

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Letícia Guimarães Amorim

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.
Vivenciar e aprender a geografia por força do próprio cotidiano: a
construção da noção espacial

Belo Horizonte

2010

Letícia Guimarães Amorim

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.
Vivenciar e aprender a geografia por força do próprio cotidiano: a
construção da noção espacial

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadoras: Fátima Regina Teixeira de Salles Dias e Vitória Líbia Barreto de Faria.

Belo Horizonte
2010

Amorim, Letícia Guimarães.

A524g

Geografia e educação infantil: vivenciar e aprender a geografia por força do próprio cotidiano: a construção da noção espacial / Letícia Guimarães Amorim, 2010.
44 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Fátima Regina Teixeira de Salles Dias.
Co-orientadora: Prof^a. Vitória Líbia Barreto de Faria.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

1. Geografia. 2. Educação de crianças. 3. Espaço. 4. Percepção espacial nas crianças. I. Dias, Fátima Regina Teixeira de Salles. II. Faria, Vitória Líbia Barreto de. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD: 372

Letícia Guimarães Amorim

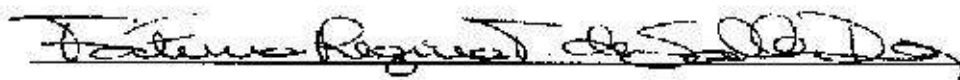
GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.
Vivenciar e aprender a geografia por força do próprio cotidiano: a
construção da noção espacial

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

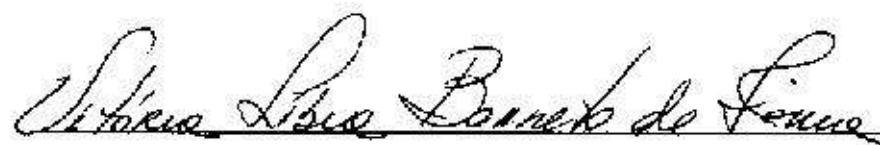
Orientadoras: Fátima Regina Teixeira de Salles Dias e Vitória Líbia Barreto de Faria.

Aprovado em 04 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Fátima Regina Teixeira de Salles Dias – Faculdade de Educação da UFMG



Prof^a. Vitória Líbia Barreto de Faria – Faculdade de Educação da UFMG



Prof^a. Mônica Correia Baptista – Faculdade de Educação da UFMG

Dedicatórias

Dedico este trabalho às crianças da turma de 1 ano/2010 da UMEI Granja de Freitas porque suas presenças me inspiram amor e a esperança de um futuro digno, e, também, a Fernando, por compartilhar e compreender o amor e dedicação a essas crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela proteção, motivação e presença constante.

Ao Fernando, pelo amor, carinho, respeito, compreensão e apoio incondicional para esta e outras fases de minha vida.

A meus pais, meus irmãos, minha sobrinha e a toda minha família pela torcida e compreensão da ausência nos encontros.

Às professoras Fátima Salles e Vitória Líbia, pela orientação e contribuição nas ideias sempre proveitosas.

A todos os meus alunos e educadores da turma de um ano da UMEI Granja de Freitas, que participaram e colaboraram para a realização deste trabalho.

A todas as colegas que conviveram comigo na Faculdade de Educação, em especial Marilian, Denise e Marli, pelos bons momentos e aprendizagens.

Aos professores de todas as disciplinas ministradas no curso, pois cada um, de certa forma, contribuiu para ampliar meus conhecimentos.

E, novamente e acima de tudo, a Deus pela minha existência.

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

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

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

(Fornero, apud Zabala, 1998,p.231) In HORN, 2004, p.23.

RESUMO

Este estudo é um projeto de pesquisa e intervenção pedagógica, realizado na turma de um ano da UMEI Granja de Freitas, na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Baseia-se em referenciais teóricos de autores que contribuem para a discussão da construção da noção espacial pelas crianças. Considera a Geografia como conhecimento importante no currículo da educação infantil, pois o espaço, objeto de estudo da geografia, e a construção da noção espacial são aspectos importantes para o desenvolvimento das crianças. A intervenção pedagógica realizada neste projeto visou contribuir para a construção da noção espacial das crianças no cotidiano do espaço educativo, por meio da reorganização e transformação nos espaços, demonstrando a articulação entre Geografia e Educação Infantil no cotidiano das crianças.

Palavras-chave: Geografia; Educação Infantil; Espaço; Organização dos espaços.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	8
2 - JUSTIFICATIVA	11
3 - UMEI GRANJA DE FREITAS	14
3.1 - Contextualização da UMEI Granja de Freitas.....	14
3.2 - Perfil da turma de 1 ano e projetos vividos.....	15
3.3 - Descrição do espaço e da rotina diária das crianças de 1 ano da UMEI Granja de Freitas.....	16
4 - OBJETIVOS	24
4.1 Objetivo Geral	24
4.2 Objetivos específicos.....	24
5 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
5.1 - A geografia e o espaço como objeto de estudo.....	25
5.2 - A construção da noção de espaço pela criança.....	26
5.3 - A construção das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas pelas crianças	27
5.4 - A organização dos espaços por meio da intervenção do professor.....	28
6 – DESENVOLVIMENTO.....	30
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
8 - REFERÊNCIAS.....	42
9. ANEXOS	44

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha carreira na educação, em uma escola particular de educação infantil na cidade de Sabará, iniciei meus estudos na área, cursando após a conclusão do ensino médio no ano de 1998, o magistério de nível médio. Trabalhei em mais duas escolas particulares de Educação Infantil em Belo Horizonte, enquanto cursava a faculdade de Geografia e Meio Ambiente.

Escolhi cursar Geografia, pois esta foi uma disciplina do ensino fundamental e médio, na qual tive muitas dificuldades durante meus estudos: procurava decorar os conteúdos para ter a pontuação mínima e ser aprovada. Durante os oito anos do ensino básico, da quinta série ao terceiro ano do ensino médio, estudei na mesma escola e coincidentemente tive a mesma professora em todas as séries. Nunca compreendia o que a professora falava, suas aulas eram somente expositivas, então não aprendia os conteúdos, apenas decorava-os para fazer as provas, que por sinal eram muito difíceis. Desta maneira, acreditei ter me formado no ensino médio sem saber os conteúdos obrigatórios do currículo de Geografia. Então, procurei o curso de Geografia com o objetivo de aprender o que não aprendi na escola, mas descobri que os conteúdos da faculdade de geografia não são os que aprendemos no ensino básico, aprofundamos muito mais e os estudos in loco são freqüentes.

Antes de me formar, ingressei na Prefeitura de Sabará como Professora P1 e, depois de me formar, na Prefeitura de Belo Horizonte como Educadora Infantil. Como minha formação superior não contemplava as áreas da educação infantil e dos 1º e 2º ciclo do ensino fundamental, e, o meu curso de magistério já estava ultrapassado, procurava fazer outros cursos, paralelo à faculdade de geografia, para aprofundar meus conhecimentos nas áreas em que trabalhava. Nesse acúmulo de vivências e de estudos com a geografia e educação infantil, percebi como a geografia, assim como qualquer disciplina, é importante na vida do educando. Acredito que ela deve estar presente nas aulas, e repito, assim como qualquer disciplina, de forma prazerosa, e que, através da experiência com a geografia, as pessoas possam perceber que este conhecimento está no nosso dia-

a-dia e não só nas aulas de geografia e nos mapas, como foi popularizada e reproduzida pela escola. “Até o século XVIII, a Geografia era utilizada apenas para desenhar caminhos e roteiros de viagens, sendo identificada com a cartografia e a astronomia. Esta visão ainda está presente, pois muitos leigos relacionam a Geografia com o sistema solar, os planetas, os mapas ou apenas com a descrição da paisagem.” (RUFINO in GUTIERRE, 1996, p. 93)

A partir dessa trajetória, surgiu o interesse em desenvolver algo que contemplasse a relação da Geografia com a Educação Infantil, e, como as crianças são muito pequenas, (entre um e dois anos) busquei algo que é natural da geografia: o espaço geográfico – e que faz parte do processo de desenvolvimento da vida de qualquer ser humano: o desenvolvimento e construção da noção de espaço. O espaço que é a materialidade do dia-a-dia das crianças, o lugar onde brincam se desloca, se alimentam, tomam banho, dormem, e principalmente, espaço onde ocorrem as relações entre as crianças. E é o espaço de convivência diária, que as crianças da turma de um ano da UMEI Granja de Freitas, cotidianamente, se apropriam de diferentes formas, construindo e se constituindo como um grupo de seres sociais. Com os movimentos do próprio corpo, a criança explora e ocupa este espaço, além de vivenciar diferentes tipos de relações espaciais, como engatinhar, entrar nas espumas vazadas, entrar na caixa de brinquedos, rolar no chão, etc. Desta forma elas vão construindo gradativamente a noção espacial.

Compreender a geografia para além de uma disciplina curricular conteudista é percebê-la, não somente na educação infantil, mas também nos outros ciclos da educação básica, como uma disciplina que precisa ser vivida cotidianamente na escola, de forma prazerosa, na qual os alunos possam desejá-la para experimentá-la.

Pensar sobre a relação Geografia e Educação Infantil, fundamentou a minha pesquisa de intervenção pedagógica. A experiência de trabalhar na primeira etapa da educação básica, conjugada com minha formação em geografia trouxe reflexões sobre a importância deste conhecimento no currículo da infância. Neste percurso, muitas observações sobre a presença da geografia no cotidiano das crianças

pequenas emergiram, e a que está relatada nesta pesquisa de intervenção pedagógica, e traduzem esta relação, traz como objeto de estudo o espaço e os processos que contribuem para a construção da noção espacial pelas crianças.

2. JUSTIFICATIVA

Esta reflexão aponta na direção da articulação entre Geografia e Educação Infantil, ou seja, entre o espaço, objeto de estudo da geografia, e a construção da noção espacial, estrutura importante do pensamento da criança da educação infantil. Considerando que o espaço está presente na vida da criança desde que ela nasce e interage com o mundo, com as pessoas e objetos à sua volta, o domínio das noções espaciais, é por ela construído, nesse processo de relação com o mundo. SCHÄFFER e BONETI, in CALLAI, 2002, ressaltam que, nas crianças, a noção de espaço não é inata: vai sendo elaborada e construída por etapas, na medida em que ela se desenvolve e vai, assim, progressivamente, estruturando seu esquema espacial. Inicialmente a noção espacial é estruturada com relação ao próprio corpo, posteriormente passará a ser elaborada em função da posição dos objetos externos ao corpo da criança.

Fundamentada nesta abordagem, acredito que a escola deveria organizar seus espaços de uma forma que contribuísse para a articulação entre o conteúdo específico de Geografia, que seria o espaço, e o processo de aprendizagem, que seria o desenvolvimento da construção da noção espacial nas crianças. Ao fazer isso, estariam proporcionando a aprendizagem em geografia.

De acordo com o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBN 9394/96), de 20 de dezembro de 1996 – LDBN 9394/96, “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” A parte que cabe a geografia está implícita no inciso 1º referindo que os currículos devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Implícita, na medida em que não cita a palavra geografia da mesma forma como as disciplinas de língua portuguesa e de matemática são citadas.

Desta maneira, a LDBN 9394/96 contempla a geografia como uma disciplina curricular obrigatória nas escolas de ensino fundamental e médio, com conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, grupo de alunos ou ciclo, para adquirirem conhecimentos geográficos que lhes favorecerão o exercício da cidadania. Mas, além de ser um conteúdo importante em um currículo de ensino fundamental e médio, pode também acompanhar e fazer parte do currículo da educação infantil, pois o conhecimento geográfico pode começar a ser construído pelas crianças de zero a cinco anos, sem que esse conhecimento seja trabalhado de maneira formal e sistemática.

O conhecimento formal ou sistemático, que é definido por Vygotsky como conhecimento científico, é aquele que é apropriado nas interações ocorridas na escola entre professores e crianças, por meio de orientações intencionais e explícitas, no sentido de proporcionar o aprendizado de conhecimentos sistematizados, que passam por uma transformação ao chegar à escola, sendo chamados de conhecimentos formais ou escolares.

No caso das crianças de um ano da educação infantil, elas não precisarão freqüentar aulas de geografia, (e isso nem é possível), para que comuniquem com a geografia, pois vão construindo esses conhecimentos cotidianamente, através do fazer, da experiência, da interação com os adultos e com outras crianças, ou seja, por meio do conhecimento cotidiano. OLIVEIRA, 1992, explica o conhecimento cotidiano, em Vygotsky, e como ele é construído:

“Vygotsky destaca esse tipo de conhecimento, dizendo que os significados construídos no conhecimento cotidiano advêm da prática social. Isso quer dizer: é fazendo, experimentando, participando de situações do dia-a-dia que a criança aprende com os adultos ou outras crianças (...). (OLIVEIRA, 1992)

MOREIRA, 1985, em seu livro “O que é Geografia?” deixa transparecer que a geografia pode ser um conhecimento cotidiano como destacado por Vygotsky:

“os temas da geografia acompanham e fazem parte do cotidiano das pessoas, inscrevendo-se nas suas condições de existência, (...). Não precisamos freqüentar a escola para comungar com a

geografia. Nós a percebemos e a aprendemos por força do nosso próprio cotidiano. Partamos, por exemplo, do modo como costumeiramente formamos nosso conhecimento geográfico. Todos moramos em um lugar e temos familiares e amigos que moram em outros lugares. Estes diferentes lugares são ligados por ruas, avenidas, estradas. (...) Uma combinação de lugares e de relações entre lugares tece uma unidade de espaço, o espaço geográfico, constituindo o espaço de existência dos homens. (...) De qualquer modo, todos formamos um “mapa mental” da geografia que vivemos. Porque geografia é realidade objetiva. A geografia é um saber vivido e apreendido pela própria vivência. Um saber que nos põe em contato direto com nosso mundo exterior, com seu todo e com cada um de seus elementos, a um só tempo.”

Em quais situações cotidianas da educação infantil as crianças vivenciam a Geografia? Ao construírem as noções espaciais, as crianças estão se apropriando do conhecimento cotidiano da geografia. Sendo assim, ela está presente na educação infantil desde o berçário até as turmas de cinco anos, não como um conhecimento formal ou sistemático, mas como um conhecimento que faz parte do cotidiano das crianças. PAGANELLI, 1999, p. 46, descreve algumas situações em que as crianças estão construindo noções espaciais por meio do conhecimento cotidiano:

“Engatinhando, a criança explora e ocupa o espaço, com movimentos do próprio corpo. A noção de espaço, no caso, está ligada às ações de rodear, ir em frente, voltar, rastejar, etc. Andando no caracol, acompanhando os limites do desenho traçado no chão, a criança utiliza relações espaciais, como: dentro, fora, vizinhança, contínuo, que, perceptivamente, ela já domina. Enfiando contas de diferentes cores, para fazer um colar, uma criança de cinco anos, por exemplo, demonstra o domínio de uma ordem seqüencial por vizinhança de cores, embora não consiga, ao ser solicitado, inverter a ordem feita. Desenhando um itinerário realizado – de ida e volta –, a criança evoca uma ação realizada anteriormente representando graficamente o passeio pela escola. Jogando “batalha naval”, a criança localiza objetos, utilizando duas referências, a vertical e a horizontal, ou seja, dois eixos de coordenadas.” (PAGANELLI, 1999, p. 46)

Nestes momentos, as crianças estão naturalmente apreendendo, por meio da própria vivência, a geografia. “O conhecimento empírico do espaço geográfico é feito pelo homem diariamente, pois é imprescindível que ele reconheça o espaço que está à sua volta, para sua própria sobrevivência.” (KAERCHER, 2001, p.66.)

Sendo assim, este tema se justifica pelo fato de que em minha prática percebo que a geografia está presente no cotidiano da escola e das crianças de um ano, em vários momentos ou situações do dia-a-dia que envolvem o espaço: seja como forma de organização, de percepção e apropriação dos espaços pelas crianças, nos deslocamento que realizam rotineiramente para outros espaços da escola, em brincadeiras no parquinho, no refeitório e também nos jogos e nas brincadeiras orientadas pelo grupo de professores.

Considera-se, assim, que na Educação Infantil o espaço, objeto de estudo da Geografia, é dinâmico e sofre alterações em função das necessidades das crianças, pois elas são sujeitos que fazem parte deste processo de transformação e reorganização do espaço. Nesse sentido, são sujeitos socioculturais, que devem sentir-se e perceber-se como elementos ativos desse processo.

3. UMEI GRANJA DE FREITAS

3.1 Contextualização da UMEI Granja de Freitas

A UMEI Granja de Freitas recebeu este nome devido ao nome do bairro em que está localizada. O bairro possui este nome, pois está localizado em uma região que antigamente era ocupado por uma fazenda, pertencente à família Freitas, onde existia uma granja.

O bairro surgiu através projeto de desocupação das margens do Rio Arrudas na última gestão da administração Sérgio Ferrara, transferindo as pessoas para este local. Os primeiros moradores receberam o projeto inacabado das casas doadas pela prefeitura. Essas casas, cuja obra incompleta, foi entregue ao grupo de moradores que realizaram as obras de complementação por conta própria, descaracterizando o projeto residencial proposto (um cômodo com banheiro).

A criação da UMEI surgiu a partir da necessidade das mulheres residentes nos conjuntos Granja um, 2,3 e quatro, de deixarem suas crianças em um lugar seguro, para que pudessem trabalhar. Através dos núcleos de habitação, foi requerido um

melhor aproveitamento do espaço, que seria um centro cultural comunitário, visando o interesse e necessidade dos moradores em saúde e educação. Foi criado então o posto de saúde e a escola de Educação Infantil.

A UMEI foi inaugurada em 30 de maio de 2004, sendo que até esta data, a responsabilidade pelo zelo e manutenção do prédio, ficou sobre os cuidados de dois moradores. A partir desta data, ficou sob administração da prefeitura.

A UMEI Granja de Freitas fica localizada à Rua São Vicente, número 371 bairro Granja de Freitas, regional leste de Belo Horizonte. Considerada como núcleo pertencente à Escola Municipal Professora Alcida Torres, escola pólo. Atualmente a UMEI atende 245 crianças diariamente, com idades de zero a cinco anos e oito meses, e um total de trinta educadores incluindo a coordenadora pedagógica, que é responsável pelos dois turnos. Também compõem o quadro de funcionários, a diretora, que fica na escola pólo, uma vice-diretora, quatro cantineiras, três auxiliares de serviços gerais e quatro porteiros, que revezam entre o dia e a noite.

3.2 Perfil da Turma de Um Ano e Projetos Vividos

Atualmente a turma de um ano é composta por doze crianças, sendo cinco meninos e sete meninas com idades entre um ano e três meses e um ano e dez meses. Elas chegam à escola às sete horas e retornam para casa às dezessete e vinte. São sete educadores convivendo com as crianças durante o dia, sendo duas no horário da manhã com uma professora de apoio, um educador no horário intermediário (fim da manhã e início da tarde) e duas no horário da tarde com uma educadora de apoio.

A cada ano é discutido que projeto será desenvolvido com as crianças, sendo que este ano demos continuidade ao Projeto Institucional que foi desenvolvido no ano de 2009, denominado: “VALORES, VIRTUDES E FORMAÇÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL” tendo com base principal o livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint – Exupéry. Dentro da proposta de um novo tema, a sala de um ano recebeu o nome de “Turma do Carinho”. Este nome foi escolhido, pois é

comum nas crianças desta idade, a disputa por brinquedos, objetos ou espaços, por meio de mordidas, tapas e até mesmo do uso de objetos para bater em um colega. E, para contornar essas situações, as professoras não vêem outra forma se não dar o exemplo de carinho a todas as crianças da turma na convivência do dia a dia.

As crianças novatas demonstraram mais dificuldade em adaptar-se à rotina da turma e da escola em relação às crianças que frequentaram o berçário no ano de 2009. Todas choraram no período de adaptação e algumas ainda choram quando chegam à escola (a maioria das crianças que choram são as novatas).

A turma do Carinho demonstra não gostar muito de ficar no parquinho, parecem sentir mais seguras e confiantes dentro da sala. Na hora do almoço a maioria não aceita mais ajuda dos professores, e, na hora do sono, tem autonomia para ir para o colchão e dormir sozinhas.

Todas as crianças da turma do Carinho demonstram gostar muito de ouvir histórias e manusear livrinhos; de ouvir músicas tocadas no aparelho de som e dançar com as professoras, algumas crianças conseguem até memorizar algumas coreografias dançadas com as professoras no dia-a-dia.

3.3 Descrição da Rotina Diária da Turma de um ano no espaço de convivência diária

As crianças de um ano chegam à sala, acompanhadas de um responsável, que entregam seus pertences à educadora que está recebendo as crianças. Normalmente as crianças choram ao se despedir de quem está trazendo, principalmente quando é um dos pais.

Durante o momento que chegam, são disponibilizados em diferentes pontos da sala um pouco de brinquedo: panelinhas, bonecas e brinquedos de encaixe de tamanhos grandes, médios e pequenos, para que as crianças possam sentir bem acolhidas na sala (Foto 1). Em dias alternados, colocamos música no início do horário. As

crianças demonstram gostar de ouvir músicas e dançar. Nesse momento, as crianças também tomam água.



Foto 1 – Momento de chegada à escola.

Às 07h 30min vamos para o refeitório tomar o café da manhã (Foto 2). As crianças seguem sem auxílio, direto para o refeitório, às vezes, algumas fazem uma parada no parquinho, e ficam escondendo das educadoras (Foto 3) e temos que buscá-las, senão não entram no refeitório para o café. Vão correndo na frente, em trenzinho, em fila, de mãos dadas, no colo, etc. Na maioria das vezes, vão correndo na frente da educadora que está com eles naquele momento e sentam sozinhas nas mesas do refeitório, geralmente na mesma mesa.



Foto 2 – Crianças tomando o café da manhã no refeitório



Foto 3 – Escondidas no brinquedo do parquinho

Após o café, fazemos a grande roda (Foto 4) junto com a turma de dois anos no espaço considerado o pátio da frente da escola, onde cantamos várias músicas e fazemos à oração do dia. Este espaço onde fazemos a roda é o local que dá acesso a todos os ambientes educativos da escola.



Foto 4 – A grande roda

Depois todos vão brincar no parquinho (Foto 5). Durante o parquinho, as crianças de um ano, se separam muito umas das outras, algumas querem entrar na sala, outras, nos banheiros, em outras salas de aula, vão para o outro parquinho, para a ponte do jardim (Foto6) etc., sempre temos que buscá-las, pois querem o tempo todo explorar outros espaços da escola.



Foto 5 – Brincando no espaço do parquinho



Foto 6 – Explorando outros espaços

Quando entramos para a sala, as crianças tomam água e vão à procura de algo para fazer, às vezes querem brincar nas espumas vazadas, (Foto 7), no escorregador, com panelinhas, etc.



Foto 6 – Brincando na sala após o parquinho

Todos os dias comem a fruta e escutam uma história. Para o momento da história, começo a cantar uma música especialmente para ouvir história e enquanto isso vou reorganizando o espaço. Algumas crianças já ajudam a fazer essa reorganização. Colocam o sofazinho, os pufes de sapo e tartaruga para sentarem. Algumas sentam nos colchões. Após a história, gostam de manusear os livros (Foto 8), principalmente o livro, cuja história ouviram.



Foto 8 - Espaço e momento para a leitura.

Entre este horário e o de almoço, cada dia elas fazem uma atividade diferente no espaço da sala de aula ou em outros espaços da escola, a rotina de atividades da semana são:

Na segunda-feira, geralmente, colocamos música para dançar no espaço da sala que é organizado para este objetivo em frente ao aparelho de som (Foto 9);



Foto 9 – Momento e espaço para dançar.

Na terça-feira, as crianças têm horário de vídeo no espaço da sala, que também é organizado para este objetivo;

Na quarta-feira saímos da sala e vamos para a biblioteca;

Na quinta-feira usamos o velotrol no pátio da frente e na sexta-feira, vamos para o parquinho gramado ou para o campo de futebol.

Os banhos acontecem geralmente entre nove e dez horas, ou a partir do momento em que as crianças começam a evacuar. E são divididos da seguinte forma: seis crianças tomam banho de manhã e seis crianças tomam banho à tarde.

Antes de almoçar, (Foto 10), tomam água, e, após o almoço, voltamos para a sala. Cada criança tira o sapato e entrega a professora para guardar, as que chupam bico, pedem o bico, elas forram o colchãozinho e dormem. A sala é reorganizada para o horário de sono (Foto 11). Quem faz a organização da sala é a funcionária da limpeza, que aproveita o horário que estamos no refeitório almoçando para limpar e reorganizar a sala.



Foto 10 – Horário de almoço



Foto 11– Espaço e hora do sono.

Não somente os espaços internos, como também o espaço físico externo da escola, são amplos, possuindo vários ambientes de convivência das crianças, que são diariamente explorados por elas. Dentre eles destacam-se a biblioteca, o campinho gramado, o parquinho de cimento com brinquedos de acrílico e o parquinho gramado com brinquedos de madeira (Foto12). Atrás da escola possui um espaço amplo que as crianças maiores utilizam para andar de velotrol ou fazer alguma atividade ao ar livre, e, na frente da escola, tem um pátio coberto, que é o principal local de acesso a todos os ambientes da escola.



Foto 12 – Parquinho gramado ao fundo.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Compreender as possibilidades de trabalhar os fundamentos da Geografia na Educação Infantil, na perspectiva de contribuir para que as crianças de um ano da UMEI Granja de Freitas construam noções espaciais.

4.2 Objetivos Específicos

- Buscar subsídios teóricos para compreender as possibilidades de trabalhar os fundamentos da Geografia na Educação Infantil com crianças pequenas;
- Identificar a Geografia no cotidiano das crianças de um ano da UMEI Granja de Freitas.
- Organizar/reorganizar o espaço de convivência das crianças, fazendo novas configurações, introduzindo outros elementos, brinquedos e objetos de exploração, para oportunizar a construção da noção espacial pelas crianças da turma de um ano da UMEI Granja de Freitas.
- Analisar as possibilidades de trabalhar, no cotidiano da Educação Infantil, noções espaciais que se constituem em objeto da Geografia

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1 A geografia e o espaço como objeto de estudo

Durante muito tempo, correntes de pensadores deram muitas contribuições para que atualmente a Geografia fosse considerada uma ciência. A história do pensamento geográfico mostra-nos os vários questionamentos e discussões sobre qual seria o seu objeto de estudo. Até o século XVIII, a Geografia era utilizada apenas através da cartografia e da astronomia, através dos desenhos de caminhos e roteiros de viagens, dando origem aos mapas.

No início de século XIX, na Alemanha, com os trabalhos dos geógrafos Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, a Geografia nasce como uma ciência autônoma. “A geografia foi criada, como ciência autônoma, só muito recentemente, na segunda metade do século dezenove.” (MENDOZA, 1982, MOREIRA, 1982, 1987 e 1993, citado por KAERCHER, 2001, p.66.).

Já no século XX, após enfrentar várias reflexões sobre seu objeto de análise, o movimento de renovação da Geografia Crítica (movimento de Geógrafos importantes que se engajaram na crítica à Geografia Tradicional) considera o espaço como objeto de estudo da Geografia. O conceito de Espaço Geográfico fica definido como o espaço que está sendo ou foi produzido pelo homem. Milton Santos (1976) (citado por RUFINO in GUTIERRE, 1996, p. 100.) indaga: “Que é, então, espaço do homem? É o espaço geográfico? Sua definição é árdua porque sua tendência é de mudar com o processo histórico, uma vez que o espaço geográfico é também o espaço social.”

Analisando o espaço como objeto de estudo da geografia, e como lugar onde as relações entre sujeitos e objetos favorecem o desenvolvimento da construção das noções espaciais pelas crianças, é preciso pensar na importância de inserir a experiência com a geografia no currículo da educação infantil como um saber a ser construído nessas relações estabelecidas entre as crianças, suas brincadeiras, objetos e educadores.

5.2 A construção da noção de espaço pela criança

A construção do espaço acontece concomitante às demais construções que acontecem nas crianças desde o nascimento. A noção de espaço não é inata, a criança vai gradativamente elaborando e construindo sua estrutura espacial a partir do manejo e domínio do seu espaço corporal, “é a partir do próprio corpo que a criança se posicionará com relação à distância dos objetos, pois seu corpo manejará o espaço e formará as noções relativas a ele.” (SCHÄFFER e BONETI, 2002. p.23. in CALLAI, 2002.)

A aquisição das primeiras noções espaciais pelas crianças – próximo, dentro, fora, em cima, embaixo – ocorre através dos sentidos do tato, da visão, da audição, etc., e de próprios atos de deslocamentos que as crianças fazem no espaço, como por exemplo, rodear, rastejar, engatinhar e andar. “Neste momento, o espaço é essencialmente o espaço da ação – ou espaço perceptivo: é um espaço prático, organizado, estruturado e equilibrado, a partir da ação e do comportamento da criança.” (PAGANELLI, 1999, p.47.)

Segundo Piaget, (citado por SCHÄFFER e BONETI, p. 22. in CALLAI, 2002.) é durante o período das primeiras aquisições no estágio sensório-motor (zero a dois anos aproximadamente) que o principal das relações espaciais se elabora. Esse período é caracterizado por um acentuado egocentrismo da criança. À medida que acontece uma liberação progressiva desse egocentrismo, a criança vai elaborando seu esquema espacial, pois a noção de espaço não é inata, devendo ser elaborada e construída.

À medida que a criança tem contato e interage no/com o mundo, vai progressivamente adquirindo e desenvolvendo a noção espacial. Não se pode delimitar exatamente em qual momento da vida a criança está adquirindo esta noção, mas sabe-se que esse processo de construção da noção espacial passa por etapas, sendo que cada etapa tem suas características, que estão em consonância com cada fase em que a criança se encontra.

Primeiramente, a criança vivencia um processo de descentração do pensamento, no qual a noção espacial passa da estruturação apenas em relação ao próprio corpo, para uma elaboração que tem como referência a posição que os objetos ocupam externamente ao seu corpo. “(...) ela passa então a localizar os objetos a partir das relações estabelecidas entre eles, pela coordenação de diferentes pontos de vista ou de um sistema de coordenadas, deixando de ser o centro de todas as ações” (PAGANELLI, citado por SCHÄFFER e BONETI. in CALLAI, 2002 p. 23).

É somente na fase denominada por Piaget de pré-operacional (por volta dos dois aos seis anos) que começa a constituir-se na criança o espaço representativo, graças à sua capacidade de formar esquemas simbólicos – capacidade de representar uma coisa pela outra: um objeto como se fosse outro; uma situação por outra ou um objeto, pessoa ou situação por uma palavra. No início, essa representação se faz de forma intuitiva – é o chamado espaço intuitivo. A criança interioriza as ações espaciais vividas, mas as representações são ainda estáticas, irreversíveis.

5.3 A construção das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas pelas crianças.

A construção da noção espacial acontece através das relações topológicas (espaço vivido), projetivas (espaço percebido) e euclidianas (espaço concebido), ou seja, se inicia com ações das crianças no nível concreto, progredindo e sendo por elas trabalhado, até chegar ao nível abstrato. Sobre essas relações entre as crianças e o espaço, SCHÄFFER e BONETI, 2002, p.25. (in CALLAI, 2002) explicam:

“Para que a criança seja capaz de estabelecer essas relações, é de fundamental importância as suas ações em um determinado ambiente físico e social. Com relação ao ambiente físico, que diz respeito ao mundo dos objetos e dos fenômenos, a criança precisa de liberdade para exercer suas ações sobre esse mundo. Com relação ao ambiente social, que diz respeito ao mundo das pessoas, a qualidade da interação entre as crianças e essas pessoas determinará o nível de autonomia dessa criança na exploração do ambiente.” (SCHÄFFER e BONETI, p.25)

As relações espaciais topológicas se caracterizam pela relação de ordem ou sucessão, proximidade, separação, contorno, continuidade e envolvimento ou fechamento. Elas acontecem no período sensório-motor e pré-operacional, onde, de acordo com SCHÄFFER e BONETI, (in CALLAI, 2002,) a criança tem como referência o próprio corpo em relação ao espaço, o corpo em relação aos objetos e os objetos em relação ao corpo.

SCHÄFFER e BONETI, (in CALLAI, 2002), explicam que o início das relações espaciais projetivas se dá a partir do momento em que o objeto deixa de ser considerado em si mesmo e passa a ser considerado em relação ao ponto de vista de quem observa, ou, em relação a outros objetos sob os quais está sendo projetado. O processo de aquisição dessas relações vai se enriquecendo à medida que o egocentrismo vai diminuindo, e a criança já consegue considerar o ponto de vista do outro.

É somente no período das operações concretas, que as relações euclidianas são construídas, pois possibilitam a coordenação de objetos, entretanto, é somente por volta dos 7-8 anos que a criança conquista o sistema de coordenadas. “Em termos psicológicos, é na medida em que o sujeito se torna capaz de coordenar pontos de vista diversos, isto é, quando se constroem as relações projetivas, que consegue construir as relações euclidianas.” (Micoti, 1990, citado por SCHÄFFER e BONETI, p.29. in CALLAI, 2002.)

5.4 A organização dos espaços por meio da intervenção do professor

Os espaços educativos da escola devem estar a favor do desenvolvimento das crianças, principalmente aqueles onde elas passam a maior parte do tempo. CARVALHO E MENEGUINI, 2003, lembram que nas escolas de educação infantil é comum encontrar um grande número de crianças pequenas sob a responsabilidade de apenas um educador, e que, de maneira geral, nos ambientes onde estas crianças passam o dia, os móveis, objetos, brinquedos e equipamentos ficam encostados nos cantos, e os espaços centrais ficam vazios.

CARVALHO E MENECHINI, 2003, questionam sobre esses espaços centrais vazios, argumentando que as pessoas, em geral, os evitam e que isso também ocorre com crianças pequenas, com menos de três anos: elas preferem os cantos aos espaços centrais vazios. “Chamamos esse tipo de organização, com espaços centrais vazios, de arranjo espacial aberto.” (CARVALHO E MENECHINI, 2003, p.153)

Uma maneira de reorganizar o espaço, para que os centros não fiquem vazios, permitindo às crianças desenvolverem a noção espacial, é introduzir brinquedos, objetos e até obstáculos no centro deste ambiente, proporcionando a elas a experiência de entrar e sair, subir e descer, passar por dentro e por fora e/ou ficar dentro, etc. Além disso, outra possibilidade é organizar espaços semi-abertos. As mesmas autoras (idem p.153) explicam essa forma de distribuir móveis, objetos e brinquedos dentro de um espaço, para que seja caracterizado como arranjo espacial semi-aberto:

“No arranjo espacial semi-aberto, utilizamos móveis baixos (por exemplo, pequenas estantes vazadas, de madeira) e aproveitamos a quina de duas paredes ou um desnível do solo. Formamos, então, cantinhos ou zonas circunscritas, que são áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem, onde cabem com conforto cerca de seis crianças. A característica principal das zonas circunscritas é seu fechamento em pelo menos três lados, seja qual for o material que o educador coloca lá dentro, ou que as próprias crianças levam para brincar. Dessa maneira, você pode delimitar essas áreas usando mesinhas ou cadeirinhas. Elas também podem ser constituídas por caixotes de madeira ou cabaninhas, desde que contenham aberturas. As cabaninhas podem ser criadas aproveitando o espaço embaixo de uma mesa e colocando por cima um pano que caia para os lados, contendo uma abertura, tipo porta. As cortinas também podem ser úteis para delimitar um ou dois lados.” (CARVALHO E MENECHINI, 2003, p.153)

Para que consigam desenvolver a noção espacial no ambiente onde convivem diariamente com outras crianças, professores, brinquedos e objetos, é interessante que o professor crie cenário, reorganize continuamente este espaço e introduza objetos e brinquedos que propiciem às crianças um arranjo espacial sem muitos

espaços vazios. Esses espaços podem ser reorganizados na medida em que o professor, por meio de observação e avaliação, perceber que as crianças já se desenvolveram em relação a determinado aspecto ou que já não se interessam mais por aquele objeto, brinquedo ou por aquela organização espacial.

6. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento desse trabalho foi realizado por meio de intervenção pedagógica no ambiente onde as crianças da turma de um ano da UMEI Granja de Freitas cotidianamente passam a maior parte do tempo. Tendo em vista que os espaços e os objetos da escola devem favorecer o desenvolvimento das crianças, propiciando-lhes novas experiências, sua reorganização e a inserção de objetos que contribuem para o desenvolvimento da construção da noção espacial, foi o foco principal do trabalho.

A reestruturação da sala foi o ponto de partida para a intervenção pedagógica, pois é um ambiente espaçoso e pouco aproveitado, onde os móveis, brinquedos e objetos ficam nos cantos e o meio vazio para as crianças brincarem (Foto 13).



Foto 13 – Sala com o arranjo espacial aberto

E, foi através da reorganização da sala, redistribuindo os móveis, colchões e brinquedos, inserindo objetos e brinquedos para a exploração das crianças, que oportunizei a elas, arranjos espaciais semi-abertos, cantinhos, brinquedos de entrar e sair, abaixar e levantar, ficar dentro, subir, etc. Em alguns espaços semi-abertos,

coloquei tirinhas de EVA, permitindo que o ambiente ficasse atraente para que as crianças interagissem com os objetos e com outras crianças dentro deste espaço.

O espaço da porta também foi modificado algumas vezes na semana, inserindo objetos como espumas vazadas e túneis de formas e tamanhos diferentes, bambolês e caixas de papelão, onde as crianças passavam abaixadas ou agachadas para entrar ou sair da sala.

Outra intervenção no espaço interno da sala, foi com o túnel de bambolê, onde as crianças passaram, entrou e saiu engatinhando, andando ou equilibrando, permitindo fazer movimentos coordenados com o corpo, experimentar seu corpo no espaço e conhecer o espaço através de seu corpo.

Iniciei a intervenção pedagógica, fotografando a sala de aula onde as crianças passam grande parte do tempo, para registrar como o ambiente das crianças era organizado antes de iniciar a pesquisa e a intervenção (Foto 14). No registro fotográfico, observa-se que o espaço é amplo, com um arquivo onde são guardados as roupas de cama, e um armário onde ficam os materiais pedagógicos. Há também um escorregador com gangorra, duas mesas com as cadeirinhas que utilizávamos muito pouco para atividades com papel, mas que as crianças utilizavam sempre para cercar as mesas e brincar embaixo, ou subiam para ver pelas janelas, e também gostavam muito de arrastá-las. Os colchões onde as crianças dormem também ficam na sala empilhados no chão, e quando não estão sendo utilizados para dormir, as crianças gostam também de subir para ver pela janela. Nos cantos do espaço de convivência das crianças, ficavam alguns brinquedos de espuma, tem uma pia com torneira para lavarem as mãos, que as crianças também gostam de subir para mexer, (utilizam o brinquedo de espuma como escada para subir na pia) e um filtro para beberem água.



Foto 14 – Ambiente da sala antes da intervenção e reorganização do espaço.

A primeira intervenção ocorreu no espaço onde as crianças entram em sala: a porta. No momento de chegada, as crianças deveriam entrar na sala passando por um cubo vazado em círculo (Foto 15). A maioria das crianças demonstrou muita alegria ao passar no buraco para entrar na sala, duas tiveram mais resistência em passar, e uma chorou e não passou. Ao sair da sala, para o café e o almoço, todas correram para passar no buraco sem demonstrar medo ou insegurança. Quando voltaram do parquinho, e do almoço, entraram todas também sem nenhuma resistência, houve até uma disputa para passar primeiro, e nessa disputa, duas crianças passaram juntas.



Foto 15 – Reorganização no espaço de entrada e saída da sala

Neste tipo de intervenção, podemos observar que a criança precisa elaborar e construir sua noção espacial a partir do manejo e domínio do espaço que ela tem para passar com seu corpo no buraco do cubo vazado em questão. Sobre o desenvolvimento da noção espacial, as autoras SCHÄFFER e BONETI, 2002,

lembram que a própria criança, com seu corpo, manejam o espaço e forma noções relativos a ele.

Outra mudança no espaço das crianças ocorreu quando coloquei tirinhas de EVA em volta das mesinhas (Foto 16), onde as crianças gostam de ficar embaixo. Na primeira vez, coloquei as tiras com cola quente, num momento em que as crianças não estavam na sala. Quando elas chegaram, não durou muito tempo e todas as tiras já estavam arrancadas. Na segunda vez, coloquei as tiras junto com as crianças. Conversando sobre o que eu estava fazendo fui amarrando uma a uma, e cada criança segurava algumas tiras e me entregavam para que eu as amarrasse. As crianças já tinham o costume de brincar debaixo das mesinhas, mas com as tirinhas amarradas, elas demonstraram mais satisfação em ficar naquele espaço. As crianças brincaram muito embaixo das mesas, sem arrancar as tirinhas. Gostavam de levar livro e brinquedos para lá.



Foto 16 – Crianças brincando embaixo da mesa

O uso das tirinhas em volta da mesinha e o fechamento dos lados foi uma das formas de programar na sala o arranjo espacial semi-aberto, já que a característica principal deste espaço é o seu fechamento em pelo menos três lados. Este tipo de estruturação espacial facilita a interação entre as crianças, fazendo com que elas exijam menos atenção e atuem independentemente dos adultos. Também, ao fazer os movimentos de abaixar e levantar para entrar e sair embaixo das mesinhas, o processo de construção da noção espacial nas crianças pode ser desenvolvido, uma vez que elas estão explorando e ocupando aquele espaço com movimentos do próprio corpo.

Utilizei o bambolê pela primeira vez, como delimitação do espaço de cada criança no momento da rodinha, que é feita dentro da sala. Cada criança ficava dentro do espaço do bambolê para participar da rodinha. No início, as crianças recebiam o bambolê e eram orientadas a ficar dentro dele; com o passar da semana, elas mesmas pegavam o bambolê e sentavam dentro para a rodinha. A minha intervenção neste momento, era na organização do círculo, pois elas pegavam o bambolê e simplesmente sentavam dentro dele, no espaço utilizado para a rodinha (Foto 17), mas não conseguiam se organizar para fazer o círculo. Combinei com as crianças de não sair do espaço do bambolê, enquanto estivéssemos na rodinha. Observei, com o passar dos dias, que todas as crianças conseguiram ficar dentro do limite, e elas até gostam, pois cada uma fica com o seu bambolê que é escolhido na hora.



Foto 17 – O espaço do bambolê no espaço da sala.

Neste tipo de intervenção, a construção da noção espacial está ligada ao às ações de entrar, sair e permanecer dentro do limite. Acompanhando o limite do bambolê no chão, a criança utiliza relações espaciais, como: dentro, fora e vizinhança, que, perceptivamente, ela passa a dominar.

Confeccionei uma cabaninha, no formato de um cone, com objetos feitos de sucatas pendurados em cima na parte de dentro (esses objetos eram copinhos de iogurtes, Yakult e danoninhos) (Foto 18 e 19). Ela foi criada a partir da idéia de um objeto existente no laboratório de física do Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG, com o mesmo formato, as mesmas sucatas penduras, mas, o do museu, era feito de lona, e o da turma de um ano, de TNT. Para entrar na cabaninha, as crianças tinham que se abaixar ficar debaixo e levantar, quando levantavam não

viam nada ao redor, só o que estava dentro. Algumas ficaram com medo de experimentar, no primeiro dia, mas depois se divertiram muito.



Foto 18 – Cabaninha em forma de cone



Foto 19 – Objetos pendurados dentro do túnel.

O objetivo de colocar a cabaninha no espaço das crianças, era para que elas entrassem abaixando, explorassem o espaço, e, ao saíssem, teriam que se abaixar novamente. Nesse movimento de abaixar e levantar para entrar e sair de dentro do espaço delimitado, a criança pode desenvolver a noção espacial, pois ela explora e ocupa o espaço com movimentos do próprio corpo, percebendo seus limites. As noções de espaço, no caso, estão ligadas ao movimento de abaixar e levantar, entrar e sair, além de utilizar as relações espaciais como: alto, baixo, dentro e fora.

Acredito que este tipo de intervenção, também pode ser considerado um espaço semi-aberto, pois observando as crianças na exploração da cabaninha, percebi que

elas gostaram de ficar ali dentro, levando alguns brinquedos (Foto 20), mesmo que em pé, mas dando uma olhadinha por baixo de vez em quando, para ver onde eu estava. Além de garantir um pouco de privacidade, aspecto importante nessa fase do desenvolvimento infantil.



Foto 20 – Criança brincando dentro da cabaninha

No espaço semi-aberto, é importante que as crianças possam ver a educadora para que se sintam seguras, senão elas não ficam muito tempo dentro dessas áreas circunscritas. Mas como elas se abaixavam para me localizar, permaneciam por muito tempo ali. Dentro do túnel cabiam no máximo três crianças confortavelmente, mais do que isso já ficava apertado (Foto 21).



Foto 21 – Crianças disputando o espaço do túnel

Após mais ou menos um mês, retirei o túnel e o coloquei do lado de fora da sala, para que todas as crianças da escola pudessem experimentá-lo, e, também, para que eu pudesse fazer outras intervenções utilizando aquele espaço.

No espaço de rotina das crianças de um ano, existem vários móveis pendurados no teto, representando um cenário de céu à noite, com estrelas, nuvens e lua. As crianças se divertiam muito com aqueles móveis, às vezes subiam nas espumas para tentar pegar alguns, mas não alcançavam. Resolvi, então, colocar um móvel musical (Foto 22) que foi doado por uma criança da turma para ficar um tempo determinado na escola. O móvel foi colocado em uma altura em que todos pudessem manipulá-lo. Ao dar corda, a música toca e o móvel se movimenta em círculo. Todas as crianças da turma tiveram a experiência de brincar com o móvel.



Foto 22– Móvel musical na altura das crianças.

Como citei no início do trabalho, no perfil da turma, algumas crianças ainda choram para entrar na escola. Mas uma em especial chora muito (a dona do móvel musical). Todos os dias sua mãe a deixa levar para a escola algum objeto, acessório ou brinquedo de casa. Um desses objetos foi o móvel musical. Pedi autorização para a mãe deixar este móvel por um tempo na escola e ela deixou. Organizei o ambiente com o móvel, deixando-o mais aconchegante. Coloquei o móvel na altura adequada das crianças, satisfazendo a necessidade de brincar quando quisessem, promovendo assim seu desenvolvimento, pois elas conseguiam alcançar, sozinhas, o brinquedo. Nesta intervenção, o desenvolvimento promovido foi o de domínio e controle do brinquedo no espaço pelas crianças.

Por fim, utilizei mais bambolês como intervenção no espaço da sala. Desta vez, o objetivo era fazer com que as crianças passassem dentro dos bambolês da maneira que conseguissem ou que inventassem. Cada bambolê foi pendurado com uma corda na sequência dando a impressão de um túnel móvel, sendo que alguns se encostavam ao chão e outros não (Foto 23). No início cada criança queria ficar com um bambolê para ela, mas com o passar da primeira semana, conseguiram brincar passando em todos os bambolês, como se fosse uma trilha, sem ficarem presos a um só. Os bambolês ficaram na sala durante muito tempo para que as crianças os experimentassem de diversas formas (Foto 24).



Foto 23 – Túnel móvel de bambolês.



Foto 24– Crianças brincando nos bambolês pendurados.

Nessa intervenção, novamente com bambolês, observei que as crianças já sentiam mais facilidade em passar por dentro dos bambolês (engatinhando, agachados ou andando), e menos receio como nos outros objetos de intervenção em que elas tinham que entrar ou passar. Algumas crianças brincaram até de pular através dos bambolês. CARVALHO, 2003, considera importante que as crianças tenham a oportunidade de engatinhar, andar, pular, etc., pois esses movimentos auxiliam-nas

a fazerem movimentos coordenados, a “experimental seu corpo no espaço e conhecer o espaço através de seu corpo.”

Além dessas intervenções demonstradas através de fotos, o espaço da sala foi reorganizado, da maneira em que os diversos brinquedos existentes não ficassem somente encostados nos cantos como demonstrado no início da intervenção na foto 14, mas ocupando todos os espaços da sala. Todos os dias, quando chego, os objetos estão nos cantos, e faço a reorganização do espaço, colocando-os em todos os espaços da sala, nos cantos, nos meios, etc., para que os brinquedos sejam utilizados pelas crianças em todos os momentos em que estamos em sala (Foto 25), da maneira e no momento em que acharem melhor.



Foto 25 – Espaço da sala de aula reorganizado.

Percebi, após esta intervenção, com a reorganização dos espaços e colocação de objetos e brinquedos no ambiente onde as crianças cotidianamente desenvolvem sua rotina, que elas se desenvolveram muito em autonomia e competência, em movimentos corporais; demonstram uma maior sensação de segurança e confiança, pois não ficam mais o tempo todo agarrada e dependendo de mim para tudo. Também tiveram a oportunidade do contato e interação social e de momentos de privacidade, pois as diferentes áreas, brinquedos e objetos dentro do mesmo espaço, ofereceram oportunidades tanto para atividades isoladas, como para atividades em grupos. Observei também que a partir desse tipo de intervenção que permitiu às crianças a interação com o grupo de colegas, elas tiveram mais facilidade em demonstrar sentimentos como, raiva, ciúme, carinho, proteção, etc.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi contribuir para que as crianças de um ano da UMEI Granja de Freitas tivessem, em seu ambiente, um espaço diversificado para explorar, vivenciar e experimentar. É necessário ressaltar que, nesse processo, o aumento das possibilidades de construção das noções espaciais pelas crianças foi aspecto importante para o seu desenvolvimento.

Assim, se as noções espaciais se constituem em fundamentos básicos da Geografia, é possível compreender que existem possibilidades de trabalhar as bases dessa disciplina no cotidiano de crianças tão pequenas.

Organizar o espaço com os móveis, brinquedos e objetos que já existiam e introduzir diferentes brinquedos e objetos de exploração para oportunizar o desenvolvimento das crianças da turma de um ano da UMEI Granja de Freitas foi o principal desafio encontrado dia-a-dia, pois a cada manhã era necessária a reorganização do ambiente. Todos os dias, durante o desenvolvimento do projeto, quando eu chegava à escola, a reorganização que era feita do espaço, com os objetos, brinquedos e móveis utilizados, favorecendo um espaço semi-aberto, e até os instrumentos de intervenção, tinham sido colocados nos cantos, ou em cima dos armários, deixando o espaço central da sala vazio. Essa organização era feita após o sono das crianças, já no início da tarde, também facilitava para o pessoal responsável pela limpeza do ambiente.

Durante a pesquisa teórica, com a intervenção pedagógica e as observações realizadas com as crianças da UMEI Granja de Freitas, consegui perceber e compreender como as relações sociais, as interações entre crianças, professores e objetos são de extrema importância para o seu desenvolvimento, pois elas demonstraram que tanto as formas de organização espacial, quanto os elementos introduzidos no ambiente educativo e a reorganização deste espaço, contribuíram muito para o desenvolvimento não só das noções espaciais, como também para o desenvolvimento de competências e de sua autonomia, da segurança e confiança, da afetividade e identidade, além de proporcionar movimentos corporais, interação

social e privacidade, que são aspectos importantes para um desenvolvimento infantil saudável.

Espero que, com o desenvolvimento deste trabalho e com as teorias pesquisadas para sua realização, eu tenha contribuindo com a educação infantil do município de Belo Horizonte, promovendo, na UMEI Granja de Freitas, uma reflexão sobre a prática pedagógica que pode ser desenvolvida nas turmas de crianças tão pequenas, melhorando, assim, a qualidade do atendimento que lhes é oferecido.

8. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloisa Fesch. et al. Estudos sociais: teoria e pratica. Rio de Janeiro: Access, 1999. 178p.

BARBOSA, Maria Carmem S., HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: KAERCHER, Gládis E., CRAIDY, Carmem. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BERTOLINI, Candida, CRUZ, Ivanira B. Um ambiente para explorar. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. (org.)... et al. Os fazeres na educação infantil. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. P. 151-153.

CARVALHO, Mara I. Campos de. RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Estruturando a sala. In OLIVIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Mara I. Campos de. RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In OLIVIRA, Zilma Moraes Ramos de (org). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Mara Campos de. Por que as crianças gostam de áreas fechadas? In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. (org.)... et al. Os fazeres na educação infantil. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 154-155.

CARVALHO, Mara Campos de. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. (org.)... et al. Os fazeres na educação infantil. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 156-158.

<http://www.dicionarioinformal.com.br/> acesso em 09/06/2010.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1995. 687p.

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

KAERCHER, Nestor Andre. Desafios e utopias no ensino de geografia. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. 150 p.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In. NEVES, Iara C. et al (org.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Rio de Janeiro: POA. 8. ed. 2007.

MARTINS, Maria A. S. (org.). Um lugar gostoso para o bebê. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. (org.)... et al. Os fazeres na educação infantil. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 149-150.

MIGUEL, Antonio & ZAMBONI, Ernésta. (Orgs.) Representações do Espaço. Campinas: Autores Associados, 1996.

MOREIRA, Ruy. O que é Geografia? São Paulo: Brasiliense. 10. ed. 1985.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-35.

PAGANELLI, TOMOKO IYDA; INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Para a construção do espaço geográfico na criança. Rio de Janeiro, 1982. 515f. Dissertação (mestrado em educação) – Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Psicologia da Educação. 1982.

PARAÍSO, Marlucy. É possível um currículo fazer desejar? In PARAÍSO, Marlucy. (org.). Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010.

SCHÄFFER, Margareth, BONETI, Rita V. F. Noção de espaço e tempo. In: CALLAI, Helena Copetti (org.)... et al. O ensino em Estudos Sociais. 2. ed. Ijuí: Unijuí Editora, 2002. p.21-53.

SILVA, Lésia M Fernandes. O canto que conta tanto: a organização de pequenos espaços. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. (org.) et al. Os fazeres na educação infantil. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. P.159-161.

9. ANEXOS

ANEXO A – Autorização para possíveis publicações de imagens das crianças da turma de um ano/2010 da UMEI Granja de Freitas.



CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa “APRENDER A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR FORÇA DO PRÓPRIO COTIDIANO: a construção da noção espacial”, de Letícia Guimarães Amorim – aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Básica na área de concentração Educação Infantil da Universidade Federal de Minas Gerais – realizada no ano de 2010, na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Granja de Freitas, da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte – MG, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos no estudo para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e/ou filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

Letícia Guimarães Amorim

Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, autorizo a utilização das imagens do meu filho (a) na produção da pesquisa “APRENDER A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR FORÇA DO PRÓPRIO COTIDIANO: a construção da noção espacial”, realizada por Letícia Guimarães Amorim, no ano de 2010, na turma de 1 ano, na UMEI Granja de Freitas, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Assinatura do (a) responsável: _____

Carteira de Identidade nº: _____

Data: ____/____/____

Telefone: _____