos que isso contribui para a conversão do espaço em lugar? É possível ponderarmos que o fato do sujeito determinar as suas ações, decidir que espaço vai ocupar/brincar, e escolher os brinquedos que melhor se adequam às suas propostas já demonstre essa conversão? Talvez o fato de sentir-se à vontade e explorar o ambiente seja uma indicação de que aquele lugar já o pertence e por isso esta conversão já se consolidou - considerando que a partir de Frago (2008), este espaço se converte em lugar a partir das relações ali estabelecidas. E a norma neste caso? Será que ainda é possível pensar que ela está impossibilitando os sujeitos de significarem os espaços e serem protagonistas de suas próprias aquisições e conquistas? Tendo em vista a forma como são conduzidas as proposições no grupo II, que apesar de possuir este caráter mais flexível, não deixam de estar circundadas por um planejamento que é carregado de intencionalidades – ordenação, normatização – é possível acreditar que talvez estejamos nos deparando com uma outra faceta da norma, diferente daquela que usualmente é empregada. Estará a norma aqui, convidando os sujeitos a significarem os espaços e materiais? São questionamentos como estes que tentamos responder no decorrer deste trabalho.

## **Grupo VI**

O espaço do grupo VI é localizado no módulo 3. É uma sala relativamente grande com diversos elementos. Ao entrar na sala na parede da porta há uma estante baixa com algumas embalagens e formando um canto de cozinha com utensílios domésticos de madeira, tais como fogão, armário, pia, geladeira, mesa e cadeiras do tamanho das crianças. Atrás e

encostado a estes utensílios organizados lado a lado, há outra estante baixa que divide o espaço formando outro canto, neste há um tapete grande com almofadas e na parede um quadro negro que fica na altura das crianças. Este espaço serve tanto para as crianças brincarem quanto para os momentos em que é realizada a roda de conversa.

Na parede ao lado há um armário grande embutido acompanhado de uma mesa que ocupa toda a parede, onde há diversos jogos e materiais que as crianças podem utilizar.

Na parede em frente a porta existem as janelas. Abaixo estão as mochilas e no meio outra estante baixa com brinquedos de madeira e materiais reciclados. Atrás desta estante forma-se um outro canto fechado por dois sofás pequenos. Dentro deste espaço há um berço e um guarda roupa pequeno de madeira, com diversas bonecas, roupas e fantasias.

Na parede ao lado da porta e de frente para a parede dos armários há mais um armário pequeno e em cima dele as canecas das crianças, uma jarra com água e um recipiente onde são colocados os lanches; mais ao fundo a porta que dá acesso ao banheiro e ao lado, perto das janelas um espelho que fica em frente ao canto das bonecas. No centro da sala, mais perto das mochilas estão as mesas que são dispostas juntas lado a lado formando uma fileira única.

O grupo VI também dispõe de um corredor, no qual há alguns pequenos sofás, caixas de brinquedos, mesas para desenhar, porém as brincadeiras acontecem mais no ambiente e espaços da sala.

O cotidiano do grupo VI é mais demarcado pela rotina. As crianças geralmente são recepcionadas no parque; poucas vezes durante o período de observação a acolhida foi na sala e quando isso acontecia as crianças desciam mais cedo no fim da tarde, a fim de brincarem por mais tempo no parque. Após permanecerem um tempo nos espaços externos do NDI, as crianças vão para sala e sentam no tapete fazendo uma roda. Nesta roda de conversas diversas coisas são tematizadas: as novidades do final de semana, as proposições que a professora pretende fazer naquele dia, situações ocorridas que não devem acontecer, enfim, é nesta roda que as crianças ouvem explicações sobre determinados conteúdos pedagógicos que a professora está desenvolvendo, ouvem histórias e são apresentadas a elementos/materiais que a professora traz para determinadas proposições. O momento da roda é interessante, pois diversos assuntos surgem durante algumas explicações e assim a professora aproveita para abordá-los, não tendo um enfoque restrito apenas ao que está explicando.

Depois deste momento inicial, geralmente vão para a mesa fazer alguma atividade dirigida, que foi explicada e introduzida anteriormente na roda. Quando isso não acontece são feitas proposições que vão para além da sala, como visitar a horta, ou desvendar pistas do “amigo misterioso” que enviava cartas às crianças, fazer uma receita na cozinha. Ainda que

estas proposições pareçam mais “livres” no sentido de ir além do espaço de sala e não se concentrarem na realização de um produto final<sup>17</sup>, elas não se tornam menos importantes ou significativas; ao contrário, estas proposições são intencionais e o papel da professora ao instigar as crianças na descoberta do conhecimento é de fundamental importância.

Na medida que as crianças vão finalizando a proposta daquele dia, elas podem brincar livremente pela sala do grupo, geralmente as meninas ocupam o canto das bonecas e criam situações a partir disso ou desenham em folhas na mesa, e os meninos se concentram na área do tapete brincando com jogos, carrinhos e peças de lego ou blocos de madeira, porém vamos identificar nos próximos tópicos que houve modificações na forma de utilização destes espaços durante a pesquisa. Os brinquedos e materiais que pegam são escolhidos por eles próprios, que têm autonomia para optar e pegar aqueles que desejam. As folhas para desenhar ficam disponíveis em uma gaveta de acesso livre, assim como um pote com lápis e canetas, assim as próprias crianças podem pegar estes materiais.

No meio da tarde, assim como no grupo II, eles fazem o lanche, porém não há um horário fixo que tem de ser cumprido, as vezes por estarem muito envolvidos em alguma proposição ele acontece um pouco depois, não há problemas com relação ao horário da refeição. Depois que acabam a refeição voltam a brincar um pouco mais nos espaços da sala e posteriormente organizam o ambiente, para então descerem novamente ao parque no final da tarde.

É perceptível que os momentos livres e direcionados é o que basicamente definem a rotina do grupo VI. As normas além de estarem presentes no planejamento das atividades direcionadas se consolidam ainda de uma maneira distinta nos momentos livres e serão explanadas nos tópicos que se seguem. Porém é de relevância indagar: como a norma se apresenta nestes grupos? Considerando que a norma está presente nos momentos livres, impedem os sujeitos de criarem suas próprias brincadeiras, enredos, e situações? Isso impossibilita que façam essa conversão do espaço em lugar? Que elementos externos da cultura emergem na cultura escolar durante estes momentos livres no grupo? Nos momentos dirigidos, a norma impede os sujeitos de criarem hipóteses sobre o conhecimento, ou de serem ativos na construção destes conhecimentos? Por último, é possível pensarmos tanto momentos livres, quanto momentos direcionados, sem a presença da norma – ordenação – nos espaços de convívio coletivo? São questões que merecem uma reflexão mais minuciosa no decorrer do trabalho.

---

<sup>17</sup> Entende-se aqui produto final como a realização de uma atividade na qual sua conclusão e término se expressa em uma folha ou em algum material concreto.

### **5.1.1 Mudanças no modo de organização dos espaços e concepções das professoras sobre o uso dos espaços e materiais no trabalho pedagógico**

É importante expor que durante o período de observações diversas mudanças foram feitas no modo de organização dos mobiliários de sala de ambos os grupos. Elucidaremos brevemente as principais delas que aconteceram em ambos os grupos, bem como o processo de significação das crianças com estas mudanças. Apresentaremos também como as professoras concebem a questão dos espaços e materiais e de que forma possibilitam isso para as crianças na sua ação pedagógica. As discussões feitas a partir deste tópico estão embasadas nos diários de campo e nas entrevistas realizadas com as profissionais, buscando sempre articulá-las aos principais fundamentos teóricos que norteiam a pesquisa.

#### **Grupo II**

No grupo II, estas modificações foram mais sutis, apenas alguns mobiliários mudaram de lugar, como a mesa, o tapete, sofás, estante baixa, porém aconteceram com alguma frequência, como mostram alguns dos registros de campo:

A sala sofreu algumas modificações hoje, o tapete que antes estava em frente ao espelho veio para a parede da porta e a mesa substitui o lugar do tapete. Um dos cantos que antes tinha o colchonete com as almofadas também não estava mais do mesmo jeito, o colchonete não estava mais lá, foi inserido mais um sofá ao lado do que já existia, a almofada grande continuava no chão. (Diário de campo do dia 10/04/14).

A sala hoje estava organizada de outro modo, a prateleira baixa que era colocada para separar dois cantos hoje estava encostada na parede, o tapete com as almofadas havia voltado para a frente do espelho e os bancos – a mesa estava sendo utilizada no miolo – em frente a este tapete na parede da porta, junto aos dois sofás. (Diário de campo do dia 08/05/14).

[...] A mesa havia voltado para frente do espelho e o tapete ocupado seu lugar antigo. (Diário de campo do dia 09/05/14).

Apesar de as mudanças parecerem pequenas, para as crianças são bastante perceptíveis e isso é relatado também pela professora quando expõe que as crianças “curtiram muito quando a mesa saiu [...] de um lugar que era longe do espelho e foi pra perto do espelho, eles gostaram muito de começar a se ver comendo, então olhar quem chega na porta, que refletia né” (Entrevista concedida pela professora do grupo II do DNI, em 09/05/2014, Florianópolis). Também pude notar em um dos registros essa ação: enquanto fazia o lanche, uma das crianças em frente do espelho olhava-se mastigando e percebia o que acontecia neste processo “abriu sua boca para ver como era o alimento quando mastigava colocando sua língua para fora, depois engoliu e colocou sua língua para fora novamente, constatando que já não havia mais



nada em sua boca.” (Diário de campo do dia 10/04/14). A partir desta situação é possível indagar se esta mudança no espaço não proporcionou outras descobertas para as crianças. Analisando este caso em particular, talvez se esta mudança no espaço não tivesse ocorrido, as possibilidades da menina perceber o que acontece com os alimentos, identificando o processo de mastigação e constatando que ao engolir o alimento já não estava mais em sua boca, seriam diminuídas – considerando que geralmente estão sentadas enquanto comem e que a mesa anteriormente não estava perto do espelho. Esses conhecimentos para os adultos, podem parecer banais e até corriqueiros, já que não pensamos mais ao fazer ações como essas no cotidiano; para nós já se tornou uma ação automática. Porém para as crianças, que ainda estão descobrindo a si próprias, os movimentos, limites e possibilidades do próprio corpo é uma descoberta grandiosa.

A mudança de espaço retratada no segundo fragmento, no qual uma estante baixa que separava dois cantos foi encostada junto da parede, aconteceu pois ambos os cantos estavam muito pequenos. Isso gerava alguns conflitos entre as crianças, que ao se locomoverem para pegar algum brinquedo às vezes acabavam caindo, tropeçando ou até machucando alguma outra que estava sentada. Este espaço pequeno também atrapalhava a professora, pois quando precisava pegar algo na mochila das crianças, precisava chegar até este canto, cuidando com os brinquedos no chão e principalmente com as próprias crianças que ocupavam e brincavam nestes lugares. No relato abaixo podemos identificar este critério de organização do espaços que a professora utiliza para facilitar tanto o acesso das crianças aos brinquedos e materiais, quanto para facilitar o seu acesso àquele mesmo canto. Desse modo ela tenta organizar espaços mais abertos:

[...] claro que tenha possibilidades, mas que tenha espaço pras crianças circularem, porque eu percebo que quando o espaço é muito fechadinho e tem muita coisa, elas não conseguem circular, ficam mais irritadas, pisam uma em cima da outra, tropeçam em brinquedos, se machucam, porque eles ainda não tem tanto equilíbrio né, ao longo do ano eles vão aprimorar isso e alguns ainda engatinham então, os que já andam passam por cima, eu acho que um espaço mais aberto é o essencial. Tanto é que eu tive dificuldade com uma mudança ali é, que ficou um espaço bem pequenininho ali perto das mochilas que era o espaço que eles brincavam e que eu tinha que passar pra pegar fralda, então isso me deixava um pouco angustiada assim, acho que agora do jeito que tá, está uma organização boa assim, que dá espaço pra eu passar, pegar as coisas nas mochilas, pra eles sentarem e brincarem, pra jogar uma bola um pro outro, pra jogar um carrinho sabe, pra fazer caminha de boneca e o que eles quiserem. (Entrevista concedida pela professora do grupo II do DNI, em 09/05/2014, Florianópolis).

A partir disso é importante avaliarmos se não é possível que a professora organize estes lugares utilizando critérios que contribuem também para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, que a organização de espaços e materiais também possa se adequar às

necessidades da professora, para além de organizá-los, é claro, pensando-se nas apropriações e significações que as crianças podem construir ao se relacionarem com eles. Esta organização que foi realizada também para auxiliar o trabalho do professor, não parece a nosso ver, uma organização centrada na lógica adultocêntrica como algumas pesquisas do âmbito educacional vêm abordando, talvez até fosse, se a professora não considerasse as crianças neste processo, o que não é o caso tendo em vista o relato anterior.

Essa preocupação em possibilitar espaços desafiadores, que promovam o interesse e proporcionem possibilidades maiores para as crianças é parte do trabalho pedagógico que a professora desenvolve no grupo II. Essa intencionalidade na organização dos espaços e na oferta dos materiais pode ser identificada na entrevista:

Eu penso que a organização dos espaços é um dos focos principais no meu planejamento, é a partir dele que eu possibilito várias experiências pras crianças e descobertas também né, é claro que, nem sempre esse espaço se modifica por completo até mesmo porque eu penso que o espaço também deve servir como referência das crianças, então cada dia chegar numa sala diferente eles perdem total a noção né, de referência, de espaço, de tudo, mas eu acho que ele pode sim se modificar ao longo do tempo que as crianças tão ali, pra uma brincadeira ou então elas chegam num espaço que tá diferenciado depois voltam pro que era e vou fazendo esse movimento. Mudo um pouco vejo como eles agem nesse espaço, se eles conseguem explorar ou se não, “não tá possibilitando muita interação”, ou o espaço tá ficando muito reduzido e ali gera muito conflito aí eu mudo o espaço.

[...] ele também tem que ser desafiador pras crianças né então não adianta deixar o espaço sempre igual e elas não vão nem explorar mais porque tudo que já tinha elas exploraram, não a gente vai tentando...

[...]A gente usa materiais bem diferenciados e diversificados né, é mas também repete eles em propostas diferentes, a gente utiliza muito os tecidos, caixas [...] E a gente busca também trazer coisas diferentes, que talvez em casa eles não tenham, ou que tá muito na vista aquilo ali pra eles já não tem tanto sentido sabe “ah já tão saturados de brincar”, então a gente sempre tá tentando buscar alguma coisa diferente (Entrevista concedida pela professora do grupo II do DNI, em 09/05/2014, Florianópolis).

É possível perceber no primeiro relato que há uma preocupação da professora em também não modificar o espaço por completo, pois o modo como os mobiliários estão organizados também são uma referência para as crianças: assim chegar em um espaço sempre diferente pode fazer com que as crianças estranhem e não se sintam acolhidas neste ambiente, pois a relação que terão com o novo espaço terá de ser novamente adquirida. Desta maneira, ao mesmo tempo em que ela busca manter alguns elementos no espaço para que as crianças se sintam acolhidas e pertencentes àquele ambiente, a professora também busca produzir formas sempre novas de significar o espaço, propondo novas organizações e disponibilizando outros materiais/objetos/elementos.

É possível identificar através do relato ainda, que existe uma intencionalidade na escolha dos materiais/objetos. Eles são pensados continuamente no sentido de ampliar as possibilidades de significação das crianças. Isto pode ser evidenciado no último trecho da entrevista, quando aparece a relação entre a casa e a escola, essa mediação é feita sempre para ampliar aquilo que as crianças já conhecem, que já têm e/ou que trazem de casa. Assim a instituição de educação infantil assume aqui um papel diferente do lar das crianças. Ela ocupa um lugar de ampliação de repertórios, possibilidades e vivências, sem no entanto, desconsiderar o que as crianças já sabem/possuem e ainda sem desvincular a dimensão do cuidado que é inerente à infância.

De acordo com a professora, alguns mobiliários são essenciais no grupo: a mesa onde fazem a refeição é uma referencia forte para eles, pois é um elemento que possuem em casa, o tapete também é “um espaço que eles gostam de sentar e brincar; e o espelho, eles se olham bastante; os brinquedos na altura eu acho que isso é... não preciso nem comentar né, isso aí é o básico, eles precisam alcançar os brinquedos” (Entrevista concedida pela professora do grupo II do DNI, em 09/05/2014, Florianópolis), isso revela também a concepção que a professora possui sobre o modo como dispõe os materiais para as crianças.

Considerando o miolo e o hall ou solário como é chamado, uma extensão da sala dos grupos do módulo 1, podemos perceber que as mudanças foram bem maiores e contínuas, faz parte da organização e do planejamento das profissionais – que planejam em conjunto - estar constantemente reestruturando estes espaços com diferentes elementos, materiais e brinquedos.

Quando cheguei as crianças estavam no hall coberto, o espaço estava organizado da seguinte maneira: em um dos cantos haviam colchonetes no chão com blocos de madeira; a mesa estava coberta de papel pardo e haviam potes com lápis e giz para as crianças desenharem; no lado oposto do hall havia o brinquedo de subir e escorregar e ao seu lado um tapete com diversas almofadas, para deixar o ambiente mais tranquilo havia música.

[...] Enquanto as crianças estavam neste espaço, as professoras dos outros grupos aproveitaram para organizar uma proposição no miolo, tiraram todos os brinquedos do espaço e colocaram diversos jornais e papéis coloridos pelo chão, para cercar o espaço elas colocaram papéis do teto até o chão em um dos lados e no outro, papéis celofane que saiam do teto mas não chegavam até o chão. Dentro deste espaço havia cordões que iam de uma parede a outra, com papéis celofanes e de seda, todos muitos coloridos e pendurados. (Diário de campo do dia 18/04/14).

Analisando estes fragmentos, faz necessária a reflexão: será que se o espaço não fosse normatizado, organizado com uma intencionalidade as crianças poderiam se apropriar e significar os elementos da mesma forma? Talvez se não estivesse organizado desta maneira, ou seja se tivessem espalhados no hall, até um pouco desordenados, pois ao brincarem as

crianças tiram do lugar e às vezes impossibilita a visão do todo, desconfiamos que elas não teriam as mesmas relações com aqueles objetos. É bem possível que se o espaço do miolo não tivesse organizado daquele modo, com diversos papéis celofanes, papéis coloridos de diferentes materiais e espessuras, elas não tivessem as mesmas relações de contato com estes materiais. Talvez as diferentes experiências que adquiriram quando “mergulhavam em todos aqueles papéis espalhados pelo chão e faziam barulho com os papéis celofanes, colocavam estes em frente do rosto passando a enxergar tudo da cor do plástico” (Diário de campo do dia 18/04/14), não seriam as mesmas se não estivessem dispostos daquele modo e selecionados da maneira como foram.

As professoras organizaram, selecionaram materiais, escolheram o lugar onde aconteceria tais proposições e tudo isso é feito de forma intencional. Isso demonstra mais uma vez, a partir da perspectiva de Frago (2008), que os espaços educacionais não são neutros, eles revelam diretamente a concepção educacional que as professoras adotam e por isso mesmo é normativo, pois para acontecer demanda de uma organização prévia, ou seja, é preciso um planejamento para possibilitar essas apropriações - por parte das crianças - e contato com os diferentes materiais/brinquedos, para aí sim ocorrerem, e a partir da mediação do professor serem potencializados.

Uma das mudanças mais marcantes no hall aconteceu para uma proposição com elásticos, no qual praticamente todos os elementos foram retirados para ser elaborada uma grande teia, conforme mostra o registro abaixo:

No final da tarde, as professoras organizaram no hall do módulo 1 uma teia com diversos elásticos perpassando o espaço, as crianças maiores logo já entraram e andavam de um lado para o outro, as professoras mostravam as possibilidades de brincar na teia, se enrolando e passando por cima, por baixo e entre os buracos que ela formava. (Diário de campo do dia 25/04/14).

Essa mudança permitiu para as crianças uma outra relação com aquele espaço, que usualmente está ocupado com diversos elementos. A retirada de grande parte dos brinquedos, objetos e mesa fez com que a relação corporal das crianças com aquele espaço fosse potencializada. Com um grande espaço para transitar e com os elásticos formando teias e buracos, os movimentos corporais foram evidenciados. Assim as crianças podiam testar os limites do próprio corpo, mergulhando pelos buracos, se enrolando nos elásticos, pulando por entre os espaços ou mesmo correndo por debaixo da enorme teia que se formava. É importante lembrar que as mediações da professora nas duas proposições foram essenciais para o modo com se relacionaram com os espaços e materiais.

## Grupo VI

No grupo VI houve apenas uma mudança na disposição dos mobiliários e materiais, porém esta modificou completamente o arranjo dos principais cantos onde as brincadeiras aconteciam. Os mobiliários e brinquedos foram trocados de lugar, surgindo um novo canto. Esta reorganização no espaço aconteceu por conta de um desejo da professora em formar um espaço inicialmente de biblioteca na sala, desejo este que foi impulsionado pela visita do grupo na Barca dos Livros, na semana anterior. A reorganização dos cantos da sala era também uma questão que já estava inquietando a professora há algum tempo, como é possível identificar em seu relato antes da mudança dos espaços:

Até um dia nós estávamos conversando no grupo, e nessa conversa assim o quanto que.. e isso me chamou atenção que na nossa sala também está um pouco assim, o quanto que às vezes a gente acaba criando espaços que caracterizam muito só o que as meninas... é como é que eu vou dizer assim... poderiam estar fazendo, e os meninos... “casinha das meninas”, ou então assim, por que quê a gente não coloca os escritórios, outros elementos né. (Entrevista concedida pela professora do grupo VI do DNI, em 28/04/2014, Florianópolis).

Essa mudança foi expressa já durante a reestruturação dos cantos, o canto da biblioteca transformou-se também em escritório. Isso aconteceu na medida em que as crianças ocupavam o espaço e brincavam com os elementos que remetiam a este ambiente - disposto pela professora - como mostra o registro:

Em meio à organização duas crianças brincam em uma das estantes do novo canto da biblioteca de “vendinha”, no qual oferecem produtos um para o outro, perguntando o que querem comprar e quanto custa. Depois sentaram no sofá e brincaram com um laptop de brinquedo. O espaço da biblioteca já estava parcialmente estruturado, o tapete estava ali, a estante com livros e alguns brinquedos de escritório e compras, os demais espaços ainda estavam sendo organizados pela professora do outro lado da sala. Uma menina logo veio, sentou no tapete e folheou um livro (Diário de campo do dia 05/05/14).

Assim, só o fato de mudar a disposição, tirar as bonecas dali e inserir outros elementos que antes não faziam parte daquele canto já fez com que os meninos fossem ocupar e brincar naquele lugar; lugar este que antes era dominado pela presença das meninas.

Ainda enquanto acontecia a mudança de disposição dos mobiliários, já percebi um episódio que até então ainda não tinha visto no grupo: dois meninos brincando no novo canto das bonecas.

Do outro lado da sala, no canto ainda improvisado e apertado de bonecas (pois a professora ainda estava arrumando) dois meninos brincavam, um deles estava deitado no berço e o outro deitado em uma cama improvisada de bancos (da mesa da cozinha) debaixo de um cobertor. Este fato me chamou atenção porque pela primeira vez vi os meninos utilizando os elementos e mobiliários do canto das bonecas, a professora veio até mim e disse que na semana passada, na quarta-feira dia no qual eu não estou no grupo, isso aconteceu, os meninos brincaram junto das meninas no

antigo canto das bonecas, assim eles eram os bebês e as meninas, as mães. (Diário de campo do dia 05/05/14).

Ainda que o episódio tenha ocorrido na semana anterior, não podemos descartar também o fato da reorganização dos cantos. É possível que por estar disposto de outro jeito e até de forma improvisada - ainda não totalmente estruturada - tenha chamado atenção dos dois meninos, e feito com que eles se interessassem pela brincadeira ali, naquele lugar. Portanto isso nos faz concluir que a questão de reorganizar, inserir novos elementos e mudar a disposição dos mobiliários e objetos, também muda a maneira como as crianças passam a significar esses novos elementos.

A mediação da professora neste processo é de fundamental importância, pois para possibilitar essas novas significações, ela o faz com alguma intencionalidade. Nesse sentido ela entende os espaços como

[...] um auxiliar do trabalho assim né, então a medida que eu planejo e organizo ele... isso é feito intencionalmente, é feito em cima daquilo que a faixa etária da qual eu trabalho. [...] Mas a ideia é que isso seja realmente reorganizado frequentemente.

[...]na medida que eu sei que a atividade principal dessa faixa etária é a brincadeira de papéis e que eu vou organizar o espaço em que esse grupo vai ficar, aí eu trago objetos, utensílios, materiais que favoreçam a brincadeira, eu to auxiliando. (Entrevista concedida pela professora do grupo VI do DNI, em 28/04/2014, Florianópolis).

Os espaços aqui são pensados de acordo com a faixa etária das crianças, de acordo com os elementos e brincadeiras com as quais elas estão demonstrando mais interesse no momento e de acordo também com outras questões que a professora gostaria de trabalhar com o grupo. Eles são também organizados para que as crianças possam brincar com maior autonomia quando finalizam algum momento direcionado. Além disso, a professora deixa clara sua postura com relação aos espaços:

[...] a ideia é tá criando realmente espaços que te dão suporte quando a gente termina uma atividade dirigida, é... eles possam ir pra esses espaços e ali a gente não estar presente pessoalmente, mas estar presente indiretamente pela organização que fez né. Porém, uma coisa que eu acho que é bem importante, o espaço em si ele não garante nada, essa organização em si, o fato de eu pensar, de eu planejar é... e achar que aquilo ali vai dar conta do trabalho com as crianças não, não é essa a ideia tá. A ideia é, eu posso estar ainda em cima desse espaço criando, jogando, compondo e estando mais junto. (Entrevista concedida pela professora do grupo VI do DNI, em 28/04/2014, Florianópolis).

Portanto a mediação pedagógica é essencial neste processo. Fica perceptível em seu relato que apenas a organização dos espaços e dos materiais não garantem todas as apropriações que seriam potencializadas com o auxílio do professor, mediando, interagindo e instigando outras possibilidades de usos e significações.

No dia seguinte ao entrar na sala – após toda a modificação do espaço ter sido finalizada - de imediato já foi possível identificar a transformação nos cantos da sala, apesar de o tapete e as mesas continuarem no mesmo lugar, a sala estava muito diferente, até com um espaço mais aberto:

[...] logo que entrei já percebi a mudança no espaço, a biblioteca havia se configurado no canto onde antes era o das bonecas agora contava com uma pequena mesa no centro, o canto das bonecas passou a ser junto do canto da cozinha, que agora formava uma única casinha. Entre este espaço e o tapete não há mais estantes baixas separando, havendo acesso direto. Dois berços pequenos separam o canto da casinha do espaço da sala onde estão dispostas as mesas. (Diário de campo do dia 06/05/14).

Essas mudanças alteraram o modo de se relacionar com aqueles espaços. Foi notável após estas mudanças o quanto as crianças passaram a brincar em todos os espaços. Além de mais distribuídos nos cantos da sala, os grupos passaram a ser mais mistos. O processo de significação dos meninos foi mudando durante a permanência em campo: a questão de gênero até então determinava os espaços e as brincadeiras, e as meninas brincavam entre elas no canto das bonecas e no canto da casinha. Os meninos brincavam entre eles no tapete e circulavam pouco pelos dois cantos expostos anteriormente. O canto da cozinha até era ocupado de vez em quando, mas o tempo de permanência neste ambiente era curto. A mesa era o lugar mais misto da sala: ali meninos e meninas sentavam para desenhar, jogar algum jogo de tabuleiro, ou brincar com bonecos, legos e jogos de madeira. Embora houvesse trocas de grupos/pares entre as crianças, a divisão definida pelo gênero era bem demarcada.

Com a reorganização dos espaços/cantos as crianças passaram a se apropriar de outras formas dos espaços e dos materiais. O novo canto formado atraiu mais crianças, e com a reorganização dos espaços, os meninos passaram a ocupar o canto da nova casinha, utilizando os elementos que antes era usado apenas pelas meninas como, por exemplo, o berço, embora significassem tais elementos de formas distintas:

Após comerem brincaram pelo espaço, apenas com a modificação dele é notável o quanto as crianças estão mais distribuídas pela sala e os grupos mais mistos. Os meninos estão ocupando todos os espaços até mesmo o da casinha, dois meninos brincavam sentados nos berços, um de frente para o outro com um controle de videogame, com um fio conectado em um pequeno guarda roupa que estava em cima da pequena mesa da cozinha, eles brincavam de nave espacial. (Diário de campo do dia 12/05/14).

Estavam então, fazendo outro uso daqueles elementos que convencionalmente eram usados para brincar com as bonecas. Desta maneira é perceptível que o simples fato de mudar o espaço proporcionou o interesse pelo uso daqueles elementos e objetos, ainda que de forma

diferente do comumente usado, revelando então outras possibilidades de brincadeiras e permitindo outras significações e usos criativos daqueles espaços e elementos.



## 6. PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MATERIAIS

Antes de iniciarmos a descrição dos processos de significação que as crianças estabeleceram com os objetos, materiais, espaços e também com os próprios sujeitos que fazem parte do cotidiano - no caso crianças e professores- é necessário uma adequação dos termos que iremos abordar posteriormente ao longo dos resultados.

Trataremos a norma aqui desvinculada do caráter autoritário e totalitário que a palavra carrega, e a partir do qual usualmente é empregada nos estudos educacionais. A norma tratada neste estudo fará referência às regras que encontramos em qualquer ambiente coletivo, no qual se exige determinados comportamentos para um convívio harmônico, e por isso o agir é pautado na relação de um sujeito com o outro, considerando a ampla dimensão relacional de ambos no espaço – divisão e usos adequados dos espaços e materiais. Assim não só as vontades e desejos de um permanece, na relação com o outro, os mesmos sentimentos são considerados. Por isso, no âmbito da pesquisa, as regras serão interpretadas como condutas desejadas/esperadas que se fazem necessárias para um convívio harmônico e respeitoso na relação com o outro. Assim o respeito com os colegas prezando o espaço do outro, a segurança e cuidado com relação ao corpo e ao sujeito de forma integral – considerando suas dimensões emocionais, cognitivas e corporais - serão utilizados como parâmetro.

Além disso, a norma também será tratada como um elemento constituinte da ação pedagógica do professor, esta normatividade – ordenação – é inerente ao processo de planejamento. Ela pode ser expressa a partir do momento que são determinados objetivos, lugares e experiências/conhecimentos que pretendem que a criança adquira. Portanto a norma também se caracterizará desta maneira, se referindo aos modos de organização que o professor utiliza para realizar determinadas proposições.

Outros termos que também aparecerão no decorrer das análises se referem aos momentos direcionados e momentos livres. Antes disso é necessário informar que as regras estarão presentes em ambos os momentos, tanto nos direcionados quanto nos momentos livres, porém elas se expressam de forma distinta e em períodos distintos.

Entendemos por momentos direcionados aqueles em que as profissionais organizam uma proposição/atividade e a conduzem mostrando previamente o que precisa ser feito, indicando os lugares onde esta proposição ocorrerá e instruindo os sujeitos para que a realizem da forma como a organizou ou pensou. Neste sentido, há ordens explícitas, ou seja são criadas regras momentâneas: é definido o lugar que precisam ocupar, é apresentado o que devem fazer, e existe uma condução durante as atividades que é utilizada a fim de obter êxito

nas ações previamente pensadas. É importante salientar que mesmo que este momento seja previamente planejado e deva seguir uma sequência lógica do ponto de vista de quem organizou, ele também está sujeito a não ser realizado pelas crianças como foi inicialmente pensado pelo adulto e é neste momento que a regra/norma volta para adequar aquele sujeito naquela proposição. Esta adequação à norma no momento direcionado se apresentará um pouco distinta no grupo 2, porém ao longo dos tópicos abordaremos de modo mais específico.

Os momentos livres são definidos por situações em que os sujeitos podem livremente ocupar o espaço que lhe é proporcionado - nestes casos, a sala de referência ou o módulo - escolhendo de forma autônoma e de acordo com a sua vontade, o espaço, os objetos, brinquedos e materiais que melhor se adequam à suas ações e brincadeiras. As normas/regras se diferenciam nos momentos livres: ao contrário dos momentos direcionados elas não aparecem previamente às ações, o sujeito tem a possibilidade de escolha tanto do que vai fazer, quanto dos materiais/brinquedos que vai utilizar. A norma está implícita nesses momentos. Ela só aparece explicitamente quando há transgressão desta norma implícita. Se adequando ao cotidiano infantil, a norma implícita poderia ser traduzida em cuidados fundamentais que se deve ter por estar convivendo em um ambiente coletivo, como o cuidado e a preservação dos materiais e brinquedos, o cuidado com o outro no espaço - no que diz respeito a não machucar os demais durante as brincadeiras, ou a sua ação relacionada à própria segurança física - assim como o respeito à individualidade do outro. Além disso, a possibilidade do que pode ser feito, mostrando outras formas de relação no espaço ou com os materiais e objetos vêm depois do uso livre dos mesmos, ou seja, a criança inicialmente experimenta por si só e somente depois o professor intervém, se achar necessário.

Após definirmos estas questões, se faz necessário esclarecer que estes princípios serão usados como um horizonte para se pensar como as crianças estão se apropriando, fazendo uso e se relacionando com os espaços e materiais, e que isso se configura de modo diferente de acordo com o grupo observado. Busca-se compreender então de que maneira a norma está aparecendo nestas relações; como a conversão do espaço em lugar se mostra/revela na educação infantil e, dentro destas condições, se está possibilitando o sujeito ser protagonista de suas ações.

### **6.1 Relações estabelecidas em momentos direcionados e livres do grupo VI**

As relações estabelecidas que trataremos aqui se remetem tanto às relações de crianças com crianças, quanto de crianças com adultos. Começaremos pelo grupo VI pois nele a rotina é mais perceptível pelo fato de os momentos direcionados e livres estarem mais visíveis.

Neste grupo os momentos direcionados e livres se constituem basicamente como foi descrito acima. Nos interessa aqui identificar a partir destes dois modos, o processo de significação dos espaços e materiais por parte das crianças, considerando que este acontece por meio da ação e da mediação pedagógica estabelecida entre os sujeitos – crianças e adulto – e que a normatividade é inerente nesta relação.

### **Momentos direcionados**

Os momentos direcionados são aqueles nos quais a professora conduz uma atividade e já explica previamente o que as crianças farão, os lugares que devem ocupar e de que forma vão realizar a atividade. Durante a realização da proposta ela intervém sempre procurando conduzir as crianças para o objetivo desejado. É preciso apontar que nem sempre os momentos dirigidos se concentram em um produto final, no que diz respeito à alguma produção das crianças: às vezes o momento dirigido pode ser alguma explicação que a professora considere importante mencionar para as crianças, mas que ainda assim a norma se faz presente, pois é necessário, por exemplo, sentar em roda para essa conversa. Ou seja, há certa ordem que caracteriza este momento, porém com muito cuidado, voltamos a salientar que esta ordem não deve ser considerada por um viés disciplinar, mas sim interpretada no sentido de uma organização mais específica em momentos que exigem uma atenção maior ao que se está propondo. Para ficar mais claro estes momentos selecionamos um trecho em que este momento direcionado acontece no grupo VI:

A professora trouxe então o mapa e o globo para o centro da roda e explicou que toda a parte em azul era o mar e que ela iria contar uma história de muitos anos atrás, onde muitas pessoas saíram de barco de um país (Portugal) para navegar pelo oceano, até que chegaram no Brasil. Explicou também que antes já haviam índios aqui e que não foi uma descoberta propriamente dita e então uma das meninas acrescentou dizendo “*meu pai disse que nós que invadimos aqui*”. Depois de contar a história para as crianças mostrando no mapa, a professora colocou uma música que também relatava a história da “descoberta do Brasil”, neste momento todas as crianças ficaram em silêncio, ouvindo a canção. Depois de ouvirem a professora pediu para que sentassem nas cadeiras, a mesma menina perguntou o que iriam desenhar, então a professora disse que a música, a menina questionou “*mas como se desenha a música*” a professora então explicou que iam desenhar o que conversaram até agora, então a menina entendeu “*ah! vou desenhar o índio!*” (Diário de campo do dia 22/04/14).

A partir do registro é possível perceber que os momentos dirigidos se iniciam geralmente na roda de conversa, na qual as crianças sentam no tapete e a professora expõe o que irão fazer naquela tarde. A primeira questão que colocamos é se dentro desta normatividade que existe nas atividades dirigidas, cabe o sujeito protagonista de suas ações,

ou seja, se é possível pensarmos que estes momentos impedem o sujeito de criar, de construir conhecimentos, por ter que se adequar as normas que se fazem presentes?

Fazendo uma análise deste primeiro registro e buscando responder às questões colocadas acima, podemos compreender que apesar de as crianças estarem em um momento direcionado - onde inicialmente precisam ocupar o espaço do tapete, ouvir a explicação e a música, depois sentar nas cadeiras para fazer um desenho – não são impossibilitadas de criarem suas próprias conclusões a respeito do que conversaram. Ao ser questionada sobre o que deveriam desenhar, pela menina, a professora não indica de imediato os elementos que a música apresentou ou que o que conversaram até o momento, ela permite que elas próprias tirem suas conclusões e desenhem o que mais foi significativo pra elas durante esta proposição. Isso mostra que ela permite que as próprias crianças construam suas compreensões e conseqüentemente que edifiquem seus conhecimentos. Portanto, o envolvimento das crianças neste momento direcionado não significa o direcionamento final dos resultados e aquisições por parte das mesmas. A professora ocupa um papel de mediadora, que se coloca a disposição para auxiliar na construção dos conhecimentos.

Analisemos a seguinte situação acontecida no parque, onde a professora inicia um momento dirigido e não está necessariamente ocupando o espaço da sala:

A auxiliar se aproxima e a professora explica os encaminhamentos que pretendia fazer, acaba mudando-o, diz que antes de subir quer chamar todos ali pra explicar esta questão das folhas caindo e assim faz. Chama as crianças para um canto no fundo do parque e pede para que sentem no gramado para olhar a natureza, antes mostra a casa de uma amiga que já mora há muito tempo ali no parque, a casa das “abelhas mirins”, diz que o seu responsável pela horta contou pra ela que aquelas abelhas eram muito pequenas, que não picavam e que também produziam um mel muito doce, as crianças então observaram os pequenos insetos saindo e entrando do buraco da árvore. Depois então perguntou se eles já haviam observado o chão e se sabiam o que estava acontecendo, os meninos que já haviam recebido a explicação logo falaram sobre o outono, um deles não estava entre os meninos, mas também deu sua explicação “*é que a gente está no outono, no outono as folhas caem*”, a professora então diz que agora o tempo está ficando mais frio e que o responsável pela horta explicou pra ela que as árvores precisam guardar a energia para viver no inverno, então começa a soltar todas as suas folhas, assim não precisa mandar os nutrientes para cada folhinha, então guarda mais a sua energia e pode hibernar. No fim da explicação um pica pau apareceu em uma das árvores perto deles, a professora de imediato parou e mostrou pra as crianças, todas elas ficaram em pé olhando curiosas o pássaro bicando a árvore. (Diário de campo do dia 05/05/14).

Este trecho traz diversos elementos interessantes para serem analisados. Primeiramente percebemos que um momento dirigido não precisa necessariamente ocorrer na sala, mas que para acontecer é preciso que as crianças estejam juntas, a fim de que a professora consiga expor o que pretende, e para isso a roda é a maneira mais fácil de juntar as crianças em um mesmo espaço. Podemos classificar a roda então como um dispositivo

normativo. Essa relação que está ocorrendo no espaço permeado pela norma impede que a criança tenha uma relação ativa no processo de aquisição do conhecimento?

O trecho descrito acima talvez nos indique que não, ao iniciar a explicação sobre as folhas, a professora instiga as crianças a olhar, a perceber como o ambiente está ao seu redor, depois espera que eles próprios dêem suas explicações sobre o que está acontecendo, para aí sim introduzir a sua explicação. Nesse sentido a professora orienta a percepção e desperta a curiosidade das crianças para que aprendam. Tudo isso é feito de forma intencional e induz as crianças a quererem conhecer. Assim, por mais que a professora já detenha o conhecimento que pretende socializar com as crianças, ela se coloca como alguém que pode ajuda-las a descobrir, respondendo juntos a esta curiosidade. Embora ela já tenha estruturado intencionalmente e premeditado a condução da conversa dessa forma, a relação com o conhecimento foi dada de “forma natural” para as crianças. Uma outra questão se faz necessária aqui: é possível pensarmos que a normatividade explicitada aqui não seria necessária? Supomos que se as crianças não estivessem todas juntas e que se a professora não tivesse articulado essa condução dirigida, elas talvez não se apropriassem destes conhecimentos espontaneamente. Concluímos então, que a mediação pedagógica é o que fundamenta os momentos direcionados e ela precisa de certa forma estar estruturada – normatizada – com ações planejadas, lugares definidos e estratégias já minimamente elaboradas, para que então estas apropriações por parte das crianças aconteçam.

A apropriação de tal conhecimento também muda a forma como as crianças passam a se relacionar e a significar tal espaço, e conseqüentemente os elementos que os constituem. A partir da mediação pedagógica a árvore deixa de ser apenas um elemento estático localizado no parque e passa a ser significada de outra forma, quando é dito às crianças que ali moram “abelhas mirins”. Portanto, esta nova significação do espaço/elemento é decorrente principalmente da apropriação de tal conhecimento, por isso, esse processo de significação pode se apresentar também nos momentos direcionados, quando conhecimentos são expostos para as crianças.

Outra questão pertinente é a relação que a professora tem com outros acontecimentos/conhecimentos que surgem durante a condução de um momento dirigido: antes de concluir a explicação sobre o outono ela avista um pássaro bicando uma árvore e de imediato orienta novamente o olhar das crianças. Esse tipo de relação já foi notado também em diversos outros momentos, isso mostra que o planejamento da professora não é fixo e estático, ou seja, se ela percebe que há algo curioso e que ela possa ensinar para as crianças dentro do contexto no qual estão, ela aproveita e assim o faz. O conhecimento nesse sentido

não está fechado e restrito ao planejamento diário, ele ultrapassa os limites do papel e se adequa ao que também surge como novo no próprio transcorrer das ações cotidianas.

Nesse sentido é possível afirmarmos que as ações pedagógicas nesta instituição também acompanham o movimento da cultura escolar: não se configuram como estática, as concepções acerca da infância, da educação, a ação pedagógica propriamente dita e principalmente, o processo de significação dos espaços e materiais por parte das crianças também estão sempre se dinamizando e se constituindo no próprio decorrer do “fluir da vida” (Frago, 2001).

Na tentativa de consolidar as questões relacionadas à normatização nos momentos direcionados e buscando responder, se dentro dessa normatividade é permitido que os sujeitos sejam protagonistas nas relações com os outros e principalmente com o conhecimento, analisaremos uma última situação que aconteceu em um momento direcionado. Após ouvirem uma história de rimas, as crianças deveriam criar suas próprias, desenhando e depois com a ajuda da professora escreveriam:

Após as crianças desenharem o primeiro elemento, a professora e a auxiliar ajudavam a criar uma rima se precisasse. Uma menina me chamou para ajudar, fui ao seu lado e ela me disse o que tinha feito inicialmente. Outra menina estava do lado e ao contar o que tinha pensado deu uma sugestão, a primeira acatou e então ficou “Não confunda borboleta doente, com sapo contente”. Voltei para um canto onde estava, um dos meninos me chamou pedindo ajuda no seu. Ainda estava me aproximando e ele disse: “*borboleta doente...*” então falei: “*esse ela já fez vamos ver outra coisa*”. Ele então começou a chorar, dizendo que ele já tinha desenhado uma borboleta e um sapo e que não sabia o que ia fazer. Fiquei surpresa por ele começar a chorar, por conta disso e falei: “*não tem problema, nós podemos achar outra coisa para borboleta fazer, você não precisa chorar*”. Ele disse que não sabia, então eu digo que vou ajudar, mas, que ele precisa parar de chorar para eu entender ele, olho para a professora com cara de surpresa e ela diz: “*é normal*” incentivando para que eu continuasse, pois ele costuma chorar. Então, um amigo que estava ao seu lado sugeriu: “borboleta voando” e ele concordou. Depois então repeti a frase para que conseguisse achar uma rima, e perguntei o que ele poderia colocar. Ele não respondeu e desenhou varias bolinhas caindo do sapo, perguntei o que era e ele disse: “*chorando!*” em tom de obviedade. Então eu disse: “*viu como você consegue!*”. A professora escreveu para ele na parte inferior da folha: “Borboleta voando/sapo chorando”. Então ele me perguntou como escrevia pulando, dizendo as letras, ele escreveu: E PULANDO, em baixo. (Diário de campo do dia 28/04/14).

Talvez esse trecho nos permita alcançar e responder as questões inicialmente lançadas. Este momento direcionado estava previamente planejado pela professora, as crianças inicialmente sentaram em roda, ouviram a história, depois se direcionaram para a mesa, criaram uma rima e então desenharam. Considerando a intencionalidade da professora e o planejamento que teve para desenvolver tal proposição, podemos dizer que este momento estava normatizado, ou seja estava previamente estruturado, organizado, com objetivos a

serem cumpridos e um produto final a ser conquistado – neste caso as rimas, seus respectivos desenhos e futuramente um livro com todas as rimas criadas.

A partir de tudo que foi exposto cabe a pergunta: será que os momentos direcionados – e conseqüentemente normativos no modo de sua organização impedem os sujeitos de serem protagonistas na construção do conhecimento? Com base nesta situação evidenciamos que isto não acontece, apesar de estarem realizando uma proposição previamente já determinada pelos lugares que precisavam ocupar e pelas ações que deveriam desempenhar, as crianças não são impedidas de criarem suas próprias rimas e de serem protagonistas de suas próprias criações. O processo criativo aqui não se mostra antagônico ao direcionamento e a condução da proposição. Pelo contrário, as crianças ocupam o lugar de autoras, produzem suas compreensões e criam suas próprias rimas. Ao ser indagado sobre o que poderia fazer, e por já estar aborrecido pelo fato de ter pensado a mesma coisa que a menina, a criança mencionada no fragmento exposto reflete e percebe que está chorando. Ao fazer esse movimento identifica que a palavra chorando rima com a frase que já tinha elaborado anteriormente, e então desenha pequenas bolinhas caindo, concluindo que poderia ser também “sapo chorando”, assim como ele mesmo estava fazendo. Isso mostra que, por mais que as crianças estejam em um momento direcionado, nada impede que elas elaborem respostas, criem soluções e sejam ativas neste processo de construção do conhecimento.

Ao acrescentar “e pulando” em sua folha, o menino novamente se coloca como autor. Ainda que esta atividade seja “direcionada”, ele não está aprisionado a esta normatividade e impedido de ter uma relação autônoma e criativa. Portanto, foi a partir da relação com o material – neste caso os próprios lápis e canetas disponibilizados – que a construção de tal conhecimento pôde ser explicitada no papel, colocando mais uma vez o sujeito como protagonista de sua ação. Assim a normatividade dos momentos direcionados, onde há espaços delimitados e materiais previamente organizados não impossibilitam o sujeito de se apropriar e de adquirir novos conhecimentos. Como visto no trecho acima, tais aquisições foram potencializadas, por estarem ocupando determinado espaço da sala e utilizando os materiais disponíveis. Logo, foi a partir deste momento direcionado que o sujeito pôde se apropriar de tal conhecimento e significá-lo de seu modo, a partir dos materiais ali disponibilizados.

Portanto, isso nos faz refletir se estes momentos direcionados não seriam necessários para que estas apropriações acontecessem, este trecho talvez nos mostre que sim, pois desconfiamos que sem a condução da professora - que planejou, sistematizou, direcionou – essas aquisições e até este processo criativo não seria possível espontaneamente por parte das

crianças. Por isso a importância do professor como um mediador do conhecimento, que planeja, organiza, seleciona materiais e portanto normatiza, mas que para além disso, também permite que as próprias crianças sejam protagonistas e tenham a possibilidade serem ativas nessa edificação do conhecimento.

### **Momentos livres**

Os momentos livres no grupo VI se caracterizam como aqueles nos quais a criança possui uma autonomia maior para escolher os lugares que vai ocupar – aqui nos referimos especialmente ao âmbito de sala – e também aos materiais e objetos que vai utilizar em suas ações e brincadeiras. Os períodos livres no grupo acontecem de forma aleatória, não são sempre nos mesmos horários e eles também podem variar, de acordo com que as crianças saem de um momento direcionado. Desse modo as principais ocasiões em que estes momentos livres acontecem são: quando chegam no início da tarde, antes de irem ao parque (às vezes esse momento não acontece porque há dias que elas já são recepcionadas na área externa); após o término dos momentos direcionados; e no fim da tarde, depois do lanche (até o tempo de irem para o parque novamente).

Este momento viabiliza para a criança a apropriação do espaço de sala como um todo, no qual se tem acesso de modo mais amplo a todos os cantos e lugares que o ambiente oferece, estes espaços não são determinados de antemão pela professora; cabe à criança fazer esta opção, tanto do espaço que vai ocupar, quanto dos materiais que vai utilizar.

A relação normativa nesse momento se estabelece de outra maneira: enquanto nos momentos direcionados a professora já detém a estruturação da atividade (o quê, onde e como) que fará com as crianças, no momento livre isso não acontece, pois são as crianças que determinam sua estruturação. A intervenção pedagógica da professora neste caso pode vir depois desta escolha que foi tomada por parte da criança, sugerindo, mostrando ou acrescentando algo a partir do que ela já está fazendo. Mas onde a norma se faz presente então? Aqui a relação estabelecida com a norma é diferente, ela não está diretamente explicitada e reforçada verbalmente como nos momentos dirigidos, aqui ela está implícita nas relações estabelecidas entre os próprios sujeitos e entre os espaços e materiais, e só é externalizada quando há transgressão destas normas implícitas. Consideramos normas implícitas no grupo VI, conforme explicitado brevemente no tópico anterior, as condutas desejáveis para se conviver em um ambiente coletivo. Para compartilhar um ambiente harmonioso são necessárias algumas posturas que respeitem outros sujeitos que compartilham o mesmo ambiente no qual o primeiro divide espaço, assim como normas que respeitem a



dimensão física/corporal do outro – ter cuidado com brincadeiras que machucam fisicamente - , normas de utilização adequada dos materiais – no que diz respeito à preservação dos objetos e brinquedos pensando-se que eles são de uso coletivo - e normas pautadas nas relações – ouvir o outro e respeitá-lo durante as brincadeiras. Elucidaremos esta questão a partir de uma situação ocorrida no grupo:

Quando acabaram os desenhos foram brincar pela sala. Alguns meninos estavam brincando novamente com blocos de madeira, um deles construiu uma torre alta. Um menino veio do banheiro correndo e chutou a torre. Um dos blocos de madeira bateu na cabeça de outro menino, que estava também brincando. A professora imediatamente foi atendê-lo, pois aqueles blocos são pesados e poderia ter causado um acidente grave, na mesma hora ele já ficou com um galo na testa. A professora então, repreendeu o primeiro elevando um pouco o tom da voz e dizendo: *“Por que você fez isso? Por que você fez isso? Você precisa pensar antes, eu estou falando deste jeito com você porque o que você fez machuca, e podia ter sido mais sério, depois de acontecer não tem o que fazer!”* O menino começou a chorar, percebendo a seriedade de sua ação e o que tinha causado no outro, então a auxiliar também disse calmamente: *“você precisa pensar antes de fazer, e se fosse com você, você gostaria que ele fizesse isso? Por mais que não machucasse ninguém, você destruiu o que eles estavam fazendo”*. A auxiliar então, levou o menino para a sala da saúde para colocar gelo. O menino que chutou a torre ficou pensativo e triste por alguns instantes, mas logo voltou a brincar. (Diário de campo do dia 29/04/14).

A partir dessa situação podemos notar que a norma só é evidenciada quando é transgredida. As crianças já sabem implicitamente que por estarem dividindo o espaço com outras crianças precisam ter alguns cuidados. Estes se referem tanto a organização e conservação dos espaços e dos materiais, quanto ao cuidado relacionado a dimensão física/corporal do outro, desse modo devem evitar brincadeiras e ações que machucam os demais. Nesse sentido, a norma é evidenciada aqui quando é descumprida, ou seja, quando as crianças não consideram essas “regras implícitas” que deveriam ser prezadas por estarem em um ambiente coletivo. Assim o menino acaba descumprindo duas destas normas quando machuca o amigo e quando não considera sua brincadeira naquele espaço, destruindo o que estava fazendo. As normas nesse sentido são explicitadas verbalmente, coibindo e repreendendo uma ação que foi transgredida.

É importante aclarar que, por mais que tais normas não estejam verbalizadas antes da ação, ou seja, estão implícitas nestes momentos, as crianças acabam tendo uma relação diferente com os espaços e materiais, pois já sabem de antemão que há normas na ocupação de determinados espaços e na forma de utilização dos materiais, que precisam ser prezadas para um convívio harmônico.

As normas também podem ser evidenciadas quando colocadas em relação com os espaços e com o uso de materiais: as crianças podem escolher seus próprios jogos e

brinquedos, porém sabem que é preciso ter cuidado com tais elementos, por estarem em um ambiente coletivo; os mesmos precisam estar conservados para que outras crianças também possam brincar. Os espaços também podem ser ocupados livremente e as crianças tem liberdade para inserir, retirar ou modificar os elementos, porém após as brincadeiras, tais espaços/elementos também precisam ser organizados, tanto para a realização de outras atividades no âmbito de sala, quanto por a estarem dividindo com outro grupo no turno oposto.

O papel de mediação pedagógica nos momentos livres também se dá de forma diferente: enquanto nos momentos dirigidos ela acontece antes mesmo das ações, nos momentos livres acontece de forma contrária:

Dois meninos brincavam novamente de construir torres altas com blocos de madeira. Outro menino também construía a sua, ela já estava bem alta até que desabou. Então, a professora disse que isso acontecia também com os prédios, que se não houver uma base bem sólida e firme no chão, ele desaba. E mostrou o do amigo que tinha várias peças grandes na parte inferior, dando fundamento para a torre. Então o menino disse: “é mais eu não to encontrando as peças certas”, pois as peças maiores já tinham acabado. (Diário de campo do dia 23/04/14).

Podemos perceber a partir deste fragmento que a intervenção da professora acontece depois de as crianças já terem escolhido o espaço que vão ocupar e os materiais/brinquedos que desejam. A mediação pedagógica aparece depois da ação das crianças. Ela surge como uma curiosidade a ser exposta, e aparece se a professora considera interessante ou necessário. É uma mediação mais espontânea, sem uma normatividade no que diz respeito a um planejamento e ordenação, até porque a possibilidade de explanação de algum conhecimento irá surgir de acordo com a ação das crianças, que se dará de forma imprevisível.

O processo de significação dos espaços e materiais do grupo VI pode ser identificado também nas brincadeiras de faz de conta. Nestas brincadeiras reinam a imaginação e a fantasia. Geralmente estas são acompanhadas por objetos/elementos que caracterizam tal ação. Nos momentos livres no ambiente de sala, as meninas costumam brincar no canto da casinha e das bonecas, elas vestem fantasias e criam enredos. Os meninos também criam situações utilizando bonecos, bichos e carrinhos. Nesse sentido Frago expõe que

[...] todo o espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. *Trazem consigo uma interpretação determinada, rememoram ou recordam.* Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. (p.78, 2001).

Isso nos permite concluir que o processo de significação dos espaços no grupo VI e mais especificamente a conversão que fazem destes espaços em lugares também acontece

nestes momentos livres, nos quais a dimensão simbólica que passam a ter com os mesmos é bastante perceptível, pois ao criarem situações e enredos elas passam a se relacionar de outra forma, não identificando apenas a dimensão física dos espaços, mas os lugares que estes podem se transformar. O espaço das bonecas, não é para a criança apenas um canto no qual estão dispostas bonecas, berços e roupas. A partir do momento que ela significa este espaço, se apropriando dele, criando situações, ela já o torna realmente uma casinha, um lugar onde situações “reais” acontecem - situações essas que remetem aos sujeitos ocasiões reais que ocorrem em suas próprias casas. A mesa onde brincam com seus bichos, já não é mais a mesa quando brincam, ela passa a ser floresta. O canto do tapete não é meramente um espaço quando brincam de carrinho, ele é transformado em pista de carrinho onde situações são criadas. Assim, os espaços se transformam em lugares na medida em que nós os significamos, de acordo com as relações que estabelecemos e, portanto, a partir de situações que construímos e vivenciamos neles.

Outro fator interessante no grupo VI é como outros elementos externos da cultura escolar vão emergindo dentro do espaço institucional e aparecem principalmente nas brincadeiras surgidas nos espaços externos da instituição como o parque: nos referimos aqui à cultura industrial para a infância que apresenta uma infinidade de conteúdos relacionados a animações e personagens infantis. Essas questões ficam evidenciadas nas brincadeiras livres que se formam pelo parque. É ainda mais forte e perceptível entre os meninos, no qual a luta – ação também produzida pelos personagens – se faz presente junto à reprodução das ações e vocabulários de seus personagens favoritos. Esta cultura externa provinda das crianças também é percebida pela professora:

[...] os meninos né, eles têm brincado bastante com jogos, com jogos de regras, mas as lutas elas tão bem né... e isso é uma coisa que eu também to amadurecendo um pouco porque eu tenho percebido que as lutas estão presentes, mas elas fazem parte da brincadeira de papéis deles, que provavelmente eles estão vendo esse repertório fora daqui né, e isso tá vindo como..., socialmente pra eles tá vindo como uma referencia maior. (Entrevista concedida pela professora do grupo VI do DNI, em 28/04/2014, Florianópolis).

Nesse sentido a cultura escolar não está fechada aos demais elementos externos provenientes do meio social. Por ser flexível e dinâmica ela permite – por ser inevitável – a entrada de outros elementos que não necessariamente fazem parte do contexto escolar/educacional no cotidiano institucional. Assim, o meio social acaba influenciando fortemente a cultura escolar e neste caso, principalmente o modo como as crianças se apropriam e significam as brincadeiras.

## **6.2 Relações estabelecidas em momentos direcionados e livres do grupo II**

Cabe ressaltar que as relações que abordaremos tratam tanto daquelas estabelecidas entre as crianças, quanto entre crianças e adultos. A rotina do grupo II se diferencia um pouco dos demais grupos; ela se mostra mais flexível e o momento mais demarcado pode ser considerado a hora do lanche, que acontece no meio da tarde. Os momentos direcionados e livres neste grupo também se diferenciam. Se a rotina de uma forma geral não se faz tão perceptível, esses momentos também se tornam difíceis de ser fragmentados, pois a dinâmica adotada neste módulo é peculiar. Em ambos os momentos as crianças possuem liberdade para serem ativas na escolha dos espaços, das brincadeiras/brinquedos e decidir suas ações, portanto é a criança que escolhe se quer ou não e de que modo irá se envolver nesses momentos.

Com relação aos espaços durante o cotidiano, as crianças podem circular principalmente entre a sala de referência do grupo e o miolo; elas também ocupam a área do hall/solário quando há adultos neste local, pois para chegar até este espaço é necessário que passem por um portão baixo. O miolo é realmente considerado uma extensão da própria sala, assim hora elas ocupam este espaço, hora ocupam a sala. Esta escolha é sempre norteada por seus interesses, ou seja, as crianças vão e vem livremente, transitando e escolhendo o ambiente de acordo com as suas brincadeiras.

Tanto na sala quanto no miolo há diversos objetos, elementos e brinquedos ao alcance e na altura das crianças, todos ficam a disposição e de acordo com as suas brincadeiras, elas escolhem o que melhor se adequa.

O tempo que vai ocupar tais espaços ou que vai brincar com os elementos/objetos também é determinado pela própria criança. Por estarem em uma faixa etária na qual ainda estão descobrindo muitas coisas, o interesse muda rapidamente; assim o tempo varia de acordo com que se envolvem naquela brincadeira, não tendo um tempo específico para terminar e nem para começar.

Para elucidar minimamente no que se diferenciam e como são organizadas, abordaremos na sequência, de forma separada, como os momentos livres e direcionados acontecem e de que forma a mediação pedagógica aparece em ambos. Posteriormente apontaremos de uma forma geral como a norma é caracterizada nos dois momentos e por último buscaremos evidências que nos mostrem como as crianças fazem essa conversão dos espaços em lugares a partir da ação pedagógica desenvolvida.

### Momentos direcionados

Os momentos direcionados no grupo II se definem por proposições que as professoras fazem às crianças - nos referimos no plural, pois uma característica do módulo 1 é o planejamento em conjunto de proposições coletivas. Estas proposições podem acontecer em diversos lugares que não se restringem apenas a sala do grupo. Deste modo, podem ser realizadas no miolo, no hall/solário, no parque e até em outros espaços do NDI. Elas também não são realizadas nos mesmos horários e nem possuem um tempo específico para o término, acontecendo de acordo com o envolvimento e interesse das crianças.

Para que tais proposições ocorram elas precisam ser planejadas, organizadas e por isso normatizadas: se definem os materiais, lugares e são lançados objetivos que se pretende que as crianças alcancem. Porém, as proposições no grupo II se diferenciam na maneira como são conduzidas. Após organizarem um espaço e inserirem elementos<sup>18</sup> as professoras convidam as crianças para explorar. A palavra explorar aqui se refere ao ato de conhecer, de desvendar e descobrir. As proposições no módulo 1 são feitas com este intuito: inicialmente as crianças observam, exploram e é depois deste primeiro contato com o ambiente ou com a proposição que acontece a mediação. Esta mediação pedagógica pode acontecer de maneiras singulares, de acordo com a ação das crianças, não seguindo um único caminho.

Tudo isso é feito de forma intencional, por ser articulado previamente está normatizado, porém indagamos: este modo de trabalho impede que as crianças construam suas próprias leituras do fenômeno? Analisaremos esta questão em uma proposição realizada no hall envolvendo mais dois grupos, junto com as crianças do grupo II:

As professoras organizaram hoje uma proposição no hall. Colocaram uma folha grande no chão e em uma das paredes do espaço. Apresentaram para as crianças algumas beterrabas, para que dissessem o que achavam que era. Algumas dos grupos 3 deram palpites. Depois disso apresentaram o legume, cortaram e distribuíram para as crianças olharem e perceberem que pintava as mãos, pintaram também alguns narizes das crianças. Um dos meninos do grupo II pegou um pedaço na mão e esfregou sua mão em cima: ficou surpreso ao ver que saia tinta e assim foi até a professora e a algumas crianças mostrar sua descoberta empolgado. Depois disso, as professoras colocaram as beterrabas em um processador, para triturá-las e fazer tinta; ligaram então a máquina e as crianças se surpreenderam com o barulho; ficaram em silêncio para descobrir de onde era e depois perceberam que era uma das professoras que fazia quando apertava o botão da máquina; depois elas incentivaram as crianças a dançar com o barulho que a máquina fazia enquanto triturava as beterrabas. Após bem trituradas, elas formaram um suco grosso e foram distribuídas em potes. As professoras levaram até este papel grande, e as crianças logo já foram experimentar a sensação de sujar as mãos com o suco e desenhar/pintar o papel. (Diário de campo do dia 24/04/14).

---

<sup>18</sup> Mais uma vez se faz necessário explicar que tais não foram escolhidos ao acaso, há uma intencionalidade dos profissionais em promover determinada proposição.

A partir desse fragmento é possível identificar que há uma intencionalidade no modo como as professoras conduzem a proposição. Inicialmente é mostrado para as crianças o legume e permitido que elas próprias dêem seus palpites e desvendem o que é. Ao cortar as beterrabas e entregar para as crianças elas também já haviam articulado seus objetivos, deixando que percebessem por si mesmas que o legume soltava uma tinta. Permitiram que as próprias crianças chegassem a essa conclusão e se colocassem como protagonistas nessa descoberta. Ao organizarem esse espaço, disponibilizarem papéis grandes colados no chão e na parede, deixarem à disposição o suco que se formou ao triturar a beterraba, elas proporcionam para as crianças outras experiências que talvez não fossem possíveis se não estivesse estruturada e normatizada da forma que estava. Se as beterrabas não tivessem sido cortadas e entregues às crianças, desconfiamos que elas não descobririam por si mesmas que ela soltava uma tinta, e que então poderiam pintar o que quisessem.

Nesse sentido é possível perceber que a partir da mediação da professora as experiências das crianças com outros elementos e com novas experiências podem ser potencializadas. Mesmo dentro da normatividade na qual a proposição está estruturada, as crianças “descobriram sozinhas”: há um planejamento que conduz e norteia a prática dessas professoras e que, conseqüentemente, possibilita isso. A norma nestes momentos direcionados convida as crianças a significar os espaços, objetos, materiais e propostas, e isso não impede que as crianças sejam protagonistas em suas descobertas e aquisições, pois possibilitar isto às crianças também faz parte do planejamento. Fica evidente que a norma é inerente ao processo de planejamento do professor e é ela que muitas vezes possibilita outros modos de relação com os espaços/materiais/objetos. Isso vai ao encontro do que Luciana Ostetto nos traz quando afirma que:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. (OSTETTO, 2000, p.177)

Desse modo, o planejar pressupõe a intencionalidade do professor para então possibilitar novos saberes, conhecimentos e experiências para as crianças. Tal atitude, segundo a autora, deve fazer parte das ações cotidianas e do trabalho pedagógico destes profissionais, devendo ser concebido também como uma reflexão sobre sua própria prática, permitindo ao professor repensar, rever e buscar sempre novos caminhos que contribuam para sua ação pedagógica.

Uma questão interessante dos momentos direcionados no grupo II é que as crianças são convidadas para participar, ou seja, não é obrigatório que todas se envolvam e participem do que está acontecendo. Se elas não se sentem a vontade ou não se interessam pela proposição, não precisam participar: quem decide é a própria criança e isso acontece também nos momentos direcionados, situação esta que se diferencia do grupo VI, pois a dinâmica adotada é diferente – e como já vimos não é necessariamente ruim e inflexível, pois as crianças tem a igual possibilidade de elaborar suas próprias leituras e serem ativas na construção do conhecimento, o que se diferencia portanto é o modo de organização e condução deste momento. Assim a proposição não dura o mesmo tempo para cada criança, tem crianças que se envolvem por mais tempo, outras perdem o interesse facilmente e procuram outra coisa para brincar e aquelas que nem mesmo se envolvem:

Enquanto a maioria das crianças se divertiam e se sujavam, duas crianças do G3 nem se importavam: preferiam brincar no escorregador. Uma das meninas do grupo II, molhava suas mãos no pote e marcava no papel colado na parede. Um dos meninos do grupo, também não tinha medo de se sujar, andava de um lado para o outro, por cima do papel já molhado de tinta. Outra já estava mais receosa e não queria se sujar. (Diário de campo do dia 24/04/14).

Portanto, são as crianças que escolhem se querem ou não participar e as professoras fazem as mediações a partir da ação das crianças, direcionando novos olhares, mostrando possibilidades, despertando a curiosidade, sempre direcionando para a exploração dos elementos que ali estão.

### **Momentos livres**

Os momentos livres no grupo II acontecem basicamente da mesma forma que no grupo VI. As crianças possuem autonomia para escolher os espaços que vão ocupar. Neste caso a sala de referência do grupo, o miolo ou o hall/solário, e também os brinquedos e materiais que melhor se adequam às suas ações e brincadeiras.

A mediação pedagógica é realizada em dois momentos: após as crianças já estarem explorando/brincando com algum material/objeto, ou, durante estes próprios momentos, nos quais a professora leva outros elementos/brinquedos até as crianças, mostrando neste caso outras possibilidades de materiais e suportes. Ambas são feitas no intuito de mostrar outras possibilidades, porém a primeira se refere às outras possibilidades do brincar com aquele determinado objeto, e a segunda a disponibilidade de outros materiais e objetos, no qual a professora leva até as crianças outros brinquedos/materiais a fim de diversificar os que já estão ali. Para elucidar, trouxemos duas situações nas quais podemos ver essas ações:

Algumas das crianças brincavam de cozinhar ou de lavar as loucinhas em uma cozinha montada em um dos cantos do miolo. Um dos meninos se dirigiu até uma caixa coberta com pedaços de tecidos e entrou, a auxiliar percebeu e foi até a caixa, perguntava do lado de fora quem estava ali e brincava de achar o menino. Vendo a movimentação do menino e da auxiliar, mais duas crianças se aproximaram para fazer o mesmo, achar o menino e entrar na caixa. (Diário de campo do dia 08/04/14).

Em um momento da tarde, após a oferta dos bichos de plástico, a professora percebe que muitas das crianças estão no miolo e assim, leva para elas uma caixa contendo diversos elementos de cozinha com: panelinhas, pratos e colheres de plástico. Senta junto delas para brincar de fazer comida, incentivando as crianças a dividirem e oferecerem as comidas feitas às outras, interagindo e participando da brincadeira, bem como negociando os conflitos que surgem devido aos brinquedos. (Diário de campo do dia 24/04/14).

Nesse sentido, no primeiro registro, as crianças brincavam no espaço de acordo com sua vontade, escolhiam os lugares e brinquedos que desejavam. A mediação da auxiliar aqui se faz no sentido de mostrar outra possibilidade de brincar com aquela caixa, ao invés de apenas entrar, poderia também brincar de se esconder com outra pessoa que estivesse do lado de fora. Ao perceberem esta brincadeira, outras crianças também foram até o lugar para brincar. No segundo fragmento as crianças também já estavam brincando nos espaços lugares e com os materiais e objetos que ficavam à disposição no miolo, porém a professora leva outros elementos a fim de diversificar os materiais/brinquedos que ali estavam, permitindo que criassem situações e que se comesçassem uma brincadeira de “faz de conta”.

A iniciativa de mostrar outras possibilidades, partindo da professora, pode se referir também a outros espaços e não apenas a objetos/elementos/materiais, como veremos no registro abaixo:

A professora levanta e diz que vai ao escorregador. As crianças então levantam e seguem ela. Observando essa situação, pude perceber que ela chama a atenção das crianças para outra brincadeira/lugar: mostrando outra coisa que podiam fazer, além de brincar na areia. (Diário de campo do dia 09/05/14).

Ao perceber que a maioria das crianças brincavam apenas na areia, a professora as incentiva e conduz para brincar em outro lugar, ela mostra que existem outras possibilidades no parque, e assim as crianças a seguem para brincar em outro espaço. Nesse caso, a mediação pedagógica da professora possibilitou a relação das crianças com outro ambiente e brinquedo do parque, possibilitando também outras experiências corporais.

Assim, por mais que esses momentos sejam denominados de “livres” não são isentos de intencionalidade, pelo contrário, a partir da ação das crianças – como acontece também nos momentos direcionados – as professoras fazem a mediação pedagógica, porém essa intervenção se faz depois da escolha feita pelas crianças, de ocupação do espaço e dos



materiais, e não como nos momentos direcionados que já há uma proposição organizada e estruturada pelas professoras antes mesmo da ação “espontânea” da criança acontecer.

A norma no grupo II além de se apresentar como já vimos, nos momentos direcionados onde sua presença é inerente ao processo de planejamento do professor, também se apresenta de outro modo e este acontece tanto nos momentos direcionados quanto nos momentos livres e por isso explanaremos na sequência como ela se caracteriza em ambos.

As normas identificadas neste grupo se caracterizam por condutas que devem ser adotadas por parte das crianças que resultam na sua própria segurança corporal/física, bem como no respeito com os demais que dividem o mesmo espaço. Trazendo-as para o cotidiano deste grupo, podem ser identificadas quando uma criança sobe em algum equipamento/elemento e que para que não caia é solicitado que interrompa tal ação, quando uma criança acaba tirando o brinquedo de outra e é solicitado para que devolva para quem estava brincando primeiro, assim, as normas aparecem nas situações que envolvem questões de aprender a dividir, ter o cuidado e respeito com o outro que ocupa o mesmo espaço, ter o cuidado com relação à segurança de si e do outro durante as ações. Em ambos os momentos, direcionados ou livres, a norma só aparece depois da ação das crianças, ou seja, o professor só intervém se percebe que ela está sendo transgredida e se é realmente necessário intervir, tanto no sentido de cuidado com a criança, quanto no sentido de respeitar a singularidade/brincadeira/ação do outro, como podemos notar nos dois registros:

Durante o lanche, uma menina fica em pé em cima do banco. A professora pede que ela sente, dizendo: "senta pra você não cair e não machucar a boca, o nariz, a barriga". Indicando e tocando nas partes ditas, demonstrando certo cuidado e preocupação apesar do tom de brincadeira. (Diário de campo do dia 07/05/14).

Depois do lanche, uma das meninas queria subir no sofá pequeno - que agora estava na parede da porta - e se pendurar no vidro, para olhar o outro grupo. A auxiliar dizia que não era para ela subir, pois ia se machucar, que era para descer e sentar. Então a menina assim fez. (Diário de campo do dia 18/04/14).

Um dos meninos está com um instrumento em sua mão e bate com ele na mesa, fazendo um grande barulho. A professora diz: “*assim não*” e ele bate de novo. A professora pega na mão dele e diz: “*assim ó*”, chacoalhando o objeto e emitindo um som. O menino faz sozinho então uma vez, e depois volta a bater na mesa. Para não contrariar o menino mais uma vez, [...] a professora pega ele no colo e diz, levando ele até a sala do sono: “*assim não, você vai acordar os bebês que estão dormindo, quer ver, vou te mostrar*”. E levanta o menino, para que ele possa olhar as crianças dormindo. Depois, a professora o coloca no chão e vai para a sala atender outra criança, o menino sai a procura de outra coisa para brincar. (Diário de campo do dia 10/04/14).

Nesse sentido é notável que as normas aparecem mais no sentido de cuidado com as próprias crianças e com os outros que ocupam o mesmo ambiente. Elas são feitas de forma verbal depois da ação da criança, sempre havendo uma explicação do porque aquilo não pode

ser feito e em tom de conversa. A partir disso não identificamos um comportamento que pretende fazer com que o sujeito se adeque a uma disciplina instaurada ou a um controle rigoroso do corpo e deste no espaço. Compreendemos a norma neste caso como uma conduta que deve existir – por parte das profissionais - para a própria segurança e cuidado da criança com a finalidade de se evitar algum acidente, como é mostrado nos dois primeiros registros.

O terceiro fragmento está mais relacionado a condutas que devem ser adotadas por considerar que há outros sujeitos ocupando os mesmos espaços. Assim, a fim de que o menino perceba a razão de não poder bater o objeto na mesa, a professora o leva para ver as crianças dormindo, e então, percebendo isso ele simplesmente procura outra coisa para brincar. Essa ação por parte da criança foi espontânea, o adulto não tirou o brinquedo para que o menino percebesse, apenas lhe mostrou o porquê não poderia fazer. Depois que recebeu a explicação, ele parece ter entendido a norma/conduta que estava ali posta e que era desejável que adotasse, e assim, procura outra coisa para brincar no miolo, mesmo não sendo impedido de continuar brincando com o mesmo instrumento.

Considerando que a rotina no grupo II é flexível, a relação que as crianças possuem com os espaços e materiais também se revela dessa forma. A forma como são conduzidos tanto os momentos livres quanto os direcionados, permitem que a criança seja protagonista de suas ações, assim elas são ativas para se relacionar com os espaços e materiais/elementos que desejam. Essa forma de organização, possibilita que inicialmente a criança perceba, explore e a partir de sua ação e até resignifique muitos dos objetos/brinquedos que estão ao seu redor, como mostra a ação de um dos meninos no parque que utiliza o caixote de brinquedos de outra forma:

O menino permanece ali comigo sentado, se distraíndo com minha lapiseira, depois resolve explorar o caixote vazio onde estavam os brinquedos de areia, inicia a brincadeira de entrar e sair nele testando suas possibilidades e seus limites corporais. (Diário de campo do dia 09/05/14).

Algumas dessas resignificações são incentivadas também a partir da mediação pedagógica, como podemos ver abaixo:

Cheguei ao grupo II hoje e apenas duas crianças estavam na sala, junto da professora e da auxiliar, eles estavam brincando com peças de encaixe. Sentei-me em um canto para observar, a professora incentiva um menino a utilizar as peças de outros modos, mostrando que pode enxergar através dos cones, falar dentro deles e produzir ecos, além de montar e encaixar as peças. (Diário de campo do dia 08/04/14).

Nesse sentido, Frago (2001) aponta que para um espaço se tornar um lugar ele precisa permitir que neste, relações sejam estabelecidas e que a partir destas relações possam se criar

significados próprios elaborados a partir das experiências e vivências de cada sujeito, de modo único e singular.

Analisando a dinâmica adotada no grupo II evidenciamos que estes espaços já se tornaram lugares para as crianças. A possibilidade que elas têm de interação, descoberta, manipulação e ressignificação dos objetos se faz presente cotidianamente nas ações, nas brincadeiras e nas relações, lhes permitindo significar os espaços e materiais/objetos além do uso comum e convencional que estas estruturas ou suportes apresentam. Isso só acontece porque existe uma liberdade – dentro da normatividade instaurada por parte das professoras que fazem parte deste processo - que permite que estes sujeitos se sintam à vontade e seguros para explorar, descobrir e desvendar. Tal relação pedagógica permite que as próprias crianças expressem a seu modo como percebem os espaços e materiais que ali estão, e isso só se faz possível porque a conversão de espaço em lugar já aconteceu, porque nas relações e significações desencadeadas já existe um sentimento de pertencimento, que norteiam as ações para uma experiência qualificada e plena.

O modo como o trabalho pedagógico é desenvolvido e a mediação pedagógica propriamente dita durante o cotidiano infantil é o que contribui e potencializa essa conversão, pois permite que as crianças construam seus próprios significados a partir, primeiramente, de suas experiências e vivências singulares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar-se uma pesquisa é comum que tenhamos algumas premissas com relação ao objeto investigado. Com este trabalho não aconteceu de forma distinta: havia inúmeras hipóteses e com elas uma premissa já consolidada. Ao longo da realização da pesquisa, e principalmente com a inserção no campo, essas premissas foram se modificando e se revelando a partir de outras facetas, diferentes daquelas inicialmente instauradas. A norma inicialmente não era um elemento cabível no âmbito infantil e no decorrer foi sendo identificada a partir de outras vertentes. Tais facetas nos permitiram repensar no modo como este elemento se apresenta, auxiliando o professor no processo de mediação pedagógica. Além disso, o trabalho nos indicou a importância dos espaços como um terceiro educador no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), sem contudo, excluir o adulto deste processo de estruturação e planejamento. Esta pesquisa nos trouxe alguns questionamentos que certamente ainda irão nos acompanhar e inquietar durante a formação/trajetória profissional.

Com a análise dos resultados, as suposições iniciais foram seguindo outros caminhos, caminhos estes que eram até então desconhecidos, e são estas outras possibilidades que abordaremos a seguir.

A partir dos resultados da pesquisa foi possível verificar que a cultura escolar não é única, além de corresponder de modo singular a cada instituição, pode se caracterizar ainda de modos distintos dentro deste mesmo âmbito, se diferenciando de acordo com os grupos analisados, espaços e mediações pedagógicas desenvolvidas, e por isso, os elementos analisados também se mostraram de modo singular dentro desta cultura escolar mais ampla. Por possuir um caráter flexível, a cultura escolar também não se mostrou fechada aos demais elementos externos provenientes do meio social, foi possível conferir a entrada de outros elementos que não necessariamente fazem parte do contexto escolar/educacional no transcorrer do cotidiano institucional, influenciando algumas vezes, no modo como as crianças se apropriavam e significavam as brincadeiras.

Foi possível identificar diversos elementos que compõem e caracterizam a cultura escolar desta instituição em particular, estas se constituem por ações peculiares que dizem respeito a forma como a instituição se organiza e concebe suas ações pedagógicas. O trabalho coletivo visando a contribuição de todos (professores, coordenadores, direção) possibilita a troca de conhecimentos, concepções e amplia as discussões no âmbito educativo da instituição, se mostrando então, um traço significativo da cultura institucional.

Considerando esta instituição em particular precisamos destacar também a singularidade com que as ações puderam ser desenvolvidas: existem condições para possibilitar que as crianças signifiquem os espaços e materiais de um modo ou de outro. Tais apropriações são potencializadas pela forma como o planejamento institucional é desenvolvido, como o corpo docente se organiza, pela infraestrutura que possuem, pelo projeto pedagógico que adotam - considerando a criança como ativa, participativa, que pode ter suas apropriações potencializadas a partir da mediação pedagógica - e pelo planejamento que as professoras desenvolvem. Todos estes aspectos contribuem significativamente para que tais apropriações aconteçam e isso se consolida institucionalmente, ou seja, são características específicas da cultura escolar desta instituição.

A normatividade ao longo da pesquisa foi adotando um caráter mais flexível, consideramos que a normatização/ordenação é um elemento constituinte da ação pedagógica do professor e inerente ao processo de planejamento. Evidenciamos que isto acontece a partir do momento que o mesmo planeja, estrutura suas ações pedagógicas, delimita objetivos, estabelece critérios, lugares apropriados para que tal proposição aconteça e constitui experiências/conhecimentos que se pretende alcançar. Portanto, esta normatização se caracterizou nos modos de organização que o professor utiliza para realizar determinadas propostas.

No percurso da pesquisa a norma também pôde ser evidenciada a partir de outra faceta, foi percebida a existência de normas explícitas e implícitas, que foram identificadas como geradoras de condutas desejáveis, que se espera dos sujeitos por estarem convivendo em um ambiente coletivo, ou seja, compartilhando dos mesmos espaços, materiais e relações. A partir das situações observadas foi possível notar que tais normas se caracterizam de modos distintos nos grupos. Elas estão presentes tanto nos momentos direcionados quanto nos momentos livres, porém de formas distintas e em períodos distintos.

A pergunta que nos acompanhou durante a realização desta pesquisa foi se estas normas, que caracterizam qualquer instituição de educação e por isso fazem parte da cultura escolar desta, permitem ou não os sujeitos serem protagonistas de suas próprias ações e aquisições. A partir da análise dos resultados obtidos foi possível concluir que em ambos os grupos, é permitido aos sujeitos serem protagonistas de suas próprias ações e construírem seus próprios conhecimentos.

Em ambos os grupos, o envolvimento das crianças nos momentos direcionados não significaram o direcionamento final dos resultados e aquisições por parte das mesmas. Nos dois grupos a professora ocupava o papel de mediadora, se colocando à disposição para

auxiliar na construção dos conhecimentos e permitindo que as próprias crianças fossem protagonistas e tivessem a possibilidade de serem ativas nessa edificação do conhecimento. Foi possível perceber que a norma, no que se refere ao planejamento, convida as crianças a descobrir novas possibilidades, novos saberes, aquisições estas que, talvez sem a mediação do professor não fossem conquistadas espontaneamente. A mediação pedagógica neste caso, é fundamental para possibilitar e contribuir com estas novas experiências e aquisições – nos referimos às dimensões motoras, cognitivas, afetivas, relacionais - com ações planejadas, e por isso normatizadas, e com estratégias já elaboradas, para que tais apropriações aconteçam.

No grupo VI mais especificamente, o processo criativo não se mostrou antagônico ao direcionamento e a condução de determinadas proposições, pelo contrário, as crianças puderam ocupar o lugar de autoras, conduzindo suas próprias hipóteses e elaborando suas conclusões. Neste sentido, ainda que estivessem em um momento direcionado, as crianças não eram impedidos de elaborarem suas respostas, criarem soluções e serem ativas neste processo de construção do conhecimento. No grupo II, as crianças mesmo dentro desta normatividade, tinham autonomia para se relacionar com os espaços e materiais/elementos que desejassem, explorar e descobrir novos usos dos objetos e dos lugares que estavam a sua volta. Nesse sentido não identificamos um comportamento que pretendia fazer com o que o sujeito se adequasse a uma disciplina instaurada ou se submetesse a um controle rigoroso do corpo neste espaço. A norma pôde ser observada como uma conduta que deve existir para a própria segurança e cuidado com a criança.

Portanto em ambos os grupos podemos identificar que a partir da mediação do professor as experiências das crianças com outros elementos, com novas experiências e conhecimentos puderam ser potencializadas, mesmo que estivessem dentro desta normatividade nos quais as proposições são estruturadas.

Foi possível verificar ainda que a norma não impediu que os sujeitos transformassem os espaços em lugares, pois essa conversão acontece na medida em que os próprios sujeitos significam tais espaços, de acordo com as relações que estabelecem neles, a partir das situações que constroem e vivenciam, no qual são criados significados próprios, são elaborados a partir das experiências e vivências de cada sujeito, de modo único e singular. Nesse sentido evidenciamos que, em ambos os grupos as crianças tem possibilidade de se relacionar e significar tanto os espaços, quanto os materiais a partir de suas próprias percepções, sendo protagonistas de suas próprias ações, criando, experimentando, descobrindo - sem contudo, ignorar a presença e o papel que o professor desempenha nestes momentos. Com isso, é preciso reconhecer que a mediação do professor contribui e

potencializa amplamente essa conversão, permitindo que os sujeitos construam seus próprios significados primeiramente, a partir de suas experiências e vivências singulares.

É preciso que tenhamos uma relação diferente com a concepção de norma que é usualmente empregada, pois só conseguiremos pensá-la no âmbito educativo a partir do momento que a desvincularmos do cunho autoritário e totalitário que o termo carrega. Quando se fizer possível essa interpretação se achará outras facetas do termo, outros caminhos possíveis que até então estavam ocultados, e só assim, será plausível pensar na normatividade como um elemento intrínseco à qualquer âmbito institucional e por isso inerente à ação pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora perspectiva, 3º edição, 1992.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. **Zeroaseis**, Florianópolis, n.18, Ago/Dez 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p.11-21, jul/dez, 1999.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: Saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Frago, Antonio Viñao e Escolano, Augustín. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp.19-57

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.139-159, 2004.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p.58-78, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1987

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. **Proposições**, Universidade de Murcia, v. 23, n. 3, p.103-118, Set./Dez, 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. Escolarización, edificios y espacios escolares. **CEE Participación Educativa**, Universidade de Murcia, n. 7, p.16-27, mar. 2008.



FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: Possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, MEC, n. 0, p.63-82, Set/Out/Nov/Dez, 1995.

FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas Educativos, culturas Escolares y Reformas Educativas: continuidades y câmbios**. Madri: Morata, 2002

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín . **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. A organização coletiva do espaço e as possibilidades de desenvolvimento na educação infantil. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v.08, n.17, jul./dez. 2003. Disponível em: <[http://www.unisuam.edu.br/augustus/pdf/ed17/rev\\_augustus\\_ed\\_17\\_02.pdf](http://www.unisuam.edu.br/augustus/pdf/ed17/rev_augustus_ed_17_02.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2011.

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL. **Síntese do projeto político pedagógico do ndi**. Florianópolis: [s.n.], 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, Papirus, 2000.

RAUPP, Marilene Dandolini; BARRETO, Eli Maria de Melo; WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **A trajetória do núcleo de desenvolvimento infantil da ufsc: 20 anos de história**. Ilha de Santa Catarina [Florianópolis] : [s.n.] , 2002. 108 p.

ROCHA, Eloisa Acires. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. In: Revista Iberoamericana de Educación. Madri, nº 022, p.61-74, 2000.

SOUZA, Alexandra Fátima Lopes, TUSSI, Dorcas e BERTICELLI, Irene Antonio. Disciplina na educação infantil? Um olhar sobre o espaço físico e o disciplinamento da criança. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, v.2, n.23, 2009. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Sobre o caderno de campo**. Algumas considerações sobre um dos instrumentos utilizados da Residência Pedagógica – RP.

## APÊNDICE A – Roteiro de observação

### Roteiro de observação<sup>19</sup>

#### Caracterização da instituição:

- Endereço, clientela atendida;
- Horário de funcionamento;
- Proposta pedagógica;
- Espaço físico interno (salas, banheiros, cozinha, direção, etc.);
- Espaço externo (parque, árvores, brinquedos, pátio, etc.);
- Formação continuada das funcionárias, momentos de planejamento.

#### Caracterização da sala e dos grupos:

- Número de crianças;
- Relação que estabelecem com crianças de outros grupos;
- Descrição da sala dos grupos: o que há nas paredes, teto, chão, portas, janelas?
- Qual o mobiliário existente?
- Como estão dispostos no espaço?
- Qual o espaço existente para descanso/sono/alimentação?
- Existe área externa? Como é organizada?
- Onde são realizadas as situações propostas? Há mudança na disposição dos móveis?
- Como os materiais são organizados e utilizados?
- Quais são os espaços de sala/objetos/materiais mais procurados?
- Como as crianças exploraram/estruturaram o espaço e os suportes materiais disponibilizados?
- Como as crianças agem em relação à uma proposta nova? De que maneira se relacionam com os objetos e materiais?
- As crianças modificam/acrescentam elementos ao modo como as situações foram propostas?
- De que modo as crianças participaram das situações propostas (alimentação, brincadeiras, atividades de mesa, higiene, parque, jogos, etc.) ?
- Que linguagens as crianças utilizaram para se expressar nessas situações?
- As crianças estão tendo oportunidade de evidenciar seus conhecimentos e descobertas, de compartilhá-los e ampliá-los?

---

<sup>19</sup> Parte deste roteiro foi elaborado na disciplina de Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil, pela professora Márcia Buss-Simão, com o objetivo de orientar os registros diários.

## APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas

A) Dados pessoais de informação

Nome:

Idade:

Local de origem:

Formação:

Experiência profissional:

Cargo que ocupa na instituição:

### **Coordenadoras e diretora**

B) Entrevista

Há quanto tempo trabalha no NDI? E há quanto tempo assumiu este cargo?

Em relação a questão histórica dos espaços do NDI, como eles se constituíram desde a sua criação?

Quais foram os modos de utilização dos espaços construídos ao longo do tempo da existência da instituição? Eles sempre foram utilizados da mesma forma?

Como os módulos se configuraram? Como e por quem foram pensados?

Que dinâmica foi criada a partir disso?

Como o espaço é pensado no projeto político pedagógico da instituição?

Em que momentos estas questões relacionadas à organização do espaço e aos princípios norteadores do PPP são conversados com as profissionais? Há reuniões, encontros, conversas informais? Acontecem com que frequência?

As profissionais possuem um tempo para planejar essas questões extraclasse?

Como funciona a hora atividade e qual a carga horária atual das profissionais?

Quais os espaços, além da sala, são mais utilizados pelas crianças no NDI?

### **Professoras**

B) Entrevista

Há quanto tempo trabalha no NDI?

Qual a importância da organização dos espaços no seu trabalho pedagógico? Como você vê esta questão?

Em que momentos você planeja a organização dos espaços e dos materiais que vai disponibilizar para as crianças? Há tempo para o planejamento extraclasse?

Você costuma se basear no projeto político pedagógico para nortear sua prática e ação pedagógica?

Ao organizar um espaço, quais são os critérios que você utiliza?

Com que frequência os espaços costumam ser modificados?

Como as crianças recebem o espaço no início do ano? Ao longo do ano ele vai se constituindo, mantém algumas características ou permanece igual?

Quais os critérios utilizados na organização dos espaços e materiais para facilitar o seu trabalho?

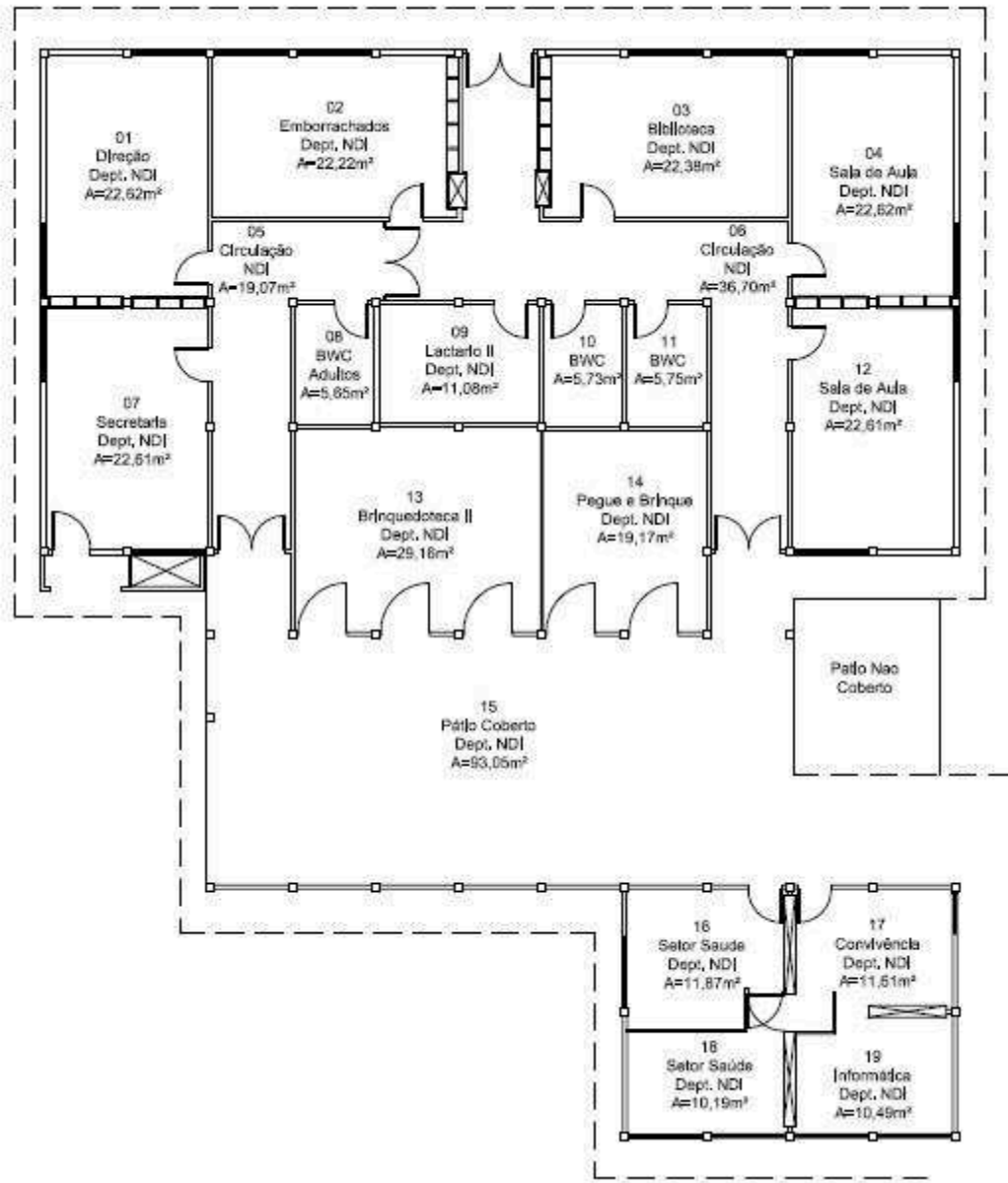
Quais os critérios utilizados na organização dos espaços e materiais pensando-se nas apropriações e experiências das crianças?

O espaço é modificado de acordo com as atividades desenvolvidas ou as atividades que se adequam aos espaços?

A partir da organização que você faz nos espaços, de que forma você observa que as crianças se apropriam, significam e fazem uso deles? Como você percebe isso?

São utilizados outros espaços além da sala no cotidiano?

### ANEXO A – Planta baixa do módulo 2 no ano de 2010 - NDI<sup>20</sup>



Fonte: DOMP – UFSC (2014)

<sup>20</sup> Planta concedida pelo Departamento de Obras e Manutenção Predial (DOMP) da Universidade Federal de Santa Catarina. A imagem foi recortada para uma visualização mais apropriada.

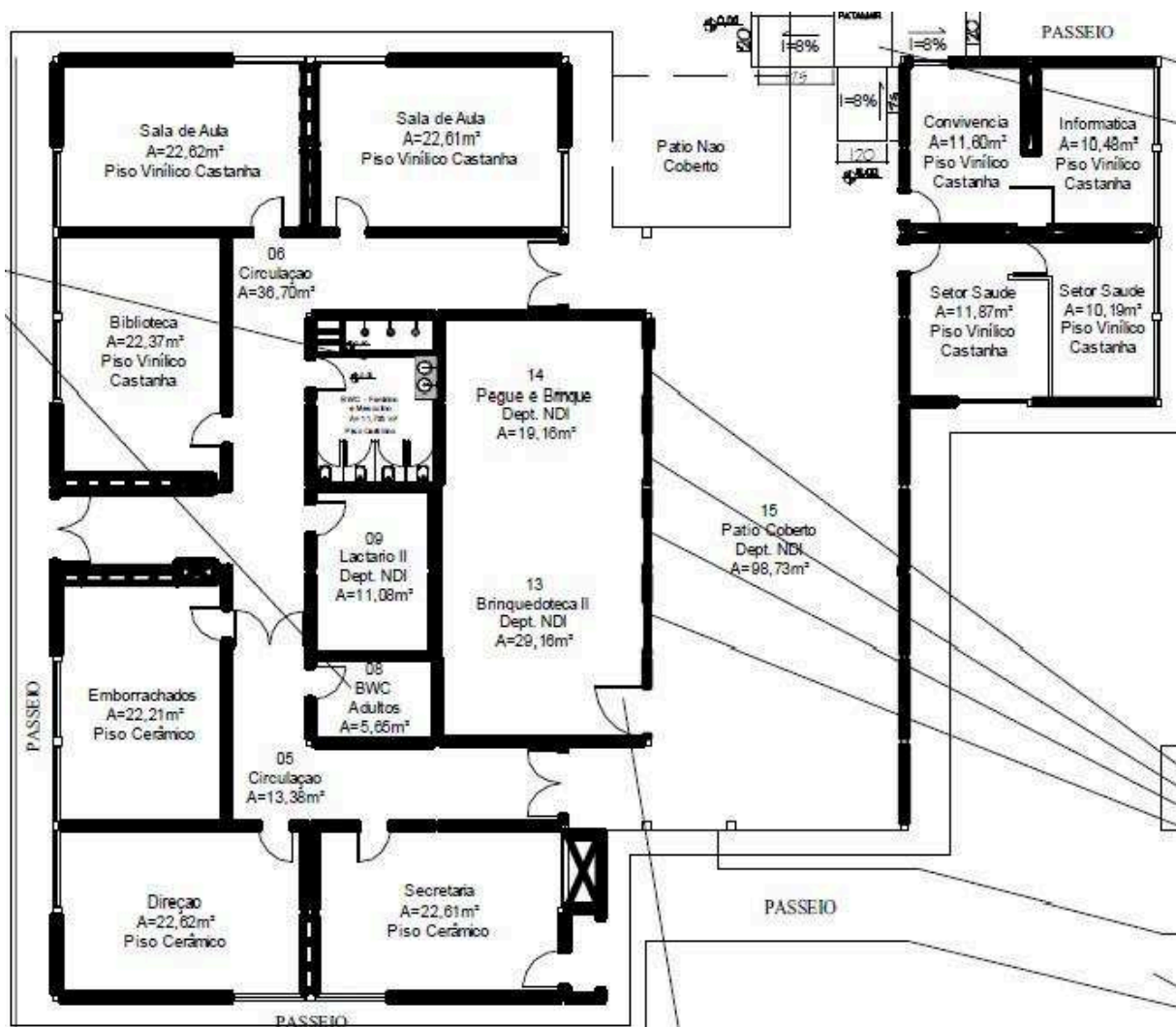
## ANEXO B – Planta baixa do módulo 1 no ano de 2010 – NDI<sup>21</sup>



Fonte: DOMP – UFSC (2014)

<sup>21</sup> Planta concedida pelo Departamento de Obras e Manutenção Predial (DOMP) da Universidade Federal de Santa Catarina. A imagem foi recortada para uma visualização mais apropriada.

### ANEXO C – Planta baixa do módulo 2 na última reforma do ano de 2012 - NDI<sup>22</sup>

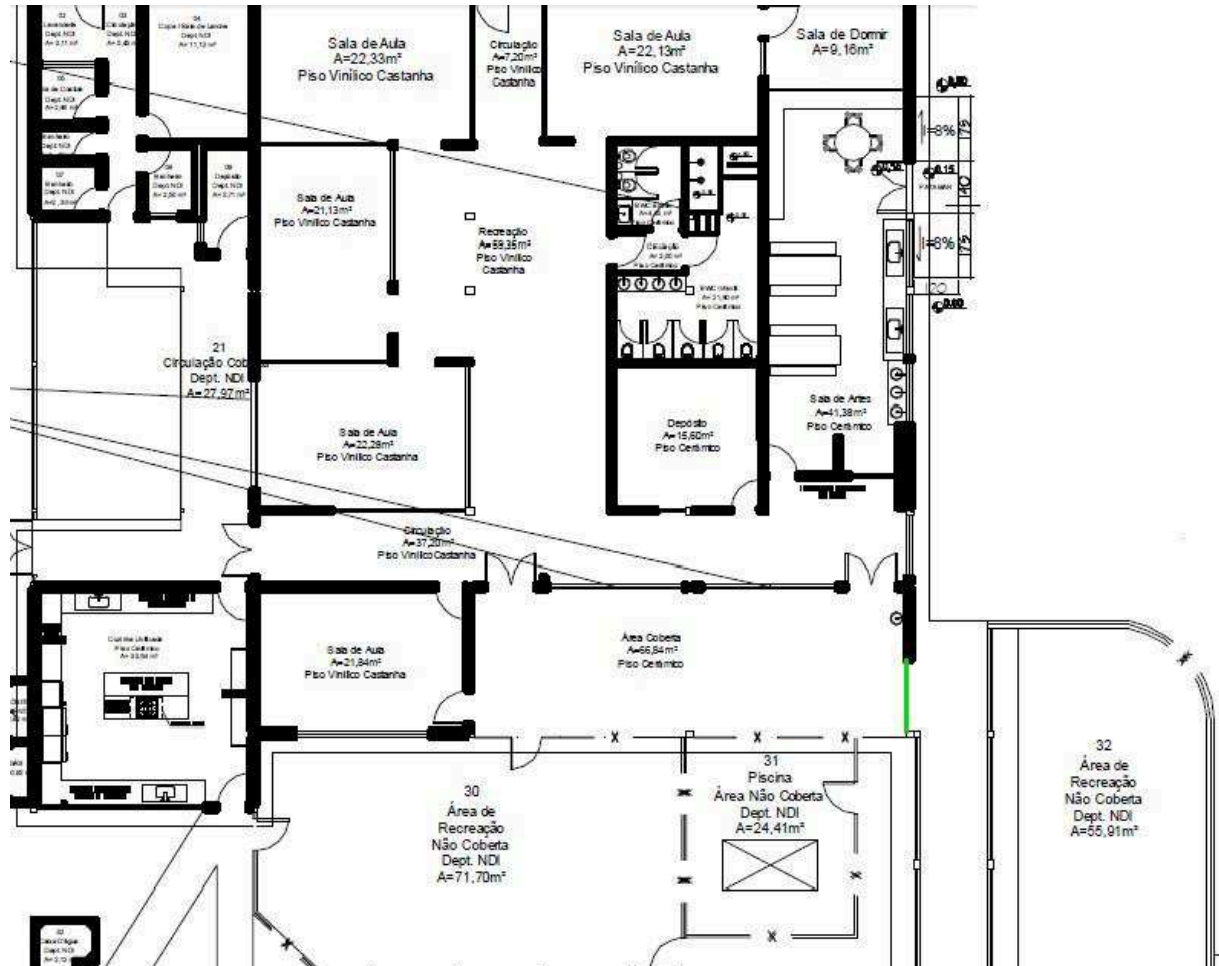


Fonte: DOMP – UFSC (2014)

<sup>22</sup> Planta concedida pelo Departamento de Obras e Manutenção Predial (DOMP) da Universidade Federal de Santa Catarina. A imagem foi recortada para uma visualização mais apropriada.

É importante salientar que apesar de alguns espaços continuarem com a mesma nomenclatura, eles foram modificados na forma de ocupação, assim o espaço da “brinquedoteca e pegue e brinque” se transformou em biblioteca, as “salas de aula” são atualmente salas de reuniões e de professores, o “lactário” hoje é uma copa para os professores e funcionários e o espaço de “convivência e informática” hoje é a coordenação pedagógica.

## ANEXO D – Planta baixa do módulo 1 na última reforma do ano de 2012 – NDI<sup>23</sup>



Fonte: DOMP – UFSC (2014)

<sup>23</sup> Planta concedida pelo Departamento de Obras e Manutenção Predial (DOMP) da Universidade Federal de Santa Catarina. A imagem foi recortada para uma visualização mais apropriada.

Neste módulo também houve mudanças no modo de ocupação dos espaços, a sala de aula do canto direito juntou-se com a sala do sono, formando uma única sala para descanso. A “sala de aula” ao lado da área coberta atualmente é ocupada por outros profissionais, dentre eles os de educação física. A “área da piscina” não existe mais e atualmente foi anexada ao parque do módulo. A cozinha única foi estruturada onde antigamente era localizada a sala de “arte e educação”.