

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Carolina Gonçalves da Silva

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NO BERÇÁRIO

Belo Horizonte

2012

Carolina Gonçalves da Silva

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NO BERÇÁRIO

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/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Rogério Correia da Silva

Belo Horizonte

2012

Carolina Gonçalves da Silva

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NO BERÇÁRIO

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/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Rogério Correia da Silva

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Rogério Correia da Silva - Faculdade de Educação da UFMG

Dr. José Simões de Almeida Junior - Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

Levando em consideração as pesquisas realizadas acerca da importância da organização dos espaços na educação infantil, este trabalho apresenta uma análise de um plano de ação desenvolvido, com 12 crianças de um ano, no berçário de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. O objetivo principal do trabalho consistiu na reorganização do espaço da sala de atividades do berçário, visando favorecer a interação e contribuir para o desenvolvimento da autonomia, capacidades e habilidades das crianças. A opção utilizada para a reorganização do espaço foi um arranjo espacial semi-aberto, formando-se quatro cantinhos lúdicos. O plano de ação se justifica por ser o espaço lugar onde as relações se estabelecem, tornando-se então, um importante aliado na formação da criança. A presente pesquisa sugere que a introdução de novos elementos no berçário provocou mudanças na forma de como as crianças percebem e utilizam o espaço. Verificou-se que, desde bebês, as crianças se interessam, participam e interagem com o ambiente em que estão inseridas, criando, por exemplo, situações de brincadeiras de forma mais independente do professor. Diante dos aspectos observados é possível pensar e conceber o berçário como um espaço favorecedor das interações sociais e estimulador de diferentes linguagens para as crianças da faixa etária mencionada.

Palavras-Chave: Criança. Berçário. Espaço. Interação. Aprendizagem.

ABSTRACT

Taking into account the studies conducted on the importance of the organization of spaces in early childhood education, this paper presents an analysis of an action plan developed with 12 one year old children in a nursery unit of a Municipal Kindergarten in Belo Horizonte. The main objective of this work consisted on the encouragement of interaction and learning of children through the reorganization of the nursery space, in order to contribute to the process of development of autonomy, capacities and general abilities of these children. The option used for the reorganization of space was a semi-open space arrangement, in which four 'play corners' were created. The action plan is justified because the nursery is the space where children relationships are established, thus becoming an important ally in their formation. This research suggests that the introduction of new elements in the nursery provoked changes in the way children perceive and use this space. It was also found that young children are interested, participate and interact with the environment where they are inserted, being able to, for instance, create play situations, without relying exclusively on the teacher. Considering the features observed, it is possible to think of the nursery as a place that promotes social interaction and stimulation of different 'languages' for the young children.

Keywords: Child. Nursery. Space. Interaction. Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 DESENVOLVIMENTO	12
2.1 Revisão de literatura	12
2.2 Metodologia	18
2.2.1 A instituição	18
2.2.1.1 O Berçário	20
2.2.2 Sujeitos envolvidos	26
2.2.3 Organizando um espaço	27
2.3 Análise de dados	35
4 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	46
ANEXO - Planta-baixa: berçário UMEI Luxemburgo	49

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 -	Dimensões do ambiente escolar	17
Figura 02 -	Solário do Berçário	21
Figura 03 -	Fraldário do Berçário	22
Figura 04 -	Lactário do Berçário	22
Figura 05 -	Corredor de acesso ao berçário	23
Figura 06 -	Planta-baixa sala de atividades, Julho/2011	23
Figura 07 -	Sala de atividades: disposição do mobiliário	24
Figura 08 -	Sala de atividades: acesso à sala de repouso	24
Figura 09 -	Sala de atividades: acesso ao fraldário e lactário	25
Figura 10 -	Sala de atividades: acesso ao solário	25
Figura 11 -	Sala de repouso do berçário	26
Figura 12 -	Casinha de Papelão	28
Figura 13 -	Tenda Colorida	29
Figura 14 -	Cantinho da Criança	30
Figura 15 -	Construção Cantinho da Criança	31
Figura 16 -	Mesa dos professores	32
Figura 17 -	Cantinho Sonoro	32
Figura 18 -	Elementos do Cantinho Sonoro	34
Figura 19 -	Planta-baixa: sala de atividades dezembro/2011	34
Figura 20 -	Construção da Casinha de Papelão	36
Figura 21 -	Primeiro dia de interação com a Casinha	37
Figura 22 -	Interação: criança e objeto	37
Figura 23 -	Interação: criança, objeto, educador	37
Figura 24 -	Observação da montagem da Tenda	38
Figura 25 -	Exploração da Tenda	39
Figura 26 -	Atividade: estimulação corporal	39
Figura 27 -	Exploração do Cantinho da Criança	40
Figura 28 -	Brincadeira com objetos enviados de casa	41
Figura 29 -	Exploração do Cantinho Sonoro	41
Figura 30 -	Conhecendo os objetos da caixa	42
Figura 31 -	Interação: criança e objeto	42
Quadro 01 -	Distribuição das educadoras por turnos	20

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre estar presente, me conduzindo e confortando.

Aos meus pais Ângela e Itamar, meus irmãos Rodrigo e Ramon, que são os amores da minha vida, minha família, meu porto seguro.

Às minhas amigas Cássia e Patrícia, pelo companheirismo durante todo o curso.

Ao orientador Rogério Correia, que desde o início demonstrou acreditar na minha capacidade em desenvolver este projeto.

Às colegas que estiveram envolvidas e solidárias durante a elaboração e execução deste projeto, especialmente Rozinei e Nilda.

Aos meus primos Juliano e Daniela, pela atenção e disponibilidade na construção deste trabalho.

Às minhas primas Kênya e Viviana, minhas almas gêmeas, por além de contribuírem com a construção do trabalho, me inspiram a querer ser sempre uma pessoa melhor.

Ao Tiago, pelo carinho e compreensão diante de muitos momentos em que estive ausente em função do curso.

Aos meus primos Raissa e Rafael, por me socorrerem sempre que tenho problemas com o computador.

A todos eles, cujo apoio foi fundamental durante toda trajetória do curso, agora, meu reconhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em sociedade. Paulo Freire faz esta afirmativa com a sabedoria de um educador que reconhece práticas educativas para além dos muros da escola. Concordo com este pensamento, pois reconheço em minha família e também nas minhas relações extra familiares, elementos que de certo modo constituem a pessoa que hoje sou. Da infância bem vivida, até o período da vida onde as decisões sérias são tomadas, muitas coisas se passaram e hoje sou Educadora Infantil.

Depois de concluir o ensino médio do curso de magistério, não ingressei de imediato na área educacional. Trabalhei e fiz cursos em diversos lugares, sempre ligados à área administrativa. Quando me inscrevi no concurso para o cargo de Educador Infantil de Belo Horizonte, não foi por vocação ou amor à profissão, mas sim para conseguir estabilidade profissional. Ao ser convocada para tomar posse, estava trabalhando como secretária já há sete anos, submetida a uma rotina que me dava segurança. Fui resistente em atender a convocação por insegurança com relação ao que encontraria pela frente. Trabalhar como Educadora Infantil seria mudar radicalmente a rotina e o ambiente com o qual estava acostumada, mas resolvi assumir o cargo no ano de 2005. Desde então, procuro conciliar o compromisso em oferecer às crianças uma educação de qualidade, com as implicações decorrentes da criação deste cargo de Educador Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Posso dizer que ser docente de crianças da Educação Infantil, sobretudo no berçário com bebês com idades entre quatro meses a um ano, é um trabalho desafiador para o profissional comprometido com o desenvolvimento global dessas crianças. Encontra-se no interior das instituições de ensino práticas e concepções diversas sobre como atuar com esta faixa etária. Pode-se perceber que, normalmente, o berçário é visto como um espaço no qual a criança é deixada somente para que seus responsáveis possam trabalhar. Pais e também professoras, principalmente aquelas que ainda não atuaram no berçário, não acreditam que crianças tão pequenas possam participar de projetos e atividades pedagógicas. Observa-se que o atendimento prestado às crianças, muitas vezes, se baseiam ainda em uma concepção assistencialista de educação, em que o foco do trabalho

limita-se nos cuidados básicos essenciais como, prover alimentação, dar banho e colocar para dormir.

Desde o princípio, adaptei-me com facilidade ao trabalho desenvolvido com os bebês, mas sempre tentando direcionar as ações exercidas ao propósito educativo, mesmo durante a realização dos cuidados básicos. Ocorre que, promover a aprendizagem desses pequenos nem sempre tem sido tarefa fácil. Além da diversidade de profissionais com os quais temos que compartilhar nossa prática educativa, dentro da rotina estabelecida no berçário, o trabalho envolve outras responsabilidades, como por exemplo, medicar as crianças, checar mochilas e recados nas agendas que elas levam para casa, registrar a rotina e acontecimentos relevantes, entre outras. Todas essas funções, por sua vez, devem ser exercidas dentro de um espaço e tempo já organizados na instituição que dificultam o planejamento e execução das atividades de forma que elas tenham um caráter educativo.

Embora estes desafios estejam presentes no dia-a-dia do berçário, este espaço educativo é bastante fértil no sentido de despertar no educador questionamentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem. No dia a dia, a prática pedagógica pode determinar rumos diversificados para o trabalho docente. Neste sentido, o professor assume uma postura questionadora e passa a refletir sobre a própria prática. Diante deste contexto, assumi uma postura de pesquisadora ao observar meu próprio espaço de trabalho e a partir dele elaborar ações que incidissem positivamente no desenvolvimento de meus alunos.

Na Unidade Municipal de Educação Infantil em que desenvolvi a intervenção relatada neste trabalho, pude observar que o espaço em que as crianças do berçário permaneciam a maior parte do tempo encontrava-se com poucos mobiliários que favorecessem a interação, independência, autonomia e construção da identidade delas. Constatei ainda a ausência de planejamento das atividades desenvolvidas que articulassem o cuidar e educar de forma significativa. As crianças, em determinados momentos, costumavam ficar na ociosidade, enquanto os professores procuravam cumprir com a rotina estabelecida.

Diante desse contexto, comecei refletir quanto às ações realizadas e maneiras de contribuir para a aprendizagem das crianças e o trabalho desenvolvido, considerando a indissociabilidade das ações de cuidado e educação.

Após algumas leituras, interessei-me pelo espaço físico da sala e comecei elaborar propostas para utilizá-lo como recurso facilitador para potencializar as ações desenvolvidas no berçário.

Partindo do entendimento de que é através das interações sociais que as crianças aprendem, considerando a importância do espaço físico e do ambiente no desenvolvimento das crianças em seus vários aspectos, objetivei exercitar o espaço do berçário como um segundo educador, propondo formas de organizações espaciais de modo a favorecer interações entre as crianças e os objetos de maneira que elas tivessem maior possibilidade de experimentar, sistematizar, assimilar, fazer e desfazer suas configurações, construindo assim, a independência, autonomia e o desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Revisão de literatura

As instituições de educação infantil passaram por mudanças significativas ao longo de sua criação. Do caráter assistencialista às novas concepções do espaço educativo para crianças a partir de zero ano, muitas teorias e leis contribuíram para que estas instituições pudessem atender as atuais demandas da educação infantil.

Bujes (2001, p. 14) aponta que “as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial”. Além da industrialização, outros fatores podem ser destacados em relação ao surgimento dessas instituições como, a mudança na organização das famílias, do papel da mulher na sociedade e também, de uma nova visão sobre as necessidades das crianças, antes, percebidas como um sujeito passivo cuja capacidade de desenvolvimento cognitivo era pouco estimulada e valorizada, como afirma Santos e Cruz (1999, p. 9): “um ser ingênuo, inocente, gracioso ou ainda imperfeito e incompleto”.

Peix (2004) explica que com a sensibilização em relação às necessidades das crianças menores, abrem-se novas perspectivas quanto ao nível educativo em questão e, a partir do primeiro terço do século XX, supera-se a proposta restritiva de instituição assistencial enfatizando-se práticas de caráter claramente educativo. Segundo a autora “o desenvolvimento, as necessidades e os interesses da criança, assim como o fomento de sua autonomia e das interações com o meio natural e social, convertem-se nos eixos vertebrais das propostas docentes para a etapa da educação infantil” (PEIX, 2004, p.13).

No Brasil, em virtude da histórica caminhada da educação infantil, apareceram várias propostas de trabalho realizadas nas escolas de educação infantil, a “produção científica foi largamente ampliada, e as pesquisas sobre a infância, em suas diferentes dimensões, influenciaram muito o referencial pedagógico para essa etapa de ensino” (HORN, 2004, p. 13). A autora ainda elucida

que, diante de um novo ordenamento legal, um novo *status* é conferido à criança, garantindo-lhe direitos e tratamento de cidadã¹.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação infantil passa a constituir a primeira etapa da educação básica, sendo o município responsabilizado pela sua oferta. Neste contexto, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em Minas Gerais, cria através da Lei 8.679/2003, unidades municipais de educação infantil, as UMEI's, e o cargo de educador infantil, "com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade" (Lei 8.679, 2003, art. 1º) e cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de ampliar o número de vagas na educação infantil pública (LDBEN, 1996, art. 11, V).

Uma das mais recentes definições atribuídas a Educação Infantil presente na proposta pedagógica das UMEI's aponta o cuidado dispensado às crianças "como algo indissociável ao processo educativo" (DCNEI, 2010, p. 19). No entanto, embora a proposta seja de integração, percebe-se que há uma dificuldade no sentido de entender essas funções de forma integrada, principalmente em relação às crianças do berçário. As crianças do primeiro ciclo da educação infantil são levadas à escola, muitas vezes com o pensamento de que as ações de cuidado sejam a única atividade a ser desenvolvida pelas professoras, sobretudo com crianças de zero a um ano.

Mesmo entre os profissionais da área, apesar do discurso ser de articulação no que se refere às funções de cuidado e educação, o que se encontra na prática são propostas de trabalho baseadas numa concepção em que ainda predomina a visão assistencialista, como evidencia Santos e Cruz (1999, p. 10):

Nas práticas evidenciadas no interior da maioria das creches, o atendimento da criança de zero a três anos tem se pautado por concepções antigas, onde predomina a função assistencialista, cujos objetivos são voltados para a saúde, higiene e alimentação, e função educativa é deixada de lado.

Diante disso é necessário desfazer a ideia de que as crianças permanecem na instituição de educação infantil somente recebendo os cuidados básicos e significar este espaço não só como um lugar onde o cuidar seja prática indispensável da ação desenvolvida, mas também como um espaço educativo em

¹ Conforme Santos e Cruz, "a criança como cidadã caracteriza-se por ser um sujeito ativo, onde a situação sociocultural, as condições econômicas, o sexo e a etnia exercem grande influência sobre ela e seu comportamento" (SANTOS e CRUZ, 1999, p. 9).

que as crianças atendidas sejam tratadas como sujeitos de possibilidades. Ao educador que considera a criança um sujeito de possibilidades torna-se fundamental entender como elas aprendem e desenvolvem suas capacidades. Compreender as formas de agir, perceber, pensar e expressar das crianças pode determinar como esses profissionais planejam condições para que as crianças construam seus conhecimentos.

Segundo Oliveira (2011, p. 76), cada vez mais está difundida a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre através “das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre fatores biológicos e sociais, e entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro”. Dialogando com essa concepção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil diz que o modo de pensar e sentir se caracteriza pela individualidade de cada criança. Nas interações e relações que estabelece desde o princípio com as pessoas mais próximas e com o meio em que está inserida, ela vai se apropriando do conhecimento. Nesse processo, faz uso de múltiplas linguagens e pratica a capacidade que tem de fazer e desfazer suas configurações. Portanto “o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (RCNEI, 1998, p. 22).

Conforme a teoria sociocultural de Vygotsky, referida por Miranda (2011, p.16):

A aprendizagem da criança não ocorre naturalmente, mas por meio de um processo de cooperação. Compartilhar atividades com adultos ou com outras crianças mais velhas auxilia a criança a internalizar sistemas de pensamento, as regras e os aspectos culturais da sociedade em que vive.

Desta forma, a execução de atividades culturais concretas² em cooperação com outras pessoas, torna-se condição essencial para o desenvolvimento humano.

Vygotsk e Wallon, mencionados por Oliveira (2011, p. 77), defendem que:

O pensamento e a consciência de si são construídos no esforço de cada criança de interagir com parceiros diversos em práticas sociais das quais toma parte. Nessas ocasiões, ao negociar com seus parceiros os significados que suas ações fazem circular na situação concreta, a criança confronta seus saberes, afetos, formas de pensar ou falar e os modifica. Com isso ela aprende formas de compreender o mundo e elaborar um sentido de si testando as significações que constrói e modificando-as em cada interação que estabelece, seja com outro ser humano, seja com objetos.

² Oliveira exemplifica atividades culturais concretas: “construir um brinquedo com sucata, consolar alguém, escrever uma carta, preparar um seminário, verificar a origem de um defeito em uma máquina, editar um texto no computador, etc.” (OLIVEIRA, 2011, p. 77).

Oliveira (2011, p. 79) salienta que, “refletir sobre o valor das interações infantis no desenvolvimento das crianças desde pequenas pode abrir novos e estimulantes caminhos na Educação Infantil”. Ainda, segundo a autora:

As interações fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas (OLIVEIRA, 2011, p. 79).

Sendo as interações mediadoras do desenvolvimento humano é essencial que os educadores reflitam os meios para favorecer as diferentes formas de interação acessíveis às crianças, como por exemplo, através da reorganização dos espaços em que essas interações acontecem.

Barbosa e Horn (2001) nos dizem que é fundamental organizar o espaço e o tempo no cotidiano das crianças na escola infantil de forma a possibilitar o envolvimento das crianças e sua participação ativa nas atividades planejadas diariamente, “garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo, ricas e variadas interações sociais” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 65-66). Neste sentido, dependendo do modo como é compreendido e utilizado, o espaço se potencializa como agente favorecedor das interações sociais.

Como bem enfatiza Horn (2004, p. 28), “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções.” A autora ainda menciona que:

Os textos disponíveis atualmente sobre organização espacial nas escolas, em especial nas salas de aula, referem-se, na maior parte dos casos, à íntima relação entre as interações sociais das crianças e suas aprendizagens, intermediadas pelo meio onde estão inseridas, cenário desse processo (HORN, 2004, p. 15).

Daí a importância de se pensar este espaço como um aliado que signifique as ações desenvolvidas nas escolas desde o berçário. Este espaço específico para bebês pode ser projetado de modo a provocar nas crianças diferentes sensações e situações desafiadoras, exercitando sua autonomia conforme ressalta Martins *et al.* (2009, p. 149):

O berçário deve ter espaços programados para dar à criança oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Deve oferecer ao bebê situações desafiadoras possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades. Na programação desses espaços, levamos em conta três partes da sala: o chão, o teto e as paredes.

Quando se pensa numa organização do espaço e do ambiente de forma a favorecer as interações, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, alguns fatores devem ser considerados tendo em vista que este espaço pode ser facilitador ou não das interações significativas como estrutura de possibilidades. Zabalza (1987, *apud* FORNEIRO, 1998, p. 236), no que diz respeito ao espaço como “estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados” enfatiza que:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.

O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras.

Conforme o educador italiano Malaguzzi (1984, *apud* GANDINI, 1999, p. 157):

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

Para que o espaço físico seja utilizado de forma efetiva no sentido de favorecer o desenvolvimento integral da criança e promover maior integração é preciso considerar as dimensões que este possui. Conforme Zabalza (1998, p. 233) esclarece: “do ponto de vista escolar podemos entender o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões claramente definidas, mas inter-relacionadas entre si”.

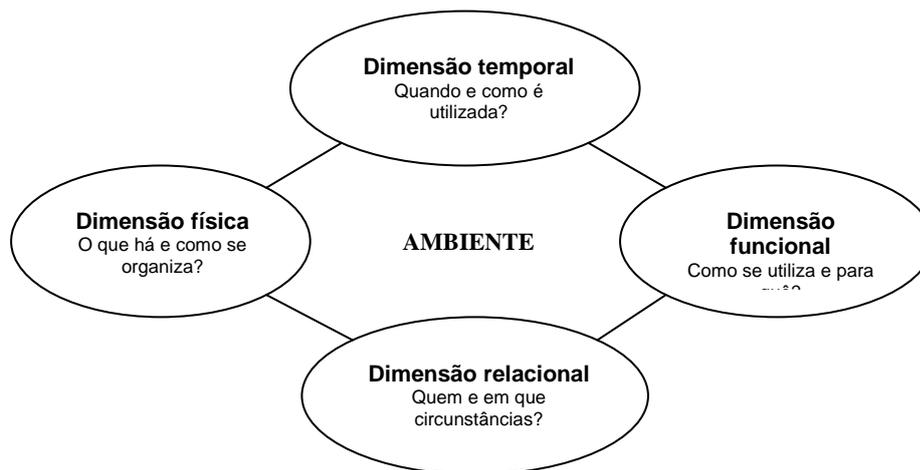


FIGURA 1 – Dimensões do ambiente escolar
 Fonte: ZABALZA, 1998, p. 234.

Zabalza (1998) ressalta ainda que, embora estas dimensões existam independentemente, o ambiente somente existe na inter-relação de todas elas.

A criança percebe e se apropria dos elementos que compõe o ambiente, sejam estes relacionados à dimensão física do espaço ou no ambiente de aprendizagem como um todo. Como apresenta Gontijo ([19--]. não paginado):

O ambiente escolar influencia o desenvolvimento da criança, não exclusivamente pelo fato de ser grande ou pequeno, de ter muitos ou poucos lugares por onde a criança possa passar, mas, principalmente por que o espaço é reconhecido e percebido pela criança como linguagem, que expressa sensações e ideias que convidam ou não a criança interagir.

Da mesma forma Pol e Morales (1982, *apud* FORNEIRO, 1998, p. 235-236) afirmam que:

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se.

De acordo com recentes pesquisas³ em educação infantil, a criação de “cantinhos”⁴ na sala de aula se constitui uma estratégia eficiente para a organização

³ Zabalza (1998); Flores e Ferraz (1999); Barbosa e Horn (2001); Horn (2004); Carvalho e Meneghini (2009); Silva *et al.* (2009); Haddad e Horn (2011); entre outros.

⁴ De acordo com Carvalho e Meneghini, os cantinhos são “áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem” (CARVALHO e MENEGHINI, 2009, p. 153).

do espaço escolar, contribuindo na criação de ambientes desafiadores e ao mesmo tempo estimulador das interações no interior da sala de aula. Portanto deve-se considerar a existência de novos arranjos dentro da sala de aula, uma vez que a dimensão espacial exerce grande influência no desenvolvimento infantil como um todo.

Repensar o espaço da sala de aula interfere diretamente nas relações estabelecidas entre a criança e seus pares, como também redefine o papel do educador responsável. De acordo com Fortunati (*apud* HADDAD e HORN, 2011, p. 48):

Proporcionar ao contexto um protagonismo relacional no que se refere às crianças e aos adultos pode permitir dar sustentação e qualificação às recíprocas expectativas entre ambos, ativando um círculo virtuoso de trocas em que uma condição geral de bem-estar pode abrir campo ao prazer da experiência.

Neste sentido, a visão onde o adulto é o centro da rotina, que predominou por décadas na educação vai cedendo lugar à nova maneira de se pensar a relação professor/aluno, na qual ambos são protagonistas. No entanto, a criança tem maior poder de escolha para experimentar novas sensações e se expressar mediada pelos recursos que o espaço e ambiente disponibilizam.

Diante disto, considera-se que a organização do espaço na educação infantil deve ocorrer de forma que todas as dependências internas e externas exercitem a sua potência educadora, de modo a favorecer o protagonismo da criança e o desenvolvimento de múltiplas linguagens.

2.2 Metodologia

2.2.1 A instituição⁵

Para uma maior compreensão de todos os aspectos e objetivos propostos em relação ao desenvolvimento do plano de ação em questão, será apresentada uma descrição detalhada do ambiente onde este foi aplicado, com o intuito de oferecer ao leitor uma visão mais abrangente das ações ali desenvolvidas.

⁵ Para obter dados para elaboração deste item, consultou-se a preliminar do Projeto Político Pedagógico da UMEI Luxemburgo.

A UMEI Luxemburgo, na qual se desenvolveu este trabalho é uma das Unidades Municipais de Educação Infantil criada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O seu Sistema Municipal de Ensino segue normas fixadas pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (Resolução nº 01, 2000, art. 4º) “tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social”.

A UMEI Luxemburgo está situada no conjunto Santa Maria em Belo Horizonte e foi fundada em fevereiro de 2010 com 12 turmas atendendo a 170 crianças no total. Recebeu esse nome devido à sua localização. Dados históricos, sobre a origem dos bairros da cidade de Belo Horizonte apontam que a região recebeu moradores de todas as classes sociais. Ali, foram construídas moradias bem diferentes entre si. O bairro mais antigo é o bairro Coração de Jesus, que ganhou esse nome no final da década de 1940, seus moradores se dedicavam ao cultivo de hortas e as casas com um estilo parecido com o das casas do interior. Com o surgimento da Avenida Prudente de Moraes, na década de 1970, o Coração de Jesus mudou seu perfil e passou a contar com pequenos prédios. Com a construção da Barragem Santa Lúcia, muitos moradores da vila formada ali com suas casas de madeira ou pau-a-pique, tiveram que ser retirados. Para abrigar essas e outras pessoas removidas, a Prefeitura construiu o Conjunto Santa Maria. A grande área, durante a década de 1950, denominada Coração de Jesus após o surgimento do Bairro Cidade Jardim, deu origem a alguns bairros de classe média inclusive o Bairro Luxemburgo, que surgiu próximo a um córrego chamado Guaicuí.

Devido à proximidade geográfica do Bairro Luxemburgo – Regional Centro-Sul – e alguns bairros e vilas da Regional Oeste, a UMEI atende um grande número de crianças que residem nos bairros Jardim América, Morro das Pedras, Conjunto Santa Maria e Vila Leonina. Ela está organizada nos princípios e eixos que orientam a proposta da Escola Plural. Sendo assim, o período da infância na Rede Municipal de Belo Horizonte está subdividido em três ciclos, um no Ensino Fundamental e dois na Educação Infantil:

1º Ciclo da Educação Infantil: crianças de 0 até 3 anos;

2º Ciclo da Educação Infantil: crianças de 3 até 5 anos e 8 meses.

Os parâmetros para a organização dos grupos, na perspectiva de Ciclos de Formação Humana, baseiam-se na importância da interação entre os pares da mesma idade, nas condições do espaço físico e relação professor/criança. A

recomendação sobre a relação professor/criança está ordenada na Resolução CME/BH nº. 01/2000 em seu 11º da seguinte forma:

Crianças de 0 a 12 meses - até 7 crianças por professor;
Crianças de 1 a 2 anos - até 12 crianças por professor;
Crianças de 2 a 3 anos - até 16 crianças por professor;
Crianças de 3 a 5 anos - até 20 crianças por professor;
Crianças de 5 e 6 anos - até 25 crianças por professor.

Na UMEI Luxemburgo o atendimento é de tempo integral para crianças com idades de 0 a 2 anos e parcial para crianças de 3 a 5 anos. O atendimento dispensado às crianças de tempo integral ocorre nos turnos da manhã, intermediário e tarde. Durante esse período passam oito educadoras pela turma conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1
Distribuição das educadoras por turnos

Turno	Jornada de trabalho	Educadoras
Manhã	7 h às 11h 30 minutos	03
Intermediário	11 h 30 minutos às 13 h	02
Tarde	13 h às 17h 30 minutos	03

Durante a jornada de trabalho dos turnos manhã e tarde, as professoras fazem rodízio para realização do horário de estudo do professor. Sendo assim, apenas durante uma hora e meia estão presentes as três professoras na turma.

O Trabalho desenvolvido na UMEI tem como base o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, que se constituem em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com práticas educativas de qualidade que promovam e ampliem as condições necessárias para o total desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, emocional e cognitivo. As funções de cuidar e educar são entendidas pela instituição de forma complementar e indissociável. Permeando as atividades desenvolvidas, percebe-se “o brincar” como o principal eixo norteador das práticas educativas.

2.2.1.1 O berçário

Apresenta um espaço amplo e arejado, constituído por sala de repouso, sala de atividades, solário, fraldário e lactário, o que pode ser observado na planta baixa do Anexo A.

O solário é o local onde as crianças podem tomar banho de sol e brincar, diariamente.



FIGURA 2 – Solário do Berçário.

O fraldário é o espaço destinado às trocas de fraldas e banhos das crianças. Cada criança tem seu recipiente individual para acondicionamento de seus objetos como sabonete, xampu, condicionador, pomadas preventivas de assaduras... Estes de responsabilidade de envio das famílias. A UMEI também fornece materiais de higienização como lenços umedecidos, pomadas, sabonete líquido, shampoo e condicionador para uso das crianças, se necessário. Estes são guardados no armário. As toalhas são individualizadas e de responsabilidade da escola para seu fornecimento e higienização. Quando se está neste espaço, é possível visualizar também a sala de repouso, através de uma divisória de vidro.



FIGURA 3 – Fraldário do Berçário.

As refeições dos bebês são preparadas no lactário por uma profissional da cozinha, separadamente das refeições destinadas às outras crianças da instituição. A alimentação oferecida é balanceada e supervisionada por uma nutricionista da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. As crianças recebem cinco refeições por dia, portanto não necessitam levar nenhum alimento de casa para a escola, sendo permitido o envio de alimento somente se alguma criança estiver seguindo dieta específica.

No corredor de acesso ao lactário estão dispostas as cadeirinhas para servir as refeições de almoço e jantar. As outras refeições como a mamadeira de leite e frutas são oferecidas no interior da sala de atividades.



FIGURA 4 – Lactário do Berçário.

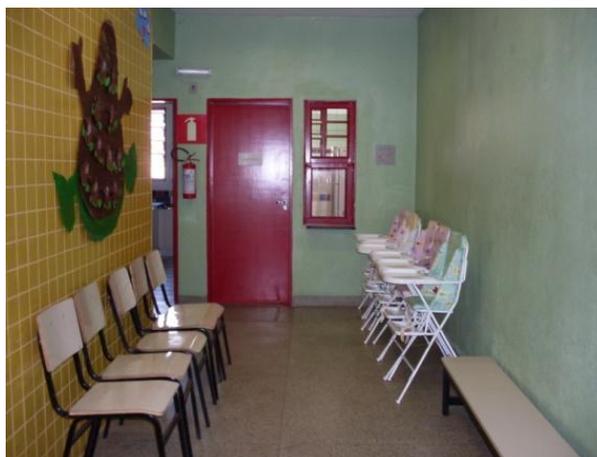


FIGURA 5 – Corredor de acesso ao berçário.

A sala de atividades é o espaço onde se realizou o plano de ação de organização do espaço, por ser o local onde as crianças passam a maior parte do tempo durante o período em que permanecem na instituição. Possui uma área de circulação entre 4,35 x 4,95 metros (totalizando 21,5m²) no qual apresentava pouco mobiliário distribuído. Dentre estes, a mesa e a cadeira de utilização do professor, um tatame de emborrachado no chão com dois colchões, dois cavalos de emborrachado para as crianças subirem e um berço. Antes da realização da organização de espaço realizada nesta pesquisa, havia em uma das paredes um painel decorativo fora do alcance das crianças e na outra, um quadro branco para anotações relevantes da rotina. Conforme se visualiza na planta baixa e nas figuras 7 e 8, a seguir:

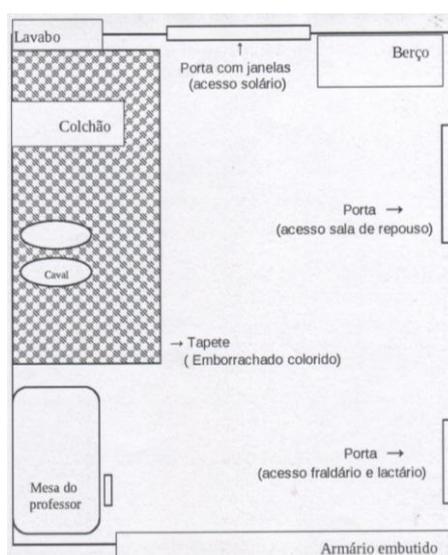


FIGURA 6 – Planta-baixa sala de atividades, Julho/2011.
Fonte: Orientanda.



FIGURA 7 – Sala de atividades: disposição do mobiliário.



FIGURA 8 – Sala de atividades: acesso à sala de repouso.

A sala de atividades apresenta ainda um armário embutido com um grande espelho oval no centro das portas de correr. Os brinquedos costumavam ser acomodados em caixas dentro do armário, disponibilizados de acordo com a intencionalidade do professor. Geralmente, os mesmos brinquedos: carrinhos de plástico, bonecas, chocalhos, bichinhos de pelúcia, livros, bolas, etc. Outros objetos como as mochilas e remédios das crianças também são acomodados neste armário, bem como, babadores, roupas de camas e utensílios de papelaria.



FIGURA 9 – Sala de atividades: acesso fraldário e lactário.

Conforme mostrado na figura 10, tem-se ainda um lavabo com armários, na parte superior, fora do alcance das crianças, onde são armazenados utensílios como papel toalha, lenço de papel, álcool gel e, na parte inferior, um armário com as portas sempre fechadas, por não ser utilizado. Podemos também encontrar um porta sabonete líquido e um purificador de água acoplado à parede.



FIGURA 10 – Sala de atividades: acesso ao solário.

A sala de repouso é destinada apenas para o sono das crianças. Nela estão distribuídos doze berços. Seu acesso se dá pela sala de atividades. Há entre as duas salas uma porta com vidro para facilitar a vigilância das crianças pelo Professor.



FIGURA 11 – Sala de repouso do berçário.

2.2.2 Sujeitos envolvidos

O trabalho realizado no segundo semestre de 2011 envolveu doze crianças com faixa-etária de 01 ano, sendo 06 meninas e 06 meninos, moradores do Conjunto Santa Maria, Nova Granada, Vila Leonina e Morro das Pedras. De acordo com o diagnóstico da turma, todos estavam frequentando uma instituição de ensino pela primeira vez. Entrevistas realizadas com os responsáveis das crianças revelaram que as razões pelas quais procuraram o atendimento nesta instituição foram: a qualidade do trabalho oferecido, a socialização das crianças e o trabalho dos pais. Nem todas as crianças moravam com a figura paterna, apenas metade vivia com o pai e a mãe. Pelo menos duas crianças não conheciam o pai. Havia ainda uma criança que, além de não morar com o pai, vivia com outras vinte e oito pessoas. A maioria declarou ter casa própria, porém observou-se nas entrevistas que moravam em barracões cedidos por parentes, no mesmo terreno. Pode se constatar também que parte concluiu o ensino médio e parte apenas o fundamental. As rendas mensais familiares foram estimadas em torno de um salário mínimo. Entre as profissões declaradas estão as de diarista, doméstica, técnico de informática, encarregada de departamento de pessoal, motorista de caminhão, do lar, estoquista, recepcionista, fiscal de campo, auxiliar de enfermagem, monitora de creche e ajudante de cozinha⁶.

A participação de todos foi indispensável para a realização deste trabalho. No entanto, cabe ressaltar que as crianças do berçário estiveram no centro dos

⁶ Informações adquiridas das fichas de anamneses respondidas pelos responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa, disponíveis no arquivo da UMEI Luxemburgo.

objetivos propostos com o plano de ação desenvolvido na UMEI Luxemburgo. O grupo se constituía de crianças espertas, alegres, receptivas, com desenvolvimento motor e linguagem adequados para a idade. A necessidade de se observar a oferta de estímulos ao grupo foi percebida através do comportamento das crianças. O ambiente da sala e a escassez de recursos existentes pareciam exercer uma influência nas atitudes das crianças que, por sua vez, pareciam sinalizar suas insatisfações através do choro, mordidas e constantes conflitos entre si. Na maioria das vezes, as crianças se agrupavam ao redor do professor, expressavam através do choro e mordidas suas insatisfações, conflitos entre as crianças eram constantemente percebidos. Neste sentido o olhar do professor deve estar atento às necessidades de seus alunos e suas demandas. A postura inquisidora se torna indispensável no momento de reflexão sobre suas ações. A partir dessas observações, surgiram as primeiras ideias para intervenção na sala de aula do berçário.

Por tratar-se de um local onde as crianças passavam a maior parte do tempo (aproximadamente dez horas por dia), objetivou-se ter o espaço como um aliado no processo de aprendizagem, enriquecendo seus cantos com objetos estimulantes proporcionando um ambiente interativo. O diálogo entre os professores foi determinante para que este espaço se tornasse mais atrativo e estimulante para as crianças atendidas.

O desenvolvimento deste trabalho constituiu-se por uma intervenção através de um plano de ação, precedida por uma análise bibliográfica sobre a importância da organização do espaço no processo de desenvolvimento da criança. Os dados foram coletados por meio de observação e anotações, registro iconográfico e filmagens.

2.2.3 Organizando um espaço

Com relação à organização do espaço da sala de atividades, optou-se por um arranjo espacial semiaberto, formando-se cantinhos ou zonas circunscritas. Horn, explica que, neste tipo de estruturação:

Os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras, móveis, possibilitando à criança visualizar a figura do adulto, mas não precisar dele para realizar diferentes atividades. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade de as crianças se descentrarem da figura do adulto, de sentirem segurança e confiança ao explorarem o

ambiente, de terem oportunidades para contato social e momentos de privacidade (HORN, 2004, p. 33).

Desta maneira, foram construídos quatro cantinhos: Casinha de Papelão, Tenda Colorida, Cantinho da Criança e Cantinho Sonoro.

Casinha de papelão:



FIGURA 12 – Casinha de Papelão.

Dentro da sala de aula do berçário é preciso considerar as crianças, ainda que pequenas, como sujeitos ativos. Aspectos como a ludicidade, as relações interpessoais e também a privacidade devem ser amplamente favorecidas no interior do berçário. Debortoli (1999) citado nas Proposições Curriculares da Educação Infantil (2009, p. 73) ressaltou que:

Expressar plenamente significa buscar a linguagem em sua plena forma emancipadora, tornando fundamental a descoberta de diferentes formas de se comunicar, de se expressar, de ser e viver. Estas formas vão além do recurso da leitura, da fala e da escrita. A ludicidade é uma forma de linguagem, pois permite que a criança exteriorize o seu pensamento de várias maneiras, que se comunique com os outros, com os objetos, em diferentes tempos e espaços. Brincando a criança se movimenta, fala, desenha, sorri, chora, grita, utilizando diferentes modos de discurso para expressar o que sente e pensa.

No que se refere em promover oportunidades para o contato social e privacidade Barbosa e Horn (2001, p. 77) compreendem que:

Assim como promovemos espaços para o convívio social, é fundamental pensarmos em privacidade, principalmente tendo como referência crianças institucionalizadas o dia inteiro.

Uma estratégia para garantir tais aspectos, bem como outros estímulos, foi a construção da casinha de papelão. Seu processo de construção ocorreu de forma compartilhada, envolvendo a participação das professoras dos dois turnos, manhã e tarde. Por tratar-se de um trabalho integrado, as ações foram divididas entres os turnos, respeitando a rotina da criança, sendo necessária uma semana para realização da atividade.

Os materiais utilizados foram caixas de papelão de fogão, tinta guache atóxica, pincel, cola colorida, bastão de cola quente, estilete, TNT e EVA para acabamentos. Uma caixa foi toda pintada pelas professoras. Posteriormente as crianças e professoras carimbaram as mãos no papelão formando figuras de borboleta, sol, mato, flores. Forneiro (1998, p. 261) elucida que “é importante que os próprios alunos(as) participem da decoração da sala de aula para que se reflita a sua identidade pessoal”.

Para reforçar as paredes e o telhado da casinha foi colocada em seu interior placas de outra caixa de papelão e, com estilete, foram moldadas a porta e a janela. A porta recebeu cortina de TNT e enfeites de EVA foram anexados a casa.

Tenda Colorida:



FIGURA 13 – Tenda Colorida.

Elaborou-se a tenda colorida com a preocupação em oferecer uma alternativa de recurso para o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças que não interferisse na livre circulação delas dentro da sala. Ao considerar a mobilidade e funcionalidade do objeto, preocupou-se preservar o espaço vazio favorecendo a

locomoção das crianças e professores. No que diz respeito à oportunidade para movimentos corporais Carvalho (2009, p. 157) nos diz que:

É importante que a criança engatinhe, ande, corra, suba e desça, pule, balance, salte, pendure-se, agarre-se, empurre e puxe objetos etc. Tudo isso auxilia a criança a fazer movimentos coordenados, a experimentar seu corpo no espaço e conhecer o espaço através de seu corpo. Daí a importância de os ambientes oferecerem espaços mais vazios para esses momentos.

A tenda foi construída sob a observação das crianças em apenas um dia. Os materiais necessários para sua construção foram: bambolê, fitas coloridas, argola de plástico, bastão de cola quente e elástico roliço. As fitas foram coladas em volta da argola e do bambolê formando-se uma tenda. O elástico foi utilizado para deixar a tenda suspensa no teto, podendo ser regulada no momento desejado. Deste modo a tenda se constitui um recurso versátil que pode ser utilizado e recolhido, conforme o interesse das crianças e intencionalidade do professor.

Cantinho da Criança:



FIGURA 14 – Cantinho da Criança.

A ideia da tenda surgiu como proposta após constatação do interesse das crianças em brincar debaixo da mesa do professor. A proposta foi proporcionar um espaço que pudesse contribuir para a construção da Identidade pessoal das crianças dentre outros estímulos. A mesa foi deslocada do seu lugar habitual para o local onde antes se encontrava um berço, que por sua vez retornou para a sala de repouso. Quanto à promoção da identidade pessoal da criança Carvalho (2009, p. 156) justifica que:

Os lugares em que moramos e os nossos objetos pessoais nos ajudam a construir a noção de quem sou eu? Um exemplo disso é a lembrança que temos de certos lugares de nossa infância. Todos nós já passamos pela sensação de nostalgia quando voltamos a esses lugares; vêm à nossa cabeça uma série de experiências que ali vivemos, acompanhadas de um sentimento de ligação afetiva, de pertencer a certos lugares e espaços. O fato de a creche fazer um trabalho que permite às crianças deixarem suas marcas promove essa ligação afetiva das crianças com a creche. É por isso que é importante permitir à criança trazer seus objetos. Isso deixa a sala da creche mais pessoal, aconchegante. E dá ao educador a chance de trabalhar o saber dividir, a cooperação com as crianças. Isso pode ajudá-las a desenvolver sua individualidade e, conseqüentemente, sua identidade.

O cantinho foi construído gradativamente pelas professoras do turno da tarde com a colaboração das famílias e da coordenadora. Esta costurou uma saia de TNT colorido para envolver a mesa, que foi aos poucos, tomando forma de uma cabana. Para fixar a saia na mesa utilizou-se cola quente e velcro, o que possibilita a retirada da saia se necessário.



FIGURA 15 – Construção Cantinho da Criança.

Para garantir a segurança das crianças revestiu-se ainda, as quinas da mesa com EVA.



FIGURA 16 – Mesa dos professores.

As famílias participaram da construção deste cantinho enviando de casa os brinquedos preferidos de suas crianças que pudessem ficar durante todo o ano letivo na escola e serem manipulados por todos, com a intenção de contribuir para gerar um ambiente afetivo e acolhedor. Estes enfim, foram distribuídos sobre placas de emborrachados debaixo da mesa.

A mesa antes um objeto destinada apenas ao uso dos professores poderia ganhar dupla função, ao atender as necessidades das crianças, sem contudo, perder sua funcionalidade para o professor.

Cantinho sonoro:



FIGURA 17 – Cantinho Sonoro.

Pensou-se neste espaço para os momentos relacionados às atividades musicais e desenvolvimento das capacidades de ouvir, perceber eventos e fontes

sonoras diversas, brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Jacas (2004, p. 257) elucida que “a receptividade sensorial expressa por meio de diversos meios: movimento, gesto, linguagem, etc., evolui de forma muito significativa nos primeiros anos da criança”. De acordo com a autora:

Desde a busca com o olhar do som percebido, da recusa aos sons estridentes ou ruidosos, da alegria que experimenta ao ouvir uma melodia suave, a criança chega paulatinamente a reproduzir o que ouviu, a diferenciar sons, suas diferentes características, a reconhecer pequenas melodias e canções conhecidas, a reproduzir alguns esquemas melódicos simples, a classificar e ordenar sons (exercitando com isso a memória auditiva), a melhorar a articulação dos sons e sua correta emissão, a aumentar a capacidade de atenção, a analisar e representar corporalmente ou graficamente qualidades, formas percebidas.

Sua montagem levou em conta a parede e objetos sonoros já existentes nas salas. Estes costumavam ficar dentro do armário, fora do alcance das crianças, sendo disponibilizados de acordo com o interesse do professor. Com a organização do Cantinho Sonoro, estes objetos passaram a compor o ambiente do berçário de forma que o grupo pudesse brincar e explorar livremente. A respeito da acessibilidade dos materiais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 71) elucida que:

Outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito à disposição e organização dos materiais, uma vez que isso pode ser decisivo no uso que as crianças venham a fazer deles. Os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação.

Os materiais selecionados foram colocados numa caixa, sobre o tatame de emborrachado que delimitava o espaço, contendo entre eles livros de diferentes texturas com sons de animais e instrumentos musicais, além de outros objetos sonoros.

Na parede, fixou-se uma ripa de MDF de 5cm por 1,20m com ganchos. Esta serviu de base para dependurar os guizos e chocalhos construídos com recipientes recicláveis e sementes coloridas. As crianças participaram deste processo colocando sementes dentro dos recipientes e observando a construção do espaço.



FIGURA 18 – Elementos do Cantinho Sonoro.

Desta maneira, as crianças ganharam mais uma opção para interagir e explorar o espaço com autonomia, de acordo com seu próprio interesse, além de receberem estímulos de forma espontânea. Isso contribui para o desenvolvimento do grupo em relação à capacidade de discriminação sonora, na medida em que explora os objetos diversificados neste espaço.

No início de dezembro de 2011, constatou-se significativa mudança no arranjo espacial da sala, como demonstra a planta-baixa:

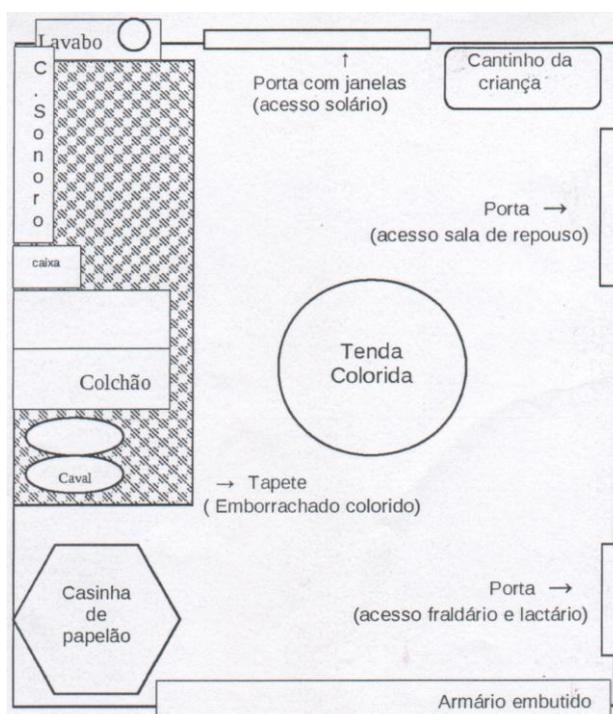


FIGURA 19 – Planta-baixa: sala de atividades dezembro/2011.

2.3 Análise de dados

Diante da análise de dados e experiência vivenciada, pôde-se perceber que a intervenção na sala do berçário influenciou de maneira significativa no modo das crianças e educadoras ocuparem este lugar.

Durante a elaboração e execução da organização do espaço, ficou evidente o interesse e disponibilidade das parceiras de trabalho do meu turno (tarde), e também, das educadoras do turno da manhã. A organização do espaço em cantinhos temáticos tornou-se o projeto de trabalho dos dois turnos e a preocupação em se pensar e oferecer um ambiente que atendesse melhor as necessidades das crianças era de todas. Horn (2004, p. 105) destaca que “O desenvolvimento de um projeto em que a construção do espaço permite a vivência de ricas e variadas experiências certamente inclui a atuação de uma professora que protagoniza junto com seus alunos as situações de aprendizagens”.

Como consequência do ambiente imprimido, um novo cenário emergiu na rotina vivenciada pelos sujeitos deste espaço. As tensões referentes ao cumprimento das ações do cuidado básico dispensado às crianças foram minimizadas diante das relações estabelecidas entre as crianças e educadoras e, a criança e o espaço. Essas ações passaram a ser realizadas de forma que se sobressaísse o tempo das crianças ao tempo da instituição, embora ainda este estivesse presente em determinadas ocasiões.

As relações nos momentos do banho, alimentação, repouso e aprendizagem das práticas da nossa cultura passaram a ser mais ricas. Essas atividades eram realizadas pelas educadoras de forma a propiciar às crianças aconchego, conforto, segurança e confiança. No vídeo “EDUCAÇÃO INFANTIL: cuidar, educar e brincar” (UNIVESP TV, 2011), a especialista em educação infantil, Beatriz Ferraz defende que cada ação dos cuidados oferecidos “precisa ser intencionalmente planejada e compreendida pelo professor em relação ao processo de aprendizagem das crianças em relação a este momento”.

Com a possibilidade de ter o espaço como aliado nas práticas realizadas durante a rotina, as educadoras além de atender as demandas individuais das crianças, puderam estar mais envolvidas ao modo como elas relacionavam-se nos diferentes cantos. De acordo com Forneiro (1998) essa relação se dá quando dispomos o mobiliário e os materiais ao alcance das crianças favorecendo sua

autonomia e independência na realização de suas atividades, possibilitando aos educadores maior liberdade de ação do trabalho desenvolvido com elas.

Na presença de um contexto natural de aprendizagem, as interações das crianças com os objetos e colegas eram mais duradouras e práticas antes percebidas, como a aglomeração excessiva em volta das educadoras, não ocorriam mais. Estas se faziam presentes através da observação sensível das ações e brincadeiras realizadas pelas crianças, ajudando-a pensar e ir além, na construção dos seus conhecimentos. Zabalza (1996), citado por Horn (2004, p. 105), afirma que “ensinar não é transmitir conhecimentos, entre outros motivos, porque não reflete a riqueza e a variedade das trocas que se produzem entre as crianças e a professora na sala de aula”.

As crianças interagiram intensamente com cada elemento introduzido, se apropriando gradativamente dos cantinhos construídos.

A Casinha de papelão foi o primeiro cantinho construído. No seu processo de elaboração as crianças demonstraram satisfação em experimentar texturas diferentes, observando os objetos que manipulavam e sorrindo no momento da ação.



FIGURA 20 – Construção da Casinha de Papelão.

No primeiro dia em que brincaram com a casinha tiveram curiosidade em explorar todo o espaço, observando as cores, texturas e formas. Destaca-se a admiração que os enfeites de E.V.A provocaram nas crianças, estes, em pouco tempo foram totalmente arrancados.



FIGURA 21 – Primeiro dia de interação com a Casinha.



FIGURA 22 – Interação: criança e objeto.

As crianças gostavam de entrar na casinha, sozinhas ou em grupo, chamar a atenção do colega ou educador pela janela, levar objetos para seu interior ou ainda, ficar dentro dela por um algum tempo apenas observando o espaço.



FIGURA 23 – Interação: criança, objeto, educador.

Nas brincadeiras e interação com o espaço e objetos, diferentes situações foram registradas. Uma cena que se repetia era quando M. estava brincando no interior da casinha e tentava morder qualquer colega que quisesse entrar junto com ela. Outro momento de destaque observado foi quando G. pulou a janela da casinha e em seguida outros três colegas acompanharam seus movimentos. Ainda, brincadeiras em grupo em que as crianças protagonizavam enredos, como quando acalentavam bonecas para dormir, faziam parte da rotina.

Desta forma, a experiência com a casinha de papelão proporcionou às crianças a vivência de situações de forma individualizada ou em grupo, mediadas por situações de brincadeiras de faz de conta, como meio de expressar sentimentos, resolver conflitos além de favorecer a criatividade e imaginação.

A Tenda colorida também foi objeto de grande interesse das crianças.



FIGURA 24 – Observação da montagem da Tenda.

No momento em que puderam brincar pela primeira vez, interagiram de todo modo com a tenda. A princípio houve uma criança que permaneceu parada, observando de longe o que ocorria, mas ao se familiarizar com a novidade, juntou-se às outras crianças.

Após oito dias de exploração pelas crianças o elástico roliço que sustentava a tenda no alto rompeu-se sendo necessário substituí-lo por um elástico mais resistente. Com o passar dos dias, as crianças não perderem o interesse pelas brincadeiras na tenda. Elas continuaram observar as ações dos colegas, se

envolverem nas fitas, puxa-las e sacudi-las, acompanhando os movimento que estas faziam.



FIGURA 25 – Exploração da Tenda.

Dependendo da altura da tenda as crianças faziam maior esforço para alcançá-las. Quando totalmente suspensa, as crianças tinham a opção de locomoverem-se livremente.



FIGURA 26 – Atividade: estimulação corporal.

Observou-se que a tenda colorida propiciou o desenvolvimento de outras habilidades e capacidades não vislumbradas inicialmente. Ao subir e descer a tenda pôde-se explorar conceitos como em cima/embaixo, dentro/fora, notou-se também que aliado à estimulação motora, a estimulação visual foi amplamente favorecida devido à disposição das fitas coloridas utilizadas.

O Cantinho da Criança foi apresentado às crianças simultaneamente ao Cantinho Sonoro, num espaço que já se encontravam a casinha de papelão e a Tenda. A princípio, o interesse pelo Cantinho da criança não foi imediato, a maioria apresentou maior interesse pelo Cantinho Sonoro.

No decorrer do tempo, o Cantinho da Criança passou a ser utilizado com frequência. Dentre as observações realizadas foi possível notar que as crianças permaneciam sentadas, interagindo sozinhas dentro deste espaço, por maior tempo. As brincadeiras aconteciam também em pequenos grupos e havia momentos em que as crianças apenas notavam o espaço ou as brincadeiras das outras crianças.

Em relação aos brinquedos enviados pelos familiares, constatou-se que a maioria das crianças logo reconheceram seus brinquedos e que, no início, mesmo que não tivessem brincando com eles, não aceitavam compartilhá-los com as outras crianças. Sendo assim, em alguns momentos foi necessária intervenção do educador de forma a garantir a segurança das crianças, quando estas não resolviam por si só os conflitos que apareciam.

Com o passar do tempo as crianças não se importavam tanto que os colegas brincassem com seus brinquedos. Estes, antes percebidos como objetos de conflitos passaram a ser um elo nas relações com os colegas.



FIGURA 27 – Exploração do Cantinho da Criança.



FIGURA 28 – Brincadeira com objetos enviados de casa.

Assim, a mesa antes destinada apenas ao uso dos professores passou a ser um espaço aconchegante e pessoal em que as crianças brincavam livremente, explorando e socializando seus objetos de apego que lembravam seus lares. despertando nelas sensação de segurança e aconchego, o que contribuiu para a interação com espaço e seus pares dentro da sala de aula.

O cantinho sonoro foi apresentado a todas as crianças num mesmo momento, em um espaço que, como já se informou, apresentava outras áreas de interesse. As crianças puderam escolher livremente o espaço que iriam explorar, sendo o Cantinho Sonoro a escolha de todas as crianças naquele momento.



FIGURA 29 – Exploração do Cantinho Sonoro.

Elas brincavam neste cantinho sorrindo, dançando ao som dos guizos, puxando, colocando os objetos na boca, conhecendo os materiais que estavam na caixa, explorando todo o espaço.



FIGURA 30 – Conhecendo os objetos da caixa.



FIGURA 31 – Exploração dos objetos sonoros.

Houve momentos em que as crianças puxavam o elástico roliço dando distância e soltando de uma vez fazendo com que involuntariamente atingissem os colegas. Nestes momentos foi necessário intervir de forma a evitar acidentes. Para solucionar o problema as educadoras substituíram o elástico roliço por barbante. Alguns gizos também soltaram com a manipulação das crianças. Esta soltura se deu por terem sido afixados com linhas pouco resistentes, o que foi resolvido retirando as linhas e anexando os gizos diretamente ao elástico. Quando o professor recolheu os objetos e colocou em cima da mesa para consertá-los, C. pegou dois gizos que estavam em cima da mesa e tentou colocá-los de volta, no Cantinho Sonoro.

As educadoras utilizaram este espaço durante a rotina para cantar para as crianças, ouvir músicas e demonstrar as diversas formas de interagir com os

materiais existentes no espaço, procurando dar significados às suas descobertas e estimulando a sonoridade.

Na declaração das educadoras do turno da manhã ao serem questionadas como as crianças interagiam no espaço com os cantinhos, responderam:

Observamos que todos os bebês interagem com todos os cantinhos, em princípio eles escolhem o espaço que melhor atende seus desejos no momento, mas eles têm a possibilidade de percorrerem por toda a sala. Na medida em que não tem mais o interesse por um determinado espaço eles procuram outro.

Outra observação interessante é como reagem de maneira diferente em determinados espaços, por exemplo: o cantinho sonoro, quando um bebê manipula um instrumento e um som é produzido, aqueles que estão naquela proximidade começam a dançar. Acreditamos que os cantinhos direcionam melhor as brincadeiras e alimenta a fantasia e o faz de conta.

Desta forma, mudanças significativas foram percebidas no modo de entender o espaço e ver a criança pelas educadoras envolvidas na intervenção realizada no espaço da sala de atividades do berçário da UMEI Luxemburgo. Este passou a ser observado como lugar em que o protagonismo era favorecido não só para o educador, como também para as crianças.

Cabe esclarecer que essas constatações puderam ser apreendidas e evidenciadas no contexto do turno em que a autora deste trabalho exerce suas atividades. Considerando que as crianças permanecem na instituição em torno de dez horas/dia se relacionando com outros profissionais, verifica-se a necessidade em ampliar a observação e pesquisa nos outros turnos, manhã e intermediário, para que se possa melhor perceber qual a compreensão, utilização e relação das crianças e profissionais que compõem o espaço do berçário.

4 CONCLUSÃO

A sala de aula é, sem dúvida, um espaço que sugere variados desafios seja em qualquer etapa da educação. Com o aumento da oferta da educação infantil e o atendimento às crianças a partir de zero ano, o professor que atua nesta faixa etária tem desafios ainda maiores. Como atender com qualidade crianças tão pequenas, em franco desenvolvimento, aliando o cuidar e o educar? Quais ações irão favorecer o desenvolvimento dos alunos de maneira efetiva, considerando a individualidade de cada um? Estas questões foram determinantes na implementação do plano de ação desenvolvido no berçário da UMEI Luxemburgo. Que consistiu na construção de cantinhos temáticos na sala do berçário. Buscando aprimorar a prática educativa ao interferir na organização espacial de modo a favorecer a interação, desenvolvimento da autonomia bem como o desenvolvimento cognitivo e emocional; a elaboração dos cantinhos temáticos buscou não apenas seguir tendências, mas acima de tudo proporcionar situações que contribuem para o desenvolvimento das crianças de forma lúdica e prazerosa. Pode-se constatar que a introdução de novos elementos no berçário provocou mudanças na forma de como as crianças percebem e utilizam o espaço. Algumas observavam, curiosas, os novos recursos, outras, mais ousadas, queriam logo explorar as novas possibilidades dentro da sala. Verificou-se também que, embora pequenas e, de certo modo, dependentes do adulto responsável, as crianças se interessam, participam e interagem no ambiente onde se inserem, principalmente no e com os elementos que o compõem. Diante do exposto, explica-se a necessidade de criar um ambiente estimulador tendo como base os objetos e demais recursos que façam parte de determinado espaço cuja maior finalidade seja a educação sistematizada.

Durante a execução do plano de ação na UMEI Luxemburgo aspectos relevantes foram observados em relação ao comportamento das crianças a partir do momento que a tenda colorida, a Casinha de Papelão, o Cantinho da Criança e o Cantinho Sonoro, passaram a compor o espaço da sala de aula. Dentre eles observou-se que a interação foi amplamente favorecida, minimizando antigos conflitos como mordidas, disputas por brinquedos e a atenção do professor. Além disso, os novos espaços proporcionaram a existência de novos desafios como, por exemplo, disputar um lugar na casinha com o colega etc. Outro ponto a se destacar

foi o fato de as crianças não serem totalmente dependentes do professor para criar situações de brincadeiras. Elas construíam e resignificavam suas descobertas de forma autônoma, sem perder a confiança no educador, presente para interferir quando necessário. Verificou-se, ainda, que a rotina tornou-se mais significativa e prazerosa, o que ocasionou a diminuição do tempo de espera das crianças pela atenção da professora e pelos cuidados básicos indispensáveis ao seu conforto.

Diante dos aspectos observados, foi possível pensar e conceber a sala de aula do berçário como um espaço favorecedor e estimulador de diferentes linguagens para as crianças da educação infantil, desde o berçário.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa; HORN, Maria da Graça Souza Horn. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 67-79.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 8.679**, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Belo Horizonte: Diário Oficial do Município, art. 1º, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, n. 248, de 23.12.1996, art. 11, V.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. 1, 103 p.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Desafios da formação**: Proposições Curriculares para Educação Infantil 1º ciclo. 2009. 210 p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero?. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 13-22.

CARVALHO, Mara Campos de. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Os Fazeres na educação infantil**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto. SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2009. p. 156-158.

CARVALHO, Mara Campos; MENEZHINI, Renata. Estruturando a sala. ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Os Fazeres na educação infantil**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto. SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2009. p. 152-153.

EDUCAÇÃO INFANTIL: cuidar, educar e brincar. São Paulo: UNIVESP TV, 2011. (16 min.), son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=RiFXduOjRUI>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

FERRAZ, Beatriz; FLORES, Fernanda. Espaço atraente: espelho de valores. **Revista Criança**: do professor de educação infantil. Brasília: MEC, dez./1999. p. 34-39.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150 p.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 9, p.145-176.

GONTIJO, Lamounier Flávia. O espaço da escola e seu ambiente educativo. *Magnum em foco*. [Belo Horizonte], [S.l.: s.n.], [19--]. não paginado.

HADDAD, Lenira; HORN, Maria da Graça. Criança quer mais do que espaço. **Revista Educação**: educação infantil 1. São Paulo: Segmento, Set./2011. p. 42-59.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. 119 p.

JACAS, Maria Mercè Cardoner. Expressão Musical. In: ARRIBAS, Teresa Lleixà *et al.* **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 9, p. 245-279.

MARTINS, Maria A. S. *et al.* Um lugar gostoso para o bebê. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Os Fazeres na educação infantil**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto. SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2009. p. 149-150.

MIRANDA, Mônica Carolina. Os caminhos da cognição. **Revista Mente e Cérebro**: a mente do bebê. 3. ed. São Paulo: Duetto, 2011. p. 15-21.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um olhar sobre as interações das crianças. **Revista Educação**: educação infantil 2. São Paulo: Segmento, out./2011. p. 78-90.

PEIX, Otilia Defis. **Introdução**: evolução histórica do conceito e dos modelos de educação Infantil. In: ARRIBAS, Teresa Lleixà *et al.* **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13.

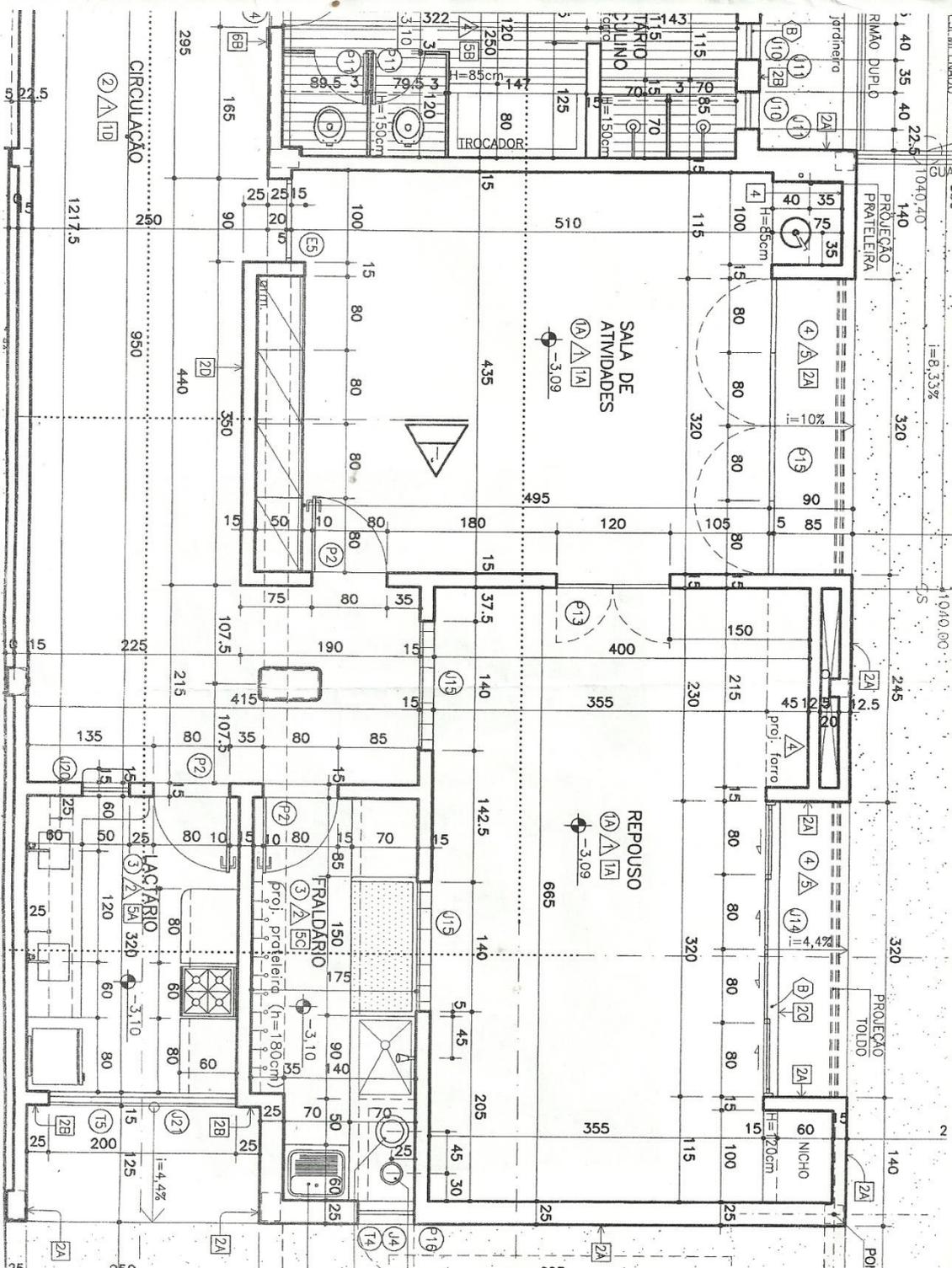
SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores em creche. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Lésia M. Fernandes Silva *et. al.* O canto que conta tanto: a organização de pequenos espaços. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Os Fazeres na educação infantil**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto. SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2009. p. 159-160.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p.

ANEXO

Planta-baixa: berçário UMEI Luxemburgo



Fonte: UMEI Luxemburgo.