

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Nunes dos Reis¹
Prof^a Dr^a. Marta Chaves (Orientadora)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar estudos iniciais e reflexões acerca da organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. A necessidade de tratar desta questão nos motivou a realizar esta pesquisa de cunho bibliográfico, para expor sobre um tema de valor tanto para a formação quanto para a atuação do pedagogo. Neste estudo, ao enfocarmos a Educação Infantil oferecida em nosso país, defendemos que ela seja caracterizada pelo aproveitamento pleno do potencial de aprender das crianças. Com isto queremos dizer que a organização do tempo e do espaço enquanto materialidade ofertada pode, sim, favorecer a aprendizagem das crianças, como afirmam os autores da Psicologia Histórico-Cultural que amparam nossas reflexões.

Palavras-chave: Rotina. Tempo e espaço. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work has the objective to show the first studies and reflections around the time and the space in the pre-school education. With the necessity to talk about this topic we motivated to do a bibliographic research, to show about an important topic for graduation as action of the pedagogue. This study looks for emphasizing our defense that the pre-school education be characterized by the potential of children's learning with this we want to say that the organization of time and space while materiality

¹Acadêmica do 4º ano de Pedagogia noturno da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

offered it can support the learning of children as the cultural-historical psychology authors can say, to support our reflections.

Key words: Routine. Time and Space. Pre-school education. Cultural-historical psychology.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar estudos iniciais e reflexões acerca da rotina - entendida aqui como a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil - e sobre a relação do tempo e do espaço com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. É possível considerar que na maioria das instituições de Educação Infantil a rotina não tem favorecido a plena aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O que ocorre na maioria das vezes é uma rotina desgastante, em que a criança realiza tarefas mecanicamente, sem a compreensão do porquê de realizá-las e do sentido e importância daquela determinada atividade ou procedimento. Nossas observações vindas das experiências do estágio curricular em educação infantil, da Prática de Ensino, também o componente curricular e ação docente, e nossa condição de professora da Educação Infantil revelam que a maior parte dos materiais dispostos nas salas de fato não tem a participação das crianças no seu processo de elaboração.

Em se tratando do espaço nas instituições de Educação Infantil, podemos afirmar que é comum observarmos a não participação das crianças na composição do espaço e na decoração das salas, corredores, salas de coordenação ou salas reservadas aos setores de secretaria ou administrativos. Em algumas instituições observamos materiais desorganizados e brinquedos amontoados nas salas de "aula", onde as crianças ficam a maior parte de seu tempo. O que nelas mais chama a atenção são os trabalhos expostos no alto da parede, impedindo um contato efetivo da criança com o material produzido. Neste percurso de elaboração e estudo procuramos autores que tratassem da organização da rotina na Educação Infantil. Entre os consultados podemos destacar: Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2001); Mara I. Campos Carvalho e Márcia R. Bonagamba

Rubiano (1994); Leni Viera Dornelles e Maria da Graça Souza Horn (2004); Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2010) e, ainda, um documento do Ministério da Educação que versa sobre esta questão, intitulado O cotidiano no centro de educação infantil, escrito por Elizabeth Amorim (2005). A necessidade de tratar desta questão nos motivou a realizar esta pesquisa de cunho bibliográfico, considerando ser este um tema de valor tanto para a formação quanto para a atuação do pedagogo.

Cumpramos destacar que a Educação Infantil por nós defendida deve caracterizar-se pelo aproveitamento pleno do potencial de aprender das crianças. Com isto queremos dizer que a organização do tempo e do espaço, enquanto materialidade ofertada, pode, sim, favorecer a aprendizagem das crianças, conforme afirmam autores da Psicologia Histórico-Cultural como, por exemplo, Boganodezhina (1961), segundo o qual as vivências estéticas despertam nas crianças o prazer, e isto acontece quando elas entram em contato com objetos de cores fortes, quando escutam uma música e quando com movimentos rítmicos acompanham a música. Boganodezhina (1961) defende que, à medida que aumenta a experiência das crianças seu interesse também cresce, bem como se desenvolve sua curiosidade e seu potencial intelectual; mas esse desenvolvimento depende, em grande parte, de que se satisfaçam os interesses da criança quando estes aparecem. Por isso não podemos, no momento de desenvolvimento do trabalho com as crianças deixar de esclarecer a curiosidade do educando.

Nosso texto encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente, de maneira sucinta, descrevemos o contexto histórico da pré-escola; em seguida discorreremos sobre a organização do espaço e do tempo na Educação Infantil e também sobre a contribuição que podem oferecer a arte e a literatura infantil para a organização, nas instituições infantis, do tempo e do espaço para as crianças.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA PRÉ-ESCOLA

Para tratar das questões afetas à organização do tempo e do espaço sentimos a necessidade de retomar alguns aspectos históricos referentes à organização das instituições de Educação Infantil. Esclarecem as autoras Abramovay e Kramer (1991) que a necessidade da pré-escola aparece,

historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na Europa, especialmente na França, a partir do século XVIII. Escrevem as autoras:

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando a afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a professora tinha como função precípua a guarda das crianças (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 23).

Abramovay e Kramer (1991) mostram que no século XIX uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, desta vez mais relacionada à ideia de educação. Nesse contexto são criados os Jardins de Infância por Froebel² e novas concepções são pensadas para a educação das crianças por Montessori³ e Pestalozzi⁴. Nesse período a função da pré-escola era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza e a negligência de suas famílias. Isto nos permite observar que as origens da educação pré-escolar se confundem com as origens da educação compensatória, que ganhou contornos e estratégias mais delineadas no século XX, após a II Guerra Mundial (1939).

²Friedrich Froebel, nasceu aos 21 de Abril de 1782 na região sudeste da Alemanha e morreu em 1852. Teve sua teoria influenciada pela concepção que une natureza e educação, assim esta concepção cria uma harmonia entre religião e ciência, razão e arte e também trabalha a necessidade do amor. Para Froebel, a função permanente do educador consiste em respeitar a natureza, a ação de Deus e a manifestação espontânea do educando; a educação deve seguir o livre desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista e interventora, pois assim destrói a origem pura da natureza do educando (ARCE, 2002, p.17-50).

³Maria Montessori, educadora italiana, nasceu em 1870 e morreu em 1952. O método Montessori foi um dos primeiros métodos ativos quanto à criação e aplicação. Seu principal objetivo são as atividades motoras e sensoriais visando, especialmente, à educação pré-escolar, trabalho também estendido à segunda infância. A ênfase de Montessori voltava-se mais para o ser biológico do que para o social, destacando que a concepção educacional é de crescimento e desenvolvimento, mais que de ajustamento ou integração social, considerando que a vida é desenvolvimento. Montessori entendia que à educação cabia favorecer esse desenvolvimento. Para esta educadora, a liberdade como condição de expansão da vida constituía-se num princípio básico. Essa concepção influenciava a organização do ambiente escolar; sem carteiras presas e sem prêmios e castigos, a criança deveria manifestar-se espontaneamente; o bem não poderia ser concebido como ficar imóvel, nem o mal como ficar ativo. A atividade e a individualidade formavam, juntamente com a liberdade, os princípios básicos do sistema (NASCIMENTO; MORAES, 2010).

⁴Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746, em Zurique, na Suíça. A escola idealizada por ele não deveria ser só ser uma extensão do lar, mas deveria inspirar-se no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto.

Desse modo, o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento. É a ideia do “aprender fazendo”, amplamente incorporada pela maioria das escolas pedagógicas posteriores a Pestalozzi. Faleceu em 17 de fevereiro de 1827 (ARCE, 2002, p. 228).

Segundo Kramer (2001), este contexto gerou uma crescente busca por instituições onde as mães pudessem deixar seus filhos para trabalhar nas fábricas e desenvolver atividades que até então eram desenvolvidas só por homens. Estes, geralmente, em razão dos conflitos bélicos, eram deslocados para as frentes de batalha, de onde não retornavam, ou, se sobrevivessem, em geral voltavam aos seus países mutilados e impossibilitados de prover o sustento da família. Esses fatores levaram as mulheres a assumirem o ônus de trabalhar nas fábricas e ou em atividades comerciais.

Neste contexto, cresce aceleradamente a demanda por instituições ou espaços onde as operárias pudessem deixar seus filhos pequenos, que ainda não haviam atingido idade escolar, e por este motivo estavam impedidos de frequentar as instituições educativas.

As condições sócio históricas e as políticas públicas para a infância conferiram à pré-escola a função de suprir as carências, deficiências culturais, linguísticas e afetivas das crianças pertencentes às classes populares, o que daria condições para se resolver o problema do fracasso escolar que afeta, principalmente, as crianças pertencentes às classes economicamente desfavorecidas.

Essa foi a concepção de pré-escola que se firmou em nosso país na década de 1970. Nesta perspectiva a pré-escola serviria para resolver os problemas de carências culturais, nutricionais e afetivas, com o intuito de promover a igualdade de chances e um bom desempenho escolar a todas as crianças.

Para ABRAMOVAY e KRAMER (1991, p. 130), a pré-escola não é nem depósito nem corretora de carências; ela possui outra função, que precisa ser claramente expressa e concretizada: a função pedagógica. Essa função consiste em desenvolver um trabalho que tome a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplie, por meio de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, assegurem a aquisição de novos conhecimentos. Destarte, a função pedagógica confere ao trabalho desenvolvido na pré-escola uma importância maior do que ser mero depósito.

Deste modo, as autoras concluem que a pré-escola “não prepara para a escolaridade posterior, nem previne seus fracassos, podendo, tão somente, contribuir no difícil processo de democratização da educação brasileira”. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 33).

3 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil firma-se como um direito de toda criança a partir da Constituição Federal de 1988, contudo é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) que aparece definida como a primeira etapa da Educação Básica. Ela passa, então, a integrar os sistemas de ensino, constituindo um espaço institucional educativo, com exigências legais que visam garantir um atendimento de qualidade às crianças desde os primeiros meses de vida até os seis anos de idade⁵. A legislação ainda expressa a necessidade de as crianças terem tempo e espaço físico que ofereçam condições educativas, estimuladoras de suas capacidades e potencialidades.

Segundo Proença (2004), em qualquer trabalho pedagógico é fundamental que a concepção teórica norteadora do trabalho desenvolvido na escola seja explicitada e que se tenha claro por quê e para quê a criança pequena vai à escola.

No Centro de Educação Infantil a criança tem a oportunidade de aprender a brincar com outras crianças, exercitando sua imaginação e imitando ações do outro, o que lhe permite conhecer as regras e as práticas culturais de nossa sociedade e o próprio corpo.

A relevância da organização do tempo e do espaço na Educação Infantil é verificada quando compreendemos que estes contribuem para o processo de aprendizagem, para a formação da autonomia, para a estabilidade e segurança emocional da criança. Segundo Frison (2010), para bem desenvolver sua identidade a criança precisa sentir-se protegida e inserida num universo estável, conhecido e acolhedor. Afirma a autora que, ao pensar a organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil, precisamos levar em conta as dimensões cognitivas, motivacionais e contextuais potencializadas pelas crianças ao utilizarem

⁵Verifica-se na legislação educacional brasileira que a preocupação com a ampliação do tempo de ensino obrigatório não é recente. Deste modo, a LDBEN nº 5692 tornou obrigatório oito anos de escolarização, e embora a LDBEN 9394/96 mantivesse esta obrigatoriedade de oito anos de escolarização, acenou para a possibilidade de ampliação para nove anos. Entretanto, somente em 2005 foi promulgada a primeira lei específica do Ensino Fundamental de nove anos, a lei nº 11.114/05, esta lei altera o artigo 6º da LDBEN 9394/96, e torna obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. (GUSSO et al., 2010, p.9)

como elementos de aprendizagem o imaginário, o lúdico, o artístico e o afetivo. O espaço físico escolar externo também precisa ser pensado, pois nele a criança amplia seus conhecimentos enfrentando espaços que não conhece tanto nos quais elas podem desenvolver atividades livres e espontâneas, que a estimulam a desenvolver-se em seu sentido intelectual e afetivo.

Também com este entendimento, Barbosa e Horn (2001, p. 73) esclarecem que os autores que escrevem sobre o desenvolvimento infantil, embora representem os mais diferentes referenciais teóricos, “são unânimes em afirmar que as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social”. Isto nos permite afirmar que a organização do espaço é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois influencia positivamente as funções motoras, sensoriais, simbólicas e lúdicas.

Para Barbosa e Horn (2001), ao se pensar no espaço para as crianças é preciso levar em consideração que o ambiente tem gosto, toque, sons e palavras, e possui regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Segundo a concepção das autoras, na estruturação do espaço é fundamental que se considerem os aspectos citados anteriormente, pois são de profundo valor. Elas enfatizam que é essencial haver um equilíbrio entre as cores suaves e as cores fortes, e que também são fundamentais espaços e objetos das cores preto e branco, pois os contrastes são importantes.

Quanto à organização das salas, Barbosa e Horn (2001) afirmam ser fundamental que se considere a sala como parte integrante da ação pedagógica e destacam que são fatores determinantes desta organização o número de crianças, as faixas etárias, as características do grupo e a parceria entre professores e alunos.

Ainda segundo as mesmas autoras, a organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças. Para a delimitação dos espaços podem ser usados diversos materiais, como panos, tapetes, estantes, cortinas e outros. O teto pode ser decorado com móveis, placas informativas, lençóis e outros. As autoras também sugerem a organização da sala em cantos, entretanto é preciso que os educadores tenham bom senso e cuidem para que o ambiente não fique exageradamente dividido e sem lugar para a realização de atividades coletivas.

Para as autoras Carvalho e Rubiano (1994, p. 107), “recentemente tem havido um reconhecimento crescente da importância de componentes do ambiente

sobre o desenvolvimento da criança”, porém as características físicas de um espaço comumente são negligenciadas no planejamento de ambientes coletivos infantis.

Conforme essas educadoras, a organização da sala exerce influência sobre os usuários e determina o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Isto implica dizer que um planejamento cuidadoso do ambiente é fator indispensável para um bom encaminhamento do trabalho com crianças. Sobre os espaços infantis esclarecem que:

Em geral os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal (CARVALHO; RUBIANO, 1994, p. 108-109).

David e Weinstein (apud Carvalho e Rubiano, 1994, p. 109) afirmam que todos os espaços físicos construídos para as crianças deveriam atender às cinco funções referentes ao desenvolvimento infantil, e deste modo promover “identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade”.

Sobre as interações entre crianças as autoras Carvalho e Rubiano (1994, p. 117) destacam que:

Considerar as interações entre crianças como tão importantes quanto as interações adulto-criança para o desenvolvimento infantil, suscita questões sobre o como os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações, principalmente entre crianças pequenas em ambientes coletivos, tais como em Instituições de Educação Infantil.

Freqüentemente nas instituições de Educação Infantil as salas já estão decoradas antes do início das aulas, assim as crianças encontram as salas prontas e não têm nenhuma possibilidade de participar neste processo. Destacamos que não há nenhuma necessidade de que a sala de aula esteja totalmente pronta para o início do ano letivo. Acreditamos que o professor deva decidir junto com as crianças a programação de decoração e composição do espaço. As escolhas podem estar relacionadas aos temas que serão trabalhados durante o ano letivo, o que permitirá às crianças compreender por que e para que finalidade a sala tem esta ou aquela

organização, e assim elas poderão sentir-se de fato parte do espaço e nele integradas. Tal estratégia favorecerá que elas gostem e queiram mais e mais exercer suas atividades em um espaço que foi organizado com e para elas.

4 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que diz respeito à organização e programação do tempo nos centros de Educação Infantil, é comum observar que as instituições públicas e privadas não apresentam grandes diferenças, como se costuma pensar. Em geral seguem organizações semelhantes, definidas previamente pelos professores e pela equipe pedagógica. O mesmo ocorre no tocante à organização do espaço. Esta semelhança revela uma organização permanente, que continua a ser a mesma durante todo o ano, sem qualquer alteração referente às necessidades do grupo de crianças e suas expectativas, que em geral não são discutidas ou levadas em consideração. Esta temática, por exemplo, poderia ser objeto de estudo e discussão entre educadores de uma mesma instituição, o que em geral não ocorre. Considerando a importância destes aspectos no processo de ensino-aprendizagem, entendemos ser preciso estabelecer uma sequência básica de atividades diárias, levando em consideração as particularidades e necessidades das crianças. O bem-estar e a segurança, como já mencionamos, estão, sim, associados a uma rotina estabelecida, mas isto não impede que esta rotina leve em consideração os anseios das crianças, como as relações entre pares e o contato possível com elementos da natureza, como plantas e flores. A preocupação com o tempo está associada ao fazer, e este fazer, em nossa avaliação, pode ser enriquecido com ações que não se limitem às convencionais de sala, as quais priorizam papel, cola e tesoura, inclusive para as crianças pequeninhas.

Segundo Barbosa e Horn (2001), na seleção das atividades diárias é indispensável que o educador observe com que as crianças brincam, como brincam, o que lhes chama mais a atenção e em que espaços elas preferem ficar. Isto garante que as atividades realizadas não se tornem uma sequência monótona, que nada tenha a ver com as crianças. Essas autoras ressaltam que, para a organização das atividades num determinado tempo, é imprescindível haver momentos

diferenciados, que levem em conta as necessidades biológicas das crianças, como, por exemplo, as relacionadas à alimentação, ao repouso e à higiene. Também é preciso considerar o tempo e o ritmo que cada uma das crianças necessita para realizar as atividades propostas. Deste modo, todas as atividades desenvolvidas em espaços abertos ou fechados - como parques, solário, campo de areia, sala de vídeo, sala de aula, biblioteca, etc. - deverão propiciar diferentes “experiências que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, e desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68). É preciso também que se repense a imposição do horário de sono, a chamada hora do soninho, quando é comum as crianças ficarem vigiadas por um funcionário da higiene ou alimentação (portanto não o professor de sala) e, ainda “orientadas” a ficarem de olhos fechados para o sono chegar, como se costuma dizer às crianças.

Dornelles e Horn (2004) entendem por rotina o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, por este motivo enfatizam as autoras:

Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção nas coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequenas a compreensão de que vivemos num mundo organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão do tempo: antes durante e depois. Oportunizar-lhes vivência de situações que lhes permitam entender isto, é auxiliá-las também a serem mais independentes em relação ao adulto [...] (DORNELLES; HORN, 2004, p. 19).

É importante entendermos que rotina não significa fazer as mesmas coisas todos os dias, nem cumprir exatamente o que foi planejado, já que inúmeros fatores podem exigir ajustes e mudanças ao longo do desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, o planejamento sistematizado das atividades não implica em uma camisa de força para o trabalho pedagógico.

A organização do tempo na Educação Infantil exige que o educador tenha como meta principal as atividades educativas. As ações de cuidados devem ser asseguradas como pano de fundo, ou seja, como ações necessárias ao bom desenvolvimento das atividades educativas sob o risco de perpetuarmos o caráter assistencialista/espontaneista da educação infantil. Acreditamos que o profissional

que se ocupa da educação, não negligencia o cuidado, o sono e a higienização, mas o inverso nem sempre ocorre.

5 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO: CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL E DA ARTE

Compreendemos que em todos os níveis de ensino assim, como ocorre na Educação Infantil, pouco valor é atribuído à Arte. Em nosso entendimento, a rotina na Educação Infantil pode contemplar a Arte não apenas nos procedimentos e atividades, mas também na organização do espaço. Para Chaves (2008), devemos considerar que toda vivência da criança é educativa, não haveria então tempos e espaços mais importantes e reservados à aprendizagem. Em todos os espaços e tempos a criança aprende, de forma intencional ou não. Assim,

[...] desde a seleção e a utilização dos recursos didáticos pedagógicos à organização da rotina, todas as ações na escola compõem a intervenção pedagógica. Tanto quanto a apresentação dos conteúdos às crianças, ações ou situações como momentos de higiene ou preparação para assistir um documentário ou filme, são vivências a ser consideradas, por constituírem intervenções pedagógicas importantes no processo de ensino-aprendizagem (CHAVES, 2008, p. 80).

Se não há hierarquia do tempo e espaço das e para as crianças, podemos recheiar horas e espaços com a atividade de brincar – por exemplo, com as histórias, os personagens, as imagens, as formas e cores – e com a realização de leituras (em muitos cantos) carregadas de significado para as crianças. Com isto valorizamos os escritos de Mukhina (1995). Esta autora, amparada na Teoria Histórico-Cultural, reafirma que a criança – nas experiências com as artes – estabelece comparações, elabora impressões, interpreta conflitos e considera diferentes hipóteses. Assim, a prática de ler a literatura infantil e se desenvolver a Arte se constitui como uma possibilidade de a criança perceber-se como autora de suas ilustrações, de seus escritos, de suas histórias, de suas poesias e de suas lindas telas, e de compor não apenas as salas, mas também outros espaços da instituição educativa.

Elas terão então a possibilidade de apropriar-se da cultura e de realizar “novas tarefas” e “novas atividades” (MUKHINA, 1996, p. 284-285). Aqui fica valorizado o desenvolvimento da atenção, da memória, da imaginação, do encanto com a vida e com o que imediatamente cerca a criança. O pequeno universo da criança, sua sala, o parque de areia ou o momento da alimentação ou do sono podem (e devem) ser de aprendizagem e de desenvolvimento. Sobre esta questão Mukhina (1995, p. 40) assim escreve:

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, criança não pode se integrar a cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino.

Nesta citação há dois elementos que necessitam de ressalva. O primeiro é a apropriação da cultura e das realizações humanas que a criança faz: é importante lembrar que não está em discussão qualquer apropriação, mas as máximas elaborações humanas, como propõe Leontiev (1961). Assim, o que há de mais elaborado precisa ser apresentado às crianças. O segundo ponto é de igual forma essencial para a Psicologia Histórico-Cultural, também denominada Teoria Histórico-Cultural, qual seja, a ação intencional do educador. Aqui falamos do bom ensino defendido por Vigotski no conjunto de sua obra, ou do aprendizado e “ensino especial” ou “melhor ensino”, tão pontuados na obra de Mukhina (1995, p. 50, 236).

Nesta lógica as escolas de Educação Infantil têm especial importância. Como refere a própria autora, nesse período as atividades das crianças se tornam mais complexas (MUKHINA, 1995), o que leva à necessidade de pensarmos nos recursos, materiais, procedimentos didáticos, brinquedos, jogos e utensílios disponibilizados ou não às crianças. O desafio é incorporar as necessidades, interesses e potencialidades das crianças com respeito aos padrões e valores da cultura e da sociedade onde elas se encontram, e ao mesmo tempo ampliar permanentemente as fronteiras do seu universo, da sua realidade imediata, em favor de uma educação criadora e criativa para todos.

Com isto defendemos a ação intencional do professor em favor de uma prática educativa capaz de instrumentalizá-lo para um novo devir, para outra forma

de ser nas unidades escolares. De fato, propomos uma prática educativa que o torne capaz de identificar e superar desafios e de conferir uma condição humana a todos, sejam quais forem sua etnia e sua condição física ou intelectual. Não devem, nem o professor nem o aluno, ser reprodutores da miséria, mas constituir-se como pertencentes à humanidade em condições plenas de existência feliz, realizada e realizadora.

Partindo, finalmente, da premissa de que o referencial teórico estabelece embasamento capaz de orientar a prática educativa, pois define um posicionamento diante da educação, da sociedade, da escola, do mundo e do homem, apontamos, neste momento, a necessidade de estudos que indiquem um direcionamento teórico-metodológico que favoreça o encantamento e a aprendizagem das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos permitiu trazer elementos para pensar a prática pedagógica desenvolvida no interior das instituições de Educação Infantil e refletir sobre a formação e atuação de professores. Refletimos sobre a cultura, ainda muito forte em nossos meios educacionais, de que para trabalhar com crianças basta gostar disso e ter paciência com elas. Ao contrário, para se trabalhar com crianças é preciso uma formação sólida que justifique a sua prática. Para isto faz-se necessária uma atenção apurada e sensível do educador a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos os materiais e móveis e a forma como as crianças e adultos ocupam esse espaço e interagem com ele revelam, mesmo de modo não consciente, uma concepção pedagógica.

Compreendemos que a organização do tempo e do espaço pressupõe atitudes e comportamentos diferenciados, o que quer dizer que precisamos estar atentos com o nosso comportamento na presença das crianças e desde sua recepção na escola deixar claro que a equipe de ensino, que engloba todos os funcionários da escola, está à sua espera. Infelizmente, esta sensibilidade falta ainda a muitos educadores infantis. Quanto à organização do tempo, na Educação Infantil é de suma importância que o professor esteja atento ao ritmo da turma, para

não gerar nas crianças ansiedade ou cansaço, condições que enfadaram as crianças, as quais, com o tempo, tendem a perder o interesse.

Pode-se considerar ou concluir que o grande desafio das instituições de Educação Infantil voltadas ao atendimento das crianças pequenas, as quais, ao longo de sua história, são marcadas eminentemente pelo assistencialismo, é promover sua função de educar de forma plena. Para nós, as instituições de Educação Infantil devem atuar de forma encantadora, lúdica e colorida, longe dos ambientes e tempos empobrecidos e determinados apenas por professores e membros da equipe pedagógica. A Educação Infantil pode e deve ser caracterizada pela afetividade, carinho, atenção e por ambientes verdadeiramente acolhedores e educativos, pois assim ela será capaz de favorecer os princípios educativos da ética, solidariedade e criatividade, elementos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento com vistas à formação humana plena.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O Rei Está Nu”: Um Debate Sobre as Funções da Pré-escola. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 27-38.

AMORIM, Elizabeth. Organização do tempo e do espaço. In: UNESCO. O cotidiano no centro de educação infantil. Brasília: Unesco, 2005. p. 50-60.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Vozes: Petrópolis, 2002.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. São Paulo: Autores Associados, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79

BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta. A arte e suas contribuições para a escolarização e o desenvolvimento de alunos e professores. In: FAUSTINO, Rosângela Célia Faustino; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008. p. 131-152.

BLOGANODEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, Leontiev et. al. Psicología. Havana: Imprensa Nacional, 1961. p. 375.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, Rosangela Célia Faustino; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico cultural**. Maringá: Eduem, 2008. p. 75-89.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Mediação: Porto Alegre, 2004. p. 20-25.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O espaço e o tempo na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 16 fev. 2010.

GUSSO, Ângela Maria et al. **Ensino fundamental de nove anos : orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia**. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A Rotina na Educação Infantil: "âncora" do cotidiano**. Disponível em: <<http://www.nepsid.com.br/artigos/rotina.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei 9394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1997.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, Cristiane Valéria Furtado; MORAES, Márcia Andréa Soares. **Montessori e as "casas das crianças"**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per02.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2010.