

UNIJUÍ
UNIVERSIDADE DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

LENIR LUFT SCHMITZ

**ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS DAS INFÂNCIAS**

Ijuí, RS
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LENIR LUFT SCHMITZ

**ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS DAS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do
Curso de Mestrado em Educação nas Ciências
do Programa de Mestrado da UNIJUÍ-
Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Noeli Valentina Weschenfelder

**Ijuí, RS
2008**

LENIR LUFT SCHMITZ

**ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS DAS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Curso de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, em nível de Mestrado, da UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, formada pelos seguintes membros:

Orientadora: Noeli Valentina Weschenfelder
Dra. em Educação pela UFRGS

Professor Jader Janer Moreira Lopes
Dr. em Educação pela UFF

Professora Valeska Maria Fortes de Oliveira
Dra. em Educação pela UFRGS

Professora Helena Copetti Callai
Dra. em Geografia pela USP

Professora Ana Rosa Fontella Santiago
Dra. em Educação pela UFRGS

AGRADECIMENTO

A Deus pelo dom da vida: o começo de tudo!

Aos pais Lindolfo e Helena pelo carinho e incentivo dedicados.

Ao Jair por ter suportado minhas ausências-presenças, dividindo as angústias e alegrias.

A Marli pelas confidências de todos os momentos.

A Célia por todo zelo e cuidado dispensados, para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

A Noeli que soube dividir e suportar comigo as ansiedades, incertezas e conquistas deste trabalho dissertativo.

Aos colegas da FAI, por todo apoio e motivação recebidos.

A todos os familiares e amigos pelo zelo, carinho e atenção dedicados.

Aos professores e alunos que de uma forma e outra deixaram suas “marcas” na minha formação acadêmica/profissional.

Enfim, a todos os *sujeitos* e *objetos-sujeitos* que constituíram minhas trajetórias espaço-temporais.

“Sou o espaço onde estou”.

Noel Arnaud

RESUMO

Esta dissertação propõe-se a investigar as vivências espaço-temporais das turmas de Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. O objeto da pesquisa foi sendo construído, a partir das leituras acerca da apropriação e (re)construção dos espaços-tempos da infância no cotidiano da instituição escolar. Problematizando as concepções de infância, espaço e tempo na escola e na sala de aula, o texto dissertativo vai tecendo um diálogo com alguns autores que investigaram a dinâmica da organização espaço-temporal dos sujeitos em seu cotidiano e na instituição escolar. Partindo das contribuições das áreas da Geografia, da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia, procura-se discutir a inter-relação destes conceitos na definição de uma concepção de currículo escolar, projetado a partir das expressões espaço-temporais dos sujeitos inseridos no contexto escolar. Pontuando as questões relacionadas às trajetórias realizadas pelas crianças da pré-escola ao primeiro ano do Ensino Fundamental, procurou-se analisar a organização espaço-temporal, vivenciada nos dois níveis de ensino de uma escola pública de um município do extremo-oeste catarinense, destacando, entre outras questões, as diferenças históricas, que foram sendo construídas entre estes dois espaços educativos. Os caminhos metodológicos, traçados ao longo desta investigação, envolveram a pesquisa bibliográfica, o registro fotográfico, a produção de desenhos pelas crianças e o registro na agenda de pesquisa das falas e observações, realizadas no campo empírico. Considerando as novas demandas sociais e os desafios da educação contemporânea, procedeu-se a análise dos dados coletados, destacando a necessidade de a escola repensar as rotinas, que foram sendo instituídas ao longo de sua história. O estudo realizado aponta algumas contribuições para a discussão do currículo do ensino fundamental de nove anos, destacando, entre outros aspectos, a necessidade de observarmos os “deslocamentos” pelos diferentes espaços da escola, ou as “pausas” entre as vivências pedagógicas, como indissociáveis do processo educativo. As vivências espaço-temporais constituem o currículo escolar, ao marcar os sujeitos que interagem nos mais diversos espaços desta instituição.

Palavras-Chave: infância, cotidiano, espaço, tempo.

ABSTRACT

This dissertation intends to investigate the space-temporary existences by the groups of Infantile Education and the first year of Fundamental Education of nine years. The object of the research went being built, starting from the readings concerning the appropriation and (re)construction of the space-times of the childhood in the day by day of the school institution. Problematizing the conceptions of childhood, space and time in the school and in the classroom, the dissertative text is weaving a dialogue with some authors that investigated the dynamics of the space-temporary organization of the subjects in their daily one and in the school institution. Starting from the contributions of the areas of Geography, Philosophy, Anthropology and Sociology, tries to discuss the interrelation of these concepts in the definition of a conception of school curriculum elaborated starting from the space-temporary expressions of the subjects inserted in the school context. Punctuating the subjects related to the paths accomplished by the children since pre-school until the first year of the Fundamental Education, it was tried to analyze the space-temporary organization, that happened in the two teaching levels in a public school of a municipal district of the far-west of Santa Catarina, emphasizing, among other subjects, the historical differences, that went being built between these two educational spaces. The methodological ways planned along this investigation, involved a bibliographical research, the photographic registration, the production of drawings made by children and the registration in the calendar of the research from the speeches and observations, accomplished in the empiric field. Considering the new social demands and the challenges of the contemporary education, the analysis of the collected data was proceeded, detaching the need of the school to rethink the routines, that went being instituted along its history. The accomplished study points some contributions for the discussion of the curriculum of the nine year fundamental education, emphasizing, among other aspects, the need of observing the “displacements” for the different spaces of the school, or the “pauses” among the pedagogic existences, as not sociable of the educational process. The space-temporary existences constitute the school curriculum, when marking the subjects that interact in the most several spaces of this institution.

Key words: childhood, daily, space, time.

LISTA DE DESENHOS

DESENHO 01 - SUIANE DESENHA OS ESPAÇOS DA ESCOLA, DO PÁTIO E DO GINÁSIO.	52
DESENHO 02 - ELIENE REPRESENTA OS ESPAÇOS PREFERIDOS NO PRIMEIRO ANO.....	52
DESENHO 03 - CISTO REPRESENTA-SE COM A PROFESSORA NA SALA DE AULA.....	53
DESENHO 04 - NATANAEL ILUSTRA A SALA DE AULA DO PRIMEIRO ANO.	54
DESENHO 05 - CLÉRIO REPRESENTA SUA LEITURA DA SALA DE AULA DO PRIMEIRO ANO.	66
DESENHO 06 - LARIANE REPRESENTA O MOBILIÁRIO DA SALA DO PRIMEIRO ANO.	69
DESENHO 07 - TAILENE DESENHA AS SUAS VIVÊNCIAS NO PRIMEIRO ANO.	70
DESENHO 08 - ARIANE DESENHA O TETO DA SALA, O ARMÁRIO E AS LETRAS NA PAREDE.....	71
DESENHO 09 - RAÍ NO PRIMEIRO ANO DIFERENCIA O ESPAÇO DA SALA DE AULA E DO PARQUE..	72
DESENHO 10 - IVÃ DESTACA SEU ESPAÇO PREFERIDO NO PRIMEIRO ANO.	78
DESENHO 11 – OS ESPAÇOS PREFERIDOS DE KRISLEN NO PRIMEIRO ANO.....	79
DESENHO 12 - TAÍSA DO PRIMEIRO ANO REPRESENTA SEUS ESPAÇOS PREFERIDOS.....	79
DESENHO 13 - LINESSA DESTACA OS ESPAÇOS INTERNOS E EXTERNOS DO PRIMEIRO ANO.	80
DESENHO 14 - ALÉXIA REPRESENTA OS ESPAÇOS DO GINÁSIO E DO PÁTIO.....	83
DESENHO 15 - JÂNIO DO PRIMEIRO ANO DESTACA SUA PREFERÊNCIA PELOS SUPER-HERÓIS.	89
DESENHO 16 - MARLON DO PRIMEIRO ANO ILUSTRA OS “POWER RANGERS”.....	89
DESENHO 17 - LARIANE RECORDA A SALA DA PRÉ-ESCOLA.	94
DESENHO 18 – ARIANE REPRESENTA OS ESPAÇOS PREFERIDOS DA PRÉ-ESCOLA.	96
DESENHO 19 - TAILENE RECORDA SUA SALA DA PRÉ-ESCOLA.....	97
DESENHO 20 - CLÉRIO PINTA SUAS RECORDAÇÕES DA SALA DA PRÉ-ESCOLA.	98
DESENHO 21 - ALÉXIA REMEMORA A SALA DA PRÉ-ESCOLA.....	100
DESENHO 22 - SUIANE EXPRESSA SUAS RECORDAÇÕES DA PRÉ-ESCOLA.....	100
DESENHO 23 - MARLON RECORDA AS BRINCADEIRAS REALIZADAS NO PÁTIO DA PRÉ- ESCOLA.....	102
DESENHO 24 - FRANCIEL REPRESENTA AS BRINCADEIRAS REALIZADAS COM O “PICA-PAU” ...	102
DESENHO 25 - LEILANE REPRESENTA-SE COM A MÁQUINA FOTOGRÁFICA DA PRÉ-ESCOLA.	118
DESENHO 26 - TAÍSA REPRESENTA A PRÉ-ESCOLA COMO UM ESPAÇO ALEGRE E COLORIDO.....	122
DESENHO 27 - NATANAEL REPRESENTA SUAS RECORDAÇÕES DA SALA DE AULA DA PRÉ- ESCOLA.....	123
DESENHO 28 - NATANAEL ILUSTRA A SALA DE AULA DO PRIMEIRO ANO.	123

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 01 - TURMA DA PRÉ-ESCOLA OBSERVANDO AS FOTOGRAFIAS.	21
FOTOGRAFIA 02 - TURMA DO PRIMEIRO ANO OBSERVANDO AS FOTOGRAFIAS DA PESQUISA.....	21
FOTOGRAFIA 03 - ALUNO DO PRIMEIRO ANO DESENHANDO DURANTE A PESQUISA.	22
FOTOGRAFIA 04 - ALUNA DO PRIMEIRO ANO FALANDO SOBRE SEU DESENHO.	23
FOTOGRAFIA 05 – VISTA DA PARTE FRONTAL DA ESCOLA PESQUISADA.	45
FOTOGRAFIA 06 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BAIRRO.	46
FOTOGRAFIA 07 - ALUNOS DO PRIMEIRO ANO NO INÍCIO DA AULA.	50
FOTOGRAFIA 08 - SALA DE AULA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.	51
FOTOGRAFIA 09 - CANTINHO DA LEITURA DA SALA DE AULA DO PRIMEIRO ANO.	55
FOTOGRAFIA 10 - BRINCADEIRA: “VIVO! MORTO!” NA SALA DO PRIMEIRO ANO.	57
FOTOGRAFIA 11 - BRINCADEIRA: “VIVO! MORTO!” NA SALA DO PRIMEIRO ANO.	58
FOTOGRAFIA 12 - PASSEIO DE ÔNIBUS: OLHOS ATENTOS DAS CRIANÇAS OBSERVAM O CAMINHO.	59
FOTOGRAFIA 13 - CRIANÇAS NO ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA.....	60
FOTOGRAFIA 14 - CRIANÇAS INTERAGINDO COM OS JOGOS NA BRINQUEDOTECA.	61
FOTOGRAFIA 15 - DIONES E NEIDSON NA SALA DO PRIMEIRO ANO.....	62
FOTOGRAFIA 16 - DIONES CONSTRUINDO SEU CASTELO NA CAIXA DE AREIA.....	63
FOTOGRAFIA 17 - DIONES CONSTRUINDO UM CASTELO COM SEUS COLEGAS.	64
FOTOGRAFIA 18 - DIONES ATUANDO COMO GOLEIRO NO ESPAÇO DO GINÁSIO.	65
FOTOGRAFIA 19 – ARMÁRIO REPOSTADO A PAREDE NOS FUNDOS DA SALA DO PRIMEIRO ANO.	68
FOTOGRAFIA 20 - MENINAS DO PRIMEIRO ANO NO ESPAÇO DO BANHEIRO.....	74
FOTOGRAFIA 21 - MENINOS DO PRIMEIRO ANO NO ESPAÇO DO BANHEIRO.....	75
FOTOGRAFIA 22 - TURMA DO PRIMEIRO ANO JOGANDO ESPIRIBOL NO PÁTIO.	76
FOTOGRAFIA 23 - MENINOS DO PRIMEIRO ANO BRINCANDO NO PINGUE-PONGE DURANTE O RECREIO.....	76
FOTOGRAFIA 24 - TURMA DO PRIMEIRO ANO BRINCANDO NA CAIXA DE AREIA.	77
FOTOGRAFIA 25 - CRIANÇAS INTERAGIAM NA “ESCADA DE MACACO” ANTES DO INÍCIO DA AULA.	78
FOTOGRAFIA 26 - CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO INTERAGEM COM A ESCRITA DE FORMA LÚDICA,	81
FOTOGRAFIA 27 - UM GRUPO DE MENINAS EXPLORA A ESCRITA NO JOGO DA PIZZA.	82
FOTOGRAFIA 28 - CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO NUMA SITUAÇÃO DE COOPERAÇÃO.....	84
FOTOGRAFIA 29 - CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO NUMA SITUAÇÃO DE COMPETIÇÃO.	85

FOTOGRAFIA 30 - MENINAS DO PRIMEIRO ANO JOGAVAM CARTAS, SENTADAS NO PISO DA SALA.....	86
FOTOGRAFIA 31 - DOIS MENINOS DO PRIMEIRO DISPUTANDO O USO DA LIXEIRA.....	87
FOTOGRAFIA 32 - MENINO DO PRIMEIRO ANO INTERAGE COM UM OBJETO-SUJEITO: A LIXEIRA.	88
FOTOGRAFIA 33 - MENINOS DO PRIMEIRO ANO MONTARAM UM QUEBRA-CABEÇA DOS SUPER-HERÓIS.....	90
FOTOGRAFIA 34 - MENINAS DA PRÉ-ESCOLA BRINCANDO NA CASINHA.	93
FOTOGRAFIA 35 – UM MENINO BRINCA COM O COMPUTADOR NA SALA DA PRÉ-ESCOLA.	97
FOTOGRAFIA 36 - O OBJETO-SUJEITO QUE MARCOU A PRÉ-ESCOLA: O “PICA-PAU”.	103
FOTOGRAFIA 37 - MENINAS DA PRÉ-ESCOLA, BRINCANDO COM O OBJETO-SUJEITO: A BLUSA..	104
FOTOGRAFIA 38 - MENINAS DA PRÉ-ESCOLA BRINCANDO NO GRAMADO.	105
FOTOGRAFIA 39 - MOMENTO DO LANCHE DAS TURMAS DO JARDIM E DA PRÉ-ESCOLA.	107
FOTOGRAFIA 40 - TURMA DA PRÉ-ESCOLA À SOMBRA DE UMA ÁRVORE NO PÁTIO DA ESCOLA.	108
FOTOGRAFIA 41- MENINOS DA PRÉ-ESCOLA ESCRREVENDO COM GIZ NUM DOS MUROS DA ESCOLA.....	109
FOTOGRAFIA 42 - PINTURAS DOS ALUNOS NO MURO DA PARTE FRONTAL DA ESCOLA.	110
FOTOGRAFIA 43 - JANIEL OBSERVA SUA IRMÃ ISADORA DA TURMA DA PRÉ-ESCOLA BRINCANDO.	112
FOTOGRAFIA 44 - JANIEL DA TERCEIRA SÉRIE BRINCANDO COM SUA IRMÃ NO “ESPAÇO” DO PÁTIO.....	112
FOTOGRAFIA 45 - CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA BRINCANDO DE “ESCOPIETA”.....	114
FOTOGRAFIA 46 – DALTON COM A MÁQUINA FOTOGRÁFICA DA PRÉ-ESCOLA.	116
FOTOGRAFIA 47 – DOIS MENINOS DA PRÉ-ESCOLA BRINCAM NA SALA COM A MÁQUINA FOTOGRÁFICA.	117
FOTOGRAFIA 48 - LINESSA DO PRIMEIRO ANO MOSTRA A SUA MÁQUINA FOTOGRÁFICA.....	119
FOTOGRAFIA 49 - MENINAS NO RECREIO, INTERAGINDO COM A MÁQUINA FOTOGRÁFICA DA LINESSA.....	120
FOTOGRAFIA 50 - CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO SENTADAS, REALIZANDO ATIVIDADES DE ESCRITA.	121
FOTOGRAFIA 51 - MENINAS NA SALA DA PRÉ-ESCOLA REALIZANDO UMA BRINCADEIRA DE RODA.	122
FOTOGRAFIA 54 - TURMA DA PRÉ-ESCOLA ENCONTRA UM PASSARINHO PERDIDO NO GINÁSIO.	126

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO	11
1 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS COMO CONSTITUIDORAS DAS IDENTIDADES INFANTIS	28
2.1 ESCOLA: ESPAÇO OU LUGAR DE APRENDIZAGEM?.....	30
2.2 COMPREENDENDO O TEMPO ESCOLAR	35
2.3 VIVÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS COMO DINÂMICAS CURRICULARES	40
3 CONHECENDO A ESCOLA PESQUISADA	45
3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA EMPÍRICA.....	47
3.2 MERGULHANDO NA SALA DE AULA DO PRIMEIRO ANO	50
3.2.1 Sala de aula: espaço da expressão ou da estagnação da vida?	56
3.2.2 Uma pausa para o recreio... Por que pausa?	73
3.2.3 Sala de aula: espaço de competição e cooperação.....	84
3.2.4 Sala de aula: espaço da expressão da cultura	88
3.3 RETORNANDO A SALA DE AULA DA PRÉ-ESCOLA.....	91
3.3.1 O tempo não pára: movimentando-se pelos espaços da escola.....	105
3.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - DOIS ESPAÇOS EDUCATIVOS COM UM MESMO OBJETIVO: “A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS” ..	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

Ao realizar este estudo sobre as questões relacionadas à organização espaço-temporal da infância¹ sinto-me desafiada a compreender de que forma somos influenciados pelos nossos tempos e espaços de convivência nos mais diversos contextos. Procuo, assim, construir meu texto dissertativo a partir de um “*re-visitar*” das vivências espaço-temporais, que fizeram parte de minha formação como pessoa humana, professora e pesquisadora.

São muitas as lembranças espaciais da *casa*, na qual passei a maior parte de meu tempo de infância: no quarto brincando ou lendo; na cozinha realizando os afazeres domésticos ou dando aulas para os meus alunos “imaginários” e escrevendo com cacos de gizes no forno elétrico de minha mãe; no pátio trabalhando ou brincando de escola com minha irmã e meus primos. Vivenciava, assim, o desejo de tornar-me uma profissional da área da educação, influenciada pelo modelo da minha primeira professora nas séries iniciais. O forno elétrico, os cacos de gizes, a mesa, os cadernos e livros foram os *objetos-sujeitos*² com os quais eu interagia no espaço familiar, alimentando o sonho de abraçar a carreira do magistério.

A *escola*, sem dúvida, foi outro espaço muito significativo em minha formação. Inicialmente, cursei o primário numa pequena escola da zona rural, localizada próxima à propriedade de meus pais. Sendo a filha mais velha de uma família de agricultores, esta instituição passou a constituir uma organização espaço-temporal diferenciada em relação ao ambiente familiar. Recordo-me do espaço físico da sala de aula com muitas janelas e um quadro-verde enorme, que ocupava toda a parede frontal; das carteiras e cadeiras organizadas em semi-círculos; do armário que ficava localizado ao lado direito da sala e sempre que a professora o abria eu procurava voltar meu olhar para “espiar” o que havia lá dentro; da mesa da professora, que era tão linda e da qual eu gostava de me aproximar, embora fossem poucas as possibilidades de isso acontecer. Dos espaços externos tenho muitas lembranças, especialmente dos momentos em que esperávamos a chegada da professora na varanda da escola, das brincadeiras nas calçadas e das atividades na horta escolar.

A partir da quinta série passei a estudar em uma escola maior, que se localizava a cinco quilômetros de minha casa. Para quem estava habituada a andar menos de duzentos

¹ Usarei a expressão infância no singular para marcá-la como categoria de análise. Referindo-me ao conceito: “infância” estou evidenciando uma concepção múltipla de infância.

² Expressão utilizada por Gaston Bachelard (2006), para referir-se à interação dos sujeitos com os objetos. O autor afirma que esta interação passa a influenciar e a constituir a vida dos sujeitos.

metros para ir à escola, esta mudança de quilometragem foi extremamente significativa. Todos os dias eu percorria a pé os dez quilômetros de estrada de chão para estudar. Este ir e vir constituiu outro elemento importante em minha formação e que está presente na história de vida de qualquer pessoa: os *caminhos percorridos*. A partir da leitura dos escritos bachelardianos³ constatei que eles também faziam parte de minha formação embora, na época, eu jamais tivesse essa compreensão.

Posteriormente, cursei o Ensino Médio na modalidade do Magistério, tendo a possibilidade de vivenciar as primeiras experiências, como professora. Em minhas *memórias* ainda permanecem vivas as cores, os cheiros, os sons dos ambientes, a intensidade da luminosidade, os mais diversos *espaços das escolas*, nos quais eu iniciava minha carreira como docente.

No ano de 1996 ingressei na Universidade para buscar a formação docente no Curso de Pedagogia. Naquele período continuei atuando como professora de creche, pré-escola e séries iniciais. Essas experiências, confrontadas com os saberes da Pedagogia, enriqueceram minha vida pessoal e profissional e me fizeram perceber a importância de concebermos nossos conhecimentos como verdades momentâneas, que podem evoluir ou serem reconstruídos em outros momentos. O *espaço universitário* fez-me perceber a importância de o profissional da educação trabalhar, a partir da realidade da comunidade escolar, ouvindo as vozes dos educandos e suas famílias e, a partir destas constatações, planejar sua ação pedagógica. Apaixonei-me, nesta época, pela *Pedagogia da Infância*, um jeito belo e digno de interagir, ensinar e aprender *com* as crianças, respeitando suas características, histórias e culturas.

Com esta nova paixão, que passou a fazer parte de minha vida, busquei outro *espaço de formação no Curso de Pós-Graduação*, com Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais. Acabei optando por investigar o significado e a importância atribuídos ao cotidiano dos educandos no contexto escolar. Essa pesquisa resultou na produção da monografia: *“Cotidiano e cultura no processo educativo”* que me fez perceber sempre mais a necessidade de olhar, sentir e investigar a realidade cotidiana dos alunos e suas famílias, para buscar um planejamento consistente, fundamentado na concepção pedagógica sócio-interacionista, na qual, educandos, educadores e toda a comunidade escolar assumem seus lugares, como sujeitos históricos culturais.

³ Refiro-me especialmente a obra: **“A poética do espaço”** de Gaston Bachelard, da Editora: Martins Fontes, publicada no ano de 1993.

Outro espaço importante de minha formação foi o período em que atuei na Secretaria Municipal de Educação de Itapiranga: um *espaço público* destinado ao planejamento e articulação da educação do município, que me ajudou a perceber a necessidade de cada escola construir uma proposta de educação, tendo como referência a cotidianidade dos sujeitos envolvidos na instituição. Naquela ocasião, comecei a participar dos debates e lutas da Educação Infantil, principalmente através do MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil)⁴. O envolvimento nos debates, gerados nestes *espaços*, me instigou a percepção de que uma proposta de educação deve ultrapassar as políticas públicas a ela destinadas, envolvendo toda a comunidade escolar na luta pelos seus tempos-espaços.

Quando surgiu a possibilidade de começar a trabalhar em uma Instituição de Ensino Superior, atuando na formação de professores com trabalhos de assessoria, planejamento e cursos de extensão, percebi que estava retornando novamente ao *espaço da academia*, suscitando-me o desejo de ampliar minha formação no Curso de Mestrado, através do qual eu poderia conjugar a pesquisa e a docência, problematizando as questões relacionadas à educação da infância.

Ao longo do Curso de Mestrado tive a possibilidade de “re-visitar” os tempos e espaços de minha formação e atuação docente/acadêmica. E neste percurso, o encontro com autores como Michel de Certeau (1994, 1996) e Gaston Bachelard (1993) me fizeram perceber que a opção pela temática das vivências espaço-temporais da infância estava influenciada por alguns *sujeitos e espaços*, que constituíram minha trajetória profissional. Constatei, por exemplo, as “marcas” deixadas por uma professora de Geografia, no período em que cursei a quinta e a sexta série do Ensino Fundamental e que me instigou, em dado momento, o desejo de buscar a formação nessa área do conhecimento. Outra constatação interessante foi a aspiração que tive durante o Curso de Magistério, em nível do Ensino Médio, quando me interessei pela realização do Curso de Graduação em Psicologia. Minha opção final, como apontado anteriormente, acabou sendo o Curso de Pedagogia. Confesso que, no período inicial da realização desta pesquisa, não percebi a relação direta de minha trajetória acadêmico/profissional com a temática investigada. Entretanto, no decorrer das leituras, esta afinidade foi se tornando cada vez mais visível, especialmente, pela pesquisa do espaço-tempo escolar, englobando as Áreas da Geografia e da História e da identificação com

⁴ Os Fóruns de Educação Infantil são espaços suprapartidários, articulados por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da Educação Infantil e estão presentes em 21 estados brasileiros, sendo que dentro de cada estado estes fóruns são organizados por regiões, que abrangem vários municípios.

a obra de Bachelard (1993), que utiliza os métodos psicanalíticos⁵ da Área da Psicologia para discutir a constituição dos sujeitos em sua relação com os espaços e os objetos-sujeitos.

Assim, percebo a convergência de teorias, de sujeitos e de objetos-sujeitos, que constituíram minha trajetória, como professora e pesquisadora e que estão relacionados ao tema desta dissertação, propondo-me a investigar as vivências espaço-temporais das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. O objeto da pesquisa foi sendo construído a partir das leituras, acerca da apropriação e (re)construção dos espaços-tempos da infância no cotidiano da instituição escolar. No contexto regional/local detive-me, mais especificamente, na Escola Municipal Sonho Encantado⁶, localizada no Extremo-Oeste do Estado de Santa Catarina. Situei a problemática de pesquisa na contemporaneidade, quando políticas públicas de ampliação do tempo de escolarização do Ensino Fundamental de oito para nove anos são propostas, especialmente a partir da aprovação da Lei 11.274, de seis de fevereiro de 2006 do MEC - Ministério da Educação, que instituiu a matrícula das crianças de seis anos neste nível de ensino.

O que se percebe é que, após a aprovação desta lei, muitas escolas começaram a adotar estratégias diversificadas para realizar esta inclusão. Em muitos municípios, a preocupação central passou a ser a realização da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental para assegurar os recursos financeiros do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), sem levar em consideração os aspectos pedagógicos, psicológicos, sociais e culturais da nova proposta. Sabe-se também que essa já não é mais a preocupação central dos sistemas municipais de educação que, após a aprovação do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), já têm assegurado os recursos financeiros para a Educação Infantil. Constata-se ainda um diferencial bastante acentuado na concretização das propostas educativas direcionadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Enquanto as primeiras instituições estão preocupadas em atender as necessidades da infância, em explorar a convivência com seus pares e trabalhar a partir das múltiplas linguagens, o segundo nível de ensino está mais preocupado com a escolarização destas crianças.

Diante do exposto, justifico a realização desta pesquisa, com o intuito de acompanhar o processo de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, focalizando os seguintes *objetivos*:

⁵ Conferir página 02, da obra: “**A poética do espaço**” de Gaston Bachelard, 1993.

⁶ Optou-se pela utilização de nomes fictícios para a instituição e os sujeitos pesquisados, com o intuito de preservar a identidade destes sujeitos, mantendo-se o respeito e o sigilo, conforme recomendam as normas éticas da pesquisa.

- Pesquisar a *organização espaço-temporal* das turmas da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental, procurando discutir as semelhanças e diferenças das propostas educativas destes *dois níveis* de ensino.

- Discutir as *concepções de tempo-espaço* nas turmas da pré-escola (Educação Infantil) e do primeiro ano do Ensino Fundamental, entendendo-as como elementos importantes do *currículo* que produzem subjetividades.

Para alcançar estes objetivos, procurei organizar esta dissertação em três capítulos. No primeiro, apresento a proposta metodológica da pesquisa, discutindo as trajetórias teórico-empíricas desta investigação. No segundo, vou delineando uma espécie de diálogo, com os mais diversos autores, que pesquisaram as concepções de espaço e tempo, no cotidiano social e ao longo da institucionalização da escola. No terceiro capítulo apresento a análise do campo empírico investigado, problematizando as vivências espaço-temporais, que foram sendo constituídas pelos sujeitos, nos espaços da Escola Sonho Encantado.

Ao delinear o primeiro capítulo procuro apresentar os percursos metodológicos desta pesquisa teórico-empírica, destacando, inicialmente, o estudo das obras e autores relacionados à temática desta investigação. Apresento, a seguir, os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, que envolveu o registro fotográfico das vivências espaço-temporais dos sujeitos pesquisados e os desenhos das crianças do primeiro ano, bem como os apontamentos realizados na agenda de pesquisa.

Diante deste novo panorama da educação nacional de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental procuro levantar algumas questões: Como educar esta infância contemporânea, que possui acesso aos recursos midiáticos em seu cotidiano? E as infâncias pobres e excluídas, quais são suas expectativas diante da escola? Qual o objetivo do sistema de ensino brasileiro ao estar realizando a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental? Quais são os desafios das escolas na organização do tempo e do espaço das salas da pré-escola e do primeiro ano nesta nova proposta?

Problematizando as concepções de espaço e tempo na escola e na sala de aula, procuro analisar no segundo capítulo, as vivências espaço-temporais nos diversos contextos educativos, através do diálogo com alguns autores que investigaram a dinâmica da organização espaço-temporal dos sujeitos em seu cotidiano e nos espaços da instituição escolar. Destaco ainda, a partir destas pesquisas, que as instituições de ensino começaram a conceber sua organização espaço-temporal como um fator importante para o processo educativo.

Considerando os novos desafios da educação contemporânea, na qual todos os sujeitos da comunidade escolar são desafiados a participarem na organização de seus espaços físicos, procuro definir inicialmente as concepções de espaço e lugar. Esses dois conceitos têm o mesmo significado? Podemos nos referir à escola como um “espaço” ou um “lugar” educativo?

Na continuidade deste capítulo, problematizo também o conceito de tempo escolar, destacando a influência do “relógio” como o instrumento organizador da rotina desta instituição. As leituras realizadas destacam a necessidade de a escola buscar formas alternativas de organização de seu cotidiano, procurando romper com a tradicional cultura horológica. Num segundo momento procuro discutir a relação do tempo com o espaço, através da seguinte indagação: Podemos nos referir a estes dois conceitos de forma simultânea?

Pontuando as questões levantadas durante a pesquisa, procuro problematizar a organização espaço-temporal, que é oferecida nas turmas da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental, destacando as diferenças históricas, que foram sendo construídas entre estes dois níveis de ensino. Destaco também a importância de todos os sujeitos da comunidade escolar envolverem-se no planejamento e organização das vivências espaço-temporais no cotidiano desta instituição.

A análise das observações e os dados gerados na pesquisa empírica passam a ser apresentados no terceiro capítulo, constituindo-se em um convite ao leitor para “mergulhar” nos espaços-tempos da Escola Sonho Encantado, para conhecer a organização espaço-temporal de duas salas de aula: uma da pré-escola e outra do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, procuro problematizar a identidade destes dois espaços educativos, a partir das vivências espaço-temporais, que foram sendo constituídas no campo de pesquisa, relacionado-a com as contribuições dos diversos autores pesquisados, observando, entre outras questões, as prioridades estabelecidas pelos professores na organização cotidiana das turmas da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como as visões/percepções das crianças do primeiro ano sobre esta organização.

Constato, entre outras questões, que os momentos do recreio, das brincadeiras no parque ou no ginásio de esportes seriam indissociáveis do processo educativo. Ao observar as relações estabelecidas no espaço da sala de aula, percebo que as “pausas” para a busca de algum material ou os “deslocamentos” de um espaço ao outro contribuem na construção das identidades dos sujeitos, que interagem neste ambiente. A alegria e a disposição das crianças para participarem das vivências, que envolviam o deslocamento, o movimento e a expressão

corporal se tornaram visíveis nas fotografias e desenhos. Mesclando a análise das fotografias com os desenhos, percebo os múltiplos espaços da escola como possibilidade de exploração das mais diversas formas e situações de aprendizagem. Destaco também a importância da participação dos alunos na decoração e organização destes ambientes, como uma possibilidade de ajudá-los a identificar e partilhar seus usos.

A máquina fotográfica, por sua vez, teve um significado importante na pesquisa, constituindo-se num “*objeto-sujeito*” com o qual as crianças da pré-escola e do primeiro ano passaram a interagir nas mais diversas situações. Além de um mero instrumento de pesquisa, a máquina constituiu-se num elemento importante da investigação, apontado, inclusive, para as diferenças entre as vivências espaço-temporais, que foram sendo construídas pelas duas turmas. Observando os momentos de interação das crianças com as máquinas fotográficas de brinquedo, questiono-me sobre esta diferenciação, relacionando-a com as diversas interações, que foram sendo “tecidas” nos espaços da sala de aula, dos corredores, do refeitório, do pátio e dos banheiros, entre outros.

É a partir destas e outras problematizações que procuro construir este texto dissertativo, convidando-o para juntos, (re)pensarmos os tempos-espaços das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

1 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quantas vezes nos deparamos realizando a escolha de caminhos que podemos percorrer? Aonde iremos? Qual o melhor roteiro para a viagem? Que tal recorrermos ao mapa?

Poder-se-ia estabelecer uma relação da escolha de nossas rotas de viagens e passeios com as escolhas dos caminhos investigativos que optamos por trilhar, ao realizar uma pesquisa? Será!?

Vivemos numa era de incertezas e talvez já não seja possível definirmos, com tanta precisão, o melhor e mais atualizado roteiro de pesquisa, pois logo adiante poderíamos perceber que seria melhor e mais interessante mudar o itinerário, “criar sendas, buscar saídas, sempre que necessário, já que não temos compromissos [...] com um trajeto fechado”. (BUJES, 2002, p.30). Percebi assim que seria possível retomar as rotas, buscar e até (re)construir outros caminhos para a pesquisa aqui proposta, ao optar por uma metodologia de trabalho, que levasse em consideração a realidade, as histórias, o contexto da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados.

No caso desta pesquisa, foi necessário mapear e realizar as escolhas teórico-metodológicas, que serviram de apoio e orientação nessa atividade investigativa sobre a organização espaço-temporal da infância no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, procurei delinear um possível percurso metodológico, que serviu de referência para a organização inicial desta investigação. Era evidente, porém, que se, nesta trajetória surgisse a necessidade de repensar as rotas e estratégias, em função dos diferentes contextos da pesquisa, haveria liberdade e possibilidade de fazê-lo.

Deste modo, a pesquisa realizada procurou conhecer inicialmente o universo teórico da temática, através de leituras, estudos, fichamentos e sistematizações das obras pertinentes ao tema investigado, em relação às vivências cotidianas sociais e escolares. O propósito inicial era problematizar as concepções de escola e sala de aula, discutindo as vivências espaço-temporais dos sujeitos, que interagem nesses espaços educativos, através do diálogo com alguns autores, que investigaram a dinâmica da organização espaço-temporal dos sujeitos em seu cotidiano como: Bachelard (1993), Callai (2000), Castrogiovanni (2000), Certeau (1994, 1996), Lopes e Vasconcellos (2005) e Santos (2004). Procurei conhecer também alguns pesquisadores que se propuseram a investigar os espaços da instituição escolar como

Alves (1998), Carvalho e Rubiano (1995), Barbosa (2006), Escolano (1998), Horn (2004), Louro (2002), Pérez (2005), Varela (1992), Viñao Frago (1998), entre outros.

A partir do contato com as idéias destes autores procurei realizar visitas de estudo e observação sobre a organização espaço-temporal nas turmas da pré-escola (Educação Infantil) e do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Sonho Encantado, de um município do extremo-oeste catarinense. As observações realizadas durante as visitas foram registradas em uma *agenda de pesquisa*, que teve, por sua vez, um significado importante neste trabalho investigativo no sentido de registrar as constatações realizadas acerca da organização espaço-temporal, no processo de inclusão das crianças de seis no Ensino Fundamental. Cabe ressaltar aqui que, na realização desta análise, inspirei-me nas considerações propostas por Wortmann (2002), percebendo a importância do pesquisador realizar a análise dos dados ao “penetrar nas linguagens e ‘garimpar’ os significados de uma multiplicidade de histórias e textos” (p. 82). O termo “garimpar” pareceu-me bem apropriado para esta investigação, ao abrir possibilidades de explorar com muita seriedade e sensibilidade as constatações realizadas.

Além de anotar as percepções acerca das vivências espaço-temporais, na escola pesquisada, foi realizado também o *registro fotográfico* destas vivências nos diferentes espaços da escola, com o intuito de perceber a importância atribuída à organização espaço-temporal da sala de aula e da instituição como um todo. Para realizar este estudo busquei conhecer a obra de Luiz Eduardo Anchutti (1997), que desenvolveu uma pesquisa com o uso da fotoetnografia, como método de investigação do cotidiano das trabalhadoras de uma usina de reciclagem de lixo. Para este autor, a fotografia pode constituir-se em um recurso muito importante da pesquisa, ao possibilitar o uso da narrativa imagética, capaz de preservar os dados e convergir para o leitor uma informação cultural a respeito do grupo estudado. Percebi que, no caso desta pesquisa, o uso da linguagem visual poderia enriquecer o trabalho ao valer-se da fotografia, como instrumento de coleta dos dados a serem analisados.

Outra pesquisa que utilizou a linguagem fotográfica foi a Tese de Doutorado de Débora Silveira (2006). Em seu trabalho a autora destaca que o uso da fotografia, como meio de coleta de dados, não é uma tarefa fácil. Afirma ela que este instrumento provoca certo desconforto nos pesquisadores pois, historicamente, apostou-se na cultura da linguagem escrita como a forma predominante de transmissão do saber. Ouvir os sujeitos infantis é algo novo em sua pesquisa. Investigar com as crianças, usando as fotografias tiradas por elas, como recurso para conhecer a escola de Educação Infantil é mais recente ainda.

A fotografia, [...], é resultante da ação de alguém que em determinado **tempo e espaço** (grifo meu) optou por algum assunto e registrou-o empregando os recursos oferecidos pela tecnologia. Registrar um certo tempo e um certo espaço, atestar a existência de alguma coisa ou de um certo evento, uma certa realidade, talvez aí esteja o cerne do encantamento que a fotografia exerce sobre nós. (SILVEIRA, 2006, p.117).

Constatai assim que o uso da linguagem fotográfica poderia ser um instrumento interessante nesta pesquisa acerca das vivências espaço-temporais das crianças que investigaria. Apostei na possibilidade de fazer o registro fotográfico das experiências realizadas pelos sujeitos nos diversos espaços educativos da escola. Realizei mais de duzentos registros fotográficos relacionados a estas vivências. Partindo-se da impossibilidade de proceder-se a análise de todos esses registros, optei pela seleção de algumas imagens, considerando-se especialmente a contribuição dos autores pesquisados e as vivências que se tornaram significativas para a pesquisadora, as crianças e os professores investigados.

Para manter o respeito e o sigilo quanto às normas éticas da pesquisa, decidi preservar a identificação nominal do município, do bairro, da instituição e dos sujeitos pesquisados. Sabe-se que muitos pesquisadores têm questionado esta “concepção sigilosa” de pesquisa⁷, por apostarem na possibilidade de se garantir a autonomia e o respeito aos sujeitos pesquisados, concedendo-lhes o direito de expressarem sua identidade, se isso não comprometer sua integridade física e moral. Minha opção, entretanto, foi pela utilização dos nomes fictícios para identificá-los, por perceber que este seria o procedimento mais utilizado no meio acadêmico-científico, embora não se possa deixar de comentar o surgimento de algumas correntes, que levantam à possibilidade de se repensar a valorização da verdadeira identidade dos sujeitos pesquisados, se isso não representar, obviamente, algum constrangimento aos mesmos.

Através de um termo de consentimento informado obtive a autorização dos pais e responsáveis para divulgar as fotografias das crianças da pré-escola e dos desenhos e fotografias da turma do primeiro ano, (ver Anexos I e II), comprometendo-me a usar os dados exclusivamente para fins de pesquisa. Obtive também a autorização escrita da diretora da escola (ver Anexo III) e dos professores envolvidos na pesquisa (ver Anexos IV e V), dispondo-me, inclusive, a discutir este trabalho dissertativo com os profissionais pesquisados.

Ao encerrar a pesquisa empírica organizei com as turmas da pré-escola e do primeiro ano um momento coletivo, no qual observamos e analisamos as fotografias. A idéia da

⁷ Anotações pessoais da discussão realizada no GT13 da 30ª Reunião Anual da ANPED, que aconteceu nos dias 7 a 10 de outubro de 2007, na Cidade de Caxambu – MG.

realização deste momento surgiu durante a realização da pesquisa, mediante a insistência das crianças para olhar as fotografias no visor da máquina digital. Percebi que esta curiosidade poderia dificultar a investigação, uma vez que as crianças interrompiam constantemente suas vivências para observar a fotografia tirada. Assim, acordei com as mesmas a realização deste momento coletivo para observação e análise das imagens registradas, como pode ser visualizado nas fotografias 01 e 02.



Fotografia 01 - Turma da pré-escola observando as fotografias.



Fotografia 02 - Turma do primeiro ano observando as fotografias da pesquisa.

Na condição de pesquisadora descobri que o campo de pesquisa tal como a organização espaço-temporal não estão dados. Percebi, na prática, as contribuições de Bujes (2002), utilizada como referencial na fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, que pontua a necessidade de se buscar estratégias investigativas mais abertas e dinâmicas. Constatei a possibilidade de aprender com os sujeitos pesquisados, ouvindo as leituras acerca das vivências espaço-temporais por eles realizadas.

Além do registro fotográfico, procurei analisar as percepções das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a passagem vivenciada por elas, através de desenhos, que ilustrariam as vivências espaço-temporais as quais estas mais gostavam de realizar na pré-escola e no primeiro ano (ver fotografia 03). A realização de pesquisa com crianças é apontada por Faria (2002) como uma metodologia diferenciada, que instiga o olhar investigativo e reflexivo sobre as culturas produzidas pelas infâncias. A expressão infantil é vista, nesta perspectiva, como uma possibilidade de buscar um maior aprofundamento sobre o mundo, no qual as crianças estão inseridas. Esta metodologia de pesquisa, apontada pela autora, parte de uma perspectiva que considerei fundamental nesta investigação: “pesquisar a criança em todas as dimensões”, dando voz e vez à cultura que é produzida por estes sujeitos, na organização espaço-temporal das escolas.



Fotografia 03 - Aluno do primeiro ano desenhando durante a pesquisa.

Os desenhos produzidos pelas crianças constituíram-se num recurso importante para compreender as vivências e experiências que marcaram, de uma ou outra forma, sua passagem pela pré-escola e que continuavam sendo significativas no espaço do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para Gobbi (2002), o desenho com crianças pode ser uma ferramenta de pesquisa muito interessante, mas este instrumento metodológico envolve outro mais importante: *a oralidade* das mesmas sobre esta produção. No caso desta pesquisa, os desenhos e os relatos da turma do primeiro ano foram objetos de análise e tiveram por objetivo constatar como estes sujeitos concebem a organização espaço-temporal da escola do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, para “conhecer mais sobre os olhares e as concepções que as crianças [...] têm de seu universo, que é também por elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado” (p.87). Na fotografia, que segue, vemos um destes momentos da pesquisa, no qual uma das meninas do primeiro ano conversa sobre seu desenho, relatando as lembranças de suas vivências espaço-temporais, no período em que ela frequentou a pré-escola.



Fotografia 04 - Aluna do primeiro ano falando sobre seu desenho.

Vale ressaltar, entretanto, que de nada adianta o pesquisador disponibilizar de espaço e materiais para que os sujeitos infantis possam expressar suas idéias sobre o tema pesquisado, se este processo não for sucedido por uma análise interpretativa. Dar voz e vez

para as crianças manifestarem-se acerca das vivências espaço-temporais, que recordavam da pré-escola, freqüentada no ano anterior e do primeiro ano que estavam cursando no ano de 2007, envolvia uma postura minha, como pesquisadora que precisava (re)aprender e (re)educar o ouvir e o olhar, entendendo a criança como (co)produtora da cultura, descentrando-se “do olhar do adulto para buscar o olhar infantil sobre as coisas como condição única de acesso ao modo de produção da infância na perspectiva das crianças”. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p.46).

Compreender a infância, em seus diferentes tempos e espaços escolares, é um desafio constante que exige o rompimento de algumas concepções tradicionais, que encaram as crianças como inocentes ou adultos em miniatura, construindo um

sentido de infância [...] atravessado, [...] pelas dimensões do **espaço** e do **tempo** (grifo meu) que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda a vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p.28).

Esta pesquisa teórico-empírica procurou considerar, portanto, as dimensões do espaço e do tempo escolar dos sujeitos pesquisados, interagindo com os mesmos, para que estes pudessem expressar suas leituras e percepções em relação à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como em relação à organização espaço-temporal desses dois níveis de ensino. A análise dos dados coletados procurou considerar as percepções da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados, através dos relatos orais, do registro fotográfico e dos desenhos realizados pelas crianças, com a finalidade de concretizar o objetivo desta investigação: pesquisar *com* as infâncias as vivências espaço-temporais realizadas numa turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Mas afinal, quais são as concepções de infância deste século XXI? É possível concretizar no dia-a-dia uma proposta educativa, que priorize as interações coletivas e as necessidades da infância? Como os centros de Educação Infantil e as escolas do Ensino Fundamental têm organizado sua proposta de trabalho para esta infância? Quais são as vivências espaço-temporais desses sujeitos infantis em seu cotidiano?

Neste sentido podemos assinalar a presença de crianças nas casas, nos barracos, nos apartamentos, nas ruas e praças, nas aldeias, nos grandes centros, nos bairros, nas lavouras,

nas favelas, nos shoppings, nos povoados e em outros espaços que são (re)construídos pela infância brasileira, em seu imenso território. Basta ligarmos a televisão ou folharmos as revistas e jornais, para nos depararmos com as estatísticas que denunciam a exclusão da infância brasileira do acesso à saúde, educação e políticas de saneamento básico. Embora haja certo consenso de que, na atualidade, as crianças possuem maior acesso aos programas de assistência e proteção, ainda temos dificuldades para lidar com as situações de vulnerabilidade em que vivem as crianças brasileiras. Dornelles (2005) denomina esta infância excluída de “*infância ninja*”, referindo-se às crianças que estão à margem das novas tecnologias, dos games, da internet, da multimídia. “São crianças e adolescentes que estão, muitas vezes, fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e, muitas vezes, sobrevivem nos bueiros da vida urbana”. (p.72).

A sociedade neoliberal tem adotado uma postura de discriminação a estas crianças, acusando seus pais de irresponsáveis, por dar-lhes a vida e não utilizar o planejamento familiar de acordo com suas condições financeiras. Ter filhos, na atualidade, pode ser questionado como um ato de irresponsabilidade, ao contrário, de outras épocas da história quando esta ação era vista como algo “natural”. O que poderia significar, entretanto, certa autonomia das famílias está subordinada às questões econômicas vivenciadas pelos pais, que não estão pensando somente em sua liberdade pessoal-familiar, mas sim nas possibilidades financeiras para que possam “gerar” e “educar” estes filhos.

Esta estrutura neoliberal, obviamente, mantém excluída do acesso aos bens e serviços a infância pobre e desamparada. Curiosamente presenciamos uma atitude consumista dos adultos em relação às crianças que estão sendo “descartadas”, nos lixos, nas lagoas, nos parques, nas favelas, nas ruas. Estas situações de abandono fomentam o debate sobre a necessidade de se organizarem novos espaços que permitiriam às mães a possibilidade de doarem seus filhos para evitar o abandono de forma ilegal. Entretanto esta discussão é polêmica e gera controvérsias: Não estaríamos ressuscitando a famosa “roda dos expostos” que foi um marco na história da infância brasileira?

Contrastando com a dura realidade de sobrevivência das infâncias pobres e excluídas, encontramos as *crianças consumidoras*, que são atendidas em suas necessidades básicas, mas que permanecem “abandonadas” em frente à televisão, ao computador, ao videogame ou que também são “descartadas” pelos adultos através das janelas de luxuosos condomínios. Com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho surge a necessidade de se repensar os espaços-tempos das crianças, ocupando-as com inúmeros afazeres, enquanto seus pais trabalham. Nesta nova configuração familiar surge a *infância da geração multitarefa*,

representada pelas crianças que saem de casa para freqüentarem os cursinhos de dança, futebol, pintura, balé, música, teatro, ginástica e tantas outras atividades que nós adultos disponibilizamos para que estas permaneçam ocupadas e “produzindo”. De certa forma, presenciemos hoje o movimento inverso, ao registrado nas décadas passadas, que incentivavam a retirada das crianças das ruas, colocando-as no interior das casas e internatos. Martins Filho (2007) denomina este fenômeno de “terceirização da educação das crianças”, apontando em suas pesquisas a necessidade de as famílias reorganizarem seus tempos-espacos, de forma a romper com a cultura consumista para investir no relacionamento familiar.

Podemos citar ainda, neste texto dissertativo, outros autores que têm pesquisado a temática da *infância consumidora contemporânea* como: Naradowski (1995, 1999), Dornelles (2005), Parolim (2007), Steinberg e Kincheloe (2001) que destacam a influência da mídia e das tecnologias em sua constituição. Cada um destes pesquisadores propõe nomenclaturas diferenciadas para referir-se a estas identidades infantis na atualidade. Dornelles (2005) discute o conceito de *infância hiper-realizada* apresentada por Narodowski, questionando esta hiper-realização da infância contemporânea rica, que tem acesso aos recursos tecnológicos como os games, a televisão, a internet, entre outros. Para esta autora os “*cyber-infantes*” passam a ser os sujeitos que nos escapam, pois nós adultos temos medo em não saber fazer aquilo que com tranqüilidade eles dão conta (DORNELLES, 2005, p.86).

Já, a psicopedagoga Isabel Parolim (2007) utiliza o conceito de “*geração delivery*” para referir-se à influência da era digital na formação de crianças e adolescentes. Esta geração vive o desejo de satisfazer suas emoções e necessidades do “aqui e agora”. Destaca a autora: “Tudo é muito rápido e possível de ser acessado, é só saber procurar. Tudo está pronto, já pensado e pode ser entregue rapidamente” (p.74). Encontramos também com as pesquisadoras americanas Steinberg e Kincheloe (2001) a expressão *kindercultura*, como referência a influência da saturação de informações a que estão sujeitas as *infâncias pós-modernas* através do poder corporativo da mídia, que influencia a convivência familiar e as relações sociais. “As grandes corporações empresariais que anunciam uma parafernália de consumo infantil promovem uma ‘teologia do consumo’, estimulando, assim, a redenção e a felicidade através do ato de consumo ritual”. (STEINBERG, 1997, p.114).

Os comerciais descortinam um novo mundo infantil, que reduz o ser criança ao que é produzido para a infância. A criança contemporânea é aquela que consome leite industrializado e enriquecido para os recém-nascidos; bolachas, iogurtes e fermentados para o desenvolvimento, que compra brinquedos, que veste determinada roupa ou calça, determinado tênis ou sandália que se “alimenta” de tudo que o mercado de consumo convencionalmente destinou a ela, que altera seu modo de vestir, que se perde no “fetichismo” do corpo e que cada vez mais rompe as barreiras do mundo adulto. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p.59-60).

Percebe-se assim que as infâncias contemporâneas já não são mais somente produzidas pela família e pela escola, mas também pelos artefatos da indústria cultural. A influência “da hiper-realidade eletrônica revolucionou os meios em que o conhecimento é produzido nessa cultura e os caminhos pelos quais as crianças vêm a aprender sobre o mundo”. (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p.48).

E assim, as crianças contemporâneas vão se constituindo: aceitando, questionando, resistindo ou “*escapando*” (DORNELLES, 2005) às organizações espaço-temporais da sociedade e da escola, numa contínua construção e reconstrução das suas identidades. Vão ocupando e produzindo seus *tempos-espaços*. Vão tecendo suas trajetórias cotidianas, nos contextos familiares e comunitários ou nos espaços da educação formal a elas destinados. Esta pesquisa procura problematizar estes últimos espaços, destacando, portanto, as características e possibilidades dos espaços escolares, destinados à educação das crianças.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS COMO CONSTITUIDORAS DAS IDENTIDADES INFANTIS

“Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda, é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.” (Carlos Drummond de Andrade)

Esta epígrafe nos leva a refletir sobre a organização espaço-temporal da escola e da sala de aula. O autor se entristece ao constatar que a organização do espaço físico e das rotinas desta instituição não contribui na formação integral das novas gerações. Andrade instiga professores e pesquisadores a repensar a tradicional concepção de sala de aula que foi sendo compreendida, ao longo da sua história, como uma espécie de cenário, no qual as cenas da “ensinagem-aprendizagem” iam se desenrolando, sem questionar a utilidade destas vivências na formação dos sujeitos. Se comparássemos este espaço a um grande teatro perceberíamos que todos os papéis estavam bem definidos: o professor como ator principal “ensinava” e os alunos assumiam o papel de “aprender” os conteúdos transmitidos.

As pesquisas dos autores, utilizados nesta pesquisa, questionam os estudos que destacam somente a localização física da instituição escolar, com ênfase nas fotografias e plantas, ignorando o contexto social dos sujeitos naquele espaço. É neste sentido, que trago as contribuições de dois pesquisadores espanhóis Escolano e Viñao Frago (1998), que têm pesquisado a arquitetura escolar como um elemento curricular produtor de subjetividades. Questionando a visão, que considera somente a dimensão física da escola, os autores propõem a investigação deste espaço como uma construção cultural que expressa e reflete sua materialidade, destacando a necessidade de se observarem os discursos, que aparecem inscritos neste contexto.

Evidencia-se assim uma possibilidade interessante de se buscar um aprofundamento das questões relacionadas ao espaço e tempo escolares, através da análise de seus aspectos materiais, sociais e culturais, ultrapassando os limites da dimensão física do espaço escolar e compreendendo a realidade social e material, como cultura específica daquele contexto. Se observarmos, por exemplo, as características das escolas localizadas na zona rural, num grande centro ou na periferia de uma cidade, pode-se constatar, que cada qual possui peculiaridades específicas próprias da comunidade em que está inserida.

Superando a dimensão meramente conteudista da instituição escolar, os autores Escolano e Viñao Frago (1998) nos levam a observar outras dimensões importantes do processo educativo, tais como os elementos sociais e culturais, que auxiliam os professores e pesquisadores a entenderem as expectativas e conflitos das crianças, nestes espaços. Ao adentrar o espaço escolar as crianças levam consigo muito mais do que os seus materiais. Estão inebriados de desejos, aspirações, medos, sonhos, frustrações e outros sentimentos, que foram sendo construídos no cotidiano familiar, escolar e social, a partir dos quais elas constituirão suas aprendizagens.

No espaço escolar, “mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais de coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana em sua apropriação”. (LOPES E VASCONCELLOS, 2005, p.38). Por essa ótica, os autores fazem uma crítica à função histórica que foi sendo atribuída à escola: o espaço-tempo da “modelagem” das novas gerações. Crianças e adolescentes foram relegadas a esta instituição e submetidas às “verdades” de um programa educativo e aos ensinamentos “domesticadores” de um professor, cujo objetivo principal era manter a ordem e disciplina. Por muito tempo não se teve o entendimento de que o espaço retangular (ou quadricular) da sala de aula poderia estar “educando”. Acreditava-se que somente os conhecimentos repassados pelo professor que eram oriundos de um programa oficial de educação estariam “formando” os futuros cidadãos.

Para realizar este estudo, buscamos conhecer a obra: “O espaço escolar e suas marcas”, da professora e pesquisadora brasileira Nilda Alves (1998), que nos apresenta a metáfora do olhar, ouvir, ler, sentir e cheirar o espaço construído cotidianamente. A autora questiona como e por que estabelecemos uma estética perversa e uma ética da negação destas metáforas em relação à organização espacial. Além de uma simples simbolização encontramos nesta proposta uma possibilidade interessante de repensar os arranjos espaciais da escola, superando o pensamento cartesiano das carteiras e cadeiras enfileiradas na sala de aula, que contribuem em muito pouco com a formação criativa e cidadã de que necessitam as novas gerações.

Considerando os novos desafios da educação contemporânea, em face da discussão desta temática, procurou-se definir inicialmente as concepções de espaço e lugar: esses dois conceitos possuem o mesmo significado? Podemos nos referir à escola como um “espaço” ou um “lugar” educativo? Em seguida, discutiremos o conceito de tempo escolar, compreendendo sua importância ao longo da história desta instituição e suas possíveis relações com o espaço. Estariam estes conceitos descolados um do outro? Ou podemos nos

referir aos mesmos de forma simultânea ou conexa?

É a partir destas e outras questões que serão delineadas as problematizações deste capítulo. Iniciaremos, portanto, pela definição deste espaço educativo: seria a escola um espaço ou um lugar de aprendizagem?

2.1 ESCOLA: ESPAÇO OU LUGAR DE APRENDIZAGEM?

“Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares” (CERTEAU, 1994, p.176)

Esta epígrafe do pesquisador francês Michel de Certeau nos faz pensar sobre alguns conceitos importantes desta pesquisa, que podem nos ajudar a refletir sobre as características espaciais da instituição escolar. Através do diálogo com algumas áreas do conhecimento, como a História e a Geografia, procuro problematizar os conceitos de espaço e lugar como elementos centrais à temática desta investigação.

Neste sentido, valho-me do conceito de espaço e lugar, de Castrogiovanni (2000), um pesquisador do ensino e da geografia, que tem pontuado em seus escritos a influência dos laços culturais na definição e organização do espaço a ser explorado pelo ser humano. Para este autor, os laços locais demonstram a forma como nos relacionamos com a natureza e como organizamos os espaços sociais, a partir das nossas ações e comportamentos.

Cada **lugar** (grifo meu) tem uma força, tem uma energia, que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Esta não vem de fora, nem é dada pela natureza. É resultado de uma construção social, na vivência diária dos homens que habitam no lugar, da consciência das pessoas, como sujeitos do mundo em que vivem, e dos grupos sociais que constituem ao longo da sua trajetória de vida. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.119-120).

Podemos entender, assim, o lugar como uma construção constante e contínua, a partir das expressões dos sujeitos que nele convivem e que têm o espaço como referência para estas interações. Buscar a compreensão dos conceitos de espaço e lugar é importante para problematizar, nesta pesquisa, a temática da organização espaço-temporal das turmas da pré-

escola e do primeiro ano, com o intuito de compreender as necessidades e potencialidades das crianças, que ocupam e produzem o espaço do Ensino Fundamental de nove anos. Neste sentido, o diálogo com os mais diversos autores sobre as concepções de espaço e lugar pode contribuir no debate sobre a organização espacial e temporal das escolas brasileiras.

Viñao Frago (1998) destaca que a ocupação do espaço atribui-lhe uma identidade de lugar. O autor assinala também que a tomada de posse do espaço vivido passa a ser um elemento determinante na constituição da personalidade dos indivíduos e dos grupos, que interagem neste coletivo. Por esta compreensão podemos nos questionar sobre a influência do espaço escolar na formação dos sujeitos infantis, que interagem nas salas de aulas do primeiro ano do Ensino Fundamental. De que forma estes alunos se apropriam do espaço escolar? Quais são os lugares que estes sujeitos vão incorporando?

Se pararmos para pensar nas lembranças que temos do espaço escolar, que freqüentamos em nossa infância, perceberemos muitos elementos que, na maioria das vezes, nem foram observados pelos professores, mas que passaram a fazer parte de nossa história de vida. Em nossas memórias, permanecem vivas as cores, os odores e rumores das salas e corredores, os sons da sineta, o sabor do lanche, os lugares que eram vedados no pátio, os percalços do caminho de casa até a escola, entre outras. Todos estes momentos nos marcaram e, por mais que não estivessem incluídos no planejamento do professor, passaram a fazer parte de nossa história.

Pelas pesquisas realizadas pode-se sugerir que este poderia ser um ponto de partida muito interessante para fomentar a discussão em relação às propostas de organização espaço-temporal das escolas: buscar o *espaço vivido* pelos professores - a sala de aula de ontem, presente no hoje - como possibilidades de discussão das lembranças desta escolarização na memória dos educadores e que podem se manifestar no presente, de forma consciente ou inconsciente. Nesta perspectiva, podemos encontrar com Miguel Arroyo (2004) a descrição de uma experiência realizada com educadores através da “oficina da memória”, com o propósito de discutir a influência da escola na formação docente, através de um questionamento instigador: “Que marcas deixaram em nós as vivências da escola?” (p. 240) Descrevendo e analisando os relatos desta oficina, Arroyo aponta em seus escritos inúmeros registros dos espaços, que permanecem “vivos” na memória dos professores, destacando, inclusive, a dificuldade de “separar as lembranças dos tempos de alunos das lembranças do exercício do magistério” (p. 243).

Outro autor importante, que nos pode ajudar a compreender o uso do espaço e sua influência no cotidiano, é o pensador Michel de Certeau⁸, que transitando pelas áreas da história, da filosofia e da antropologia, descreve as astúcias e mobilidades do cotidiano dos cidadãos franceses, que se organizam para superar os dilemas da sociedade consumista. Embora este autor não tenha pesquisado diretamente o foco da sala de aula, seus conceitos podem ajudar-nos a problematizar as “*artes de fazer*” no cotidiano desta instituição.

Outra contribuição importante de Certeau (1994) para este estudo está na definição do conceito de espaço e lugar, pois ele próprio define “*o espaço é um lugar praticado*” (p. 202). Para este autor, um determinado lugar passa ser marcado pelas ordens que distribuem seus elementos nas relações de coexistência, determinando a impossibilidade de dois *sujeitos* ou *objetos-sujeitos* ocuparem um mesmo lugar.

Relacionando os escritos certenianos com as interações realizadas na escola podemos perceber que, pelo movimento de disputa dos diferentes espaços desta instituição, os sujeitos vão construindo seus lugares, constituindo suas identidades e aprendizagens. Vão aprendendo a negociar, cedendo ou apoderando-se de um determinado espaço, constituindo-o num lugar. Vão delimitando suas ausências-presenças nos espaços que lhes são permitidos ou vedados. Ou como nos afirmam Lopes e Vasconcellos (2005): vão construindo suas identidades através de “processos de rupturas, distanciamentos, de diferentes inserções nos espaços”. (p.38).

Por esta perspectiva compreendemos a importância de concebermos o espaço escolar como

uma parte da trama, [...] um constituidor dos sujeitos. As divisões que nele se estabelecem, o que se constrói e o que se faz vazio, os caminhos que se abrem e os muros que se edificam, o que se põe perto ou longe, vizinho ou estrangeiro, os lugares que se estabelecem para os sujeitos, os móveis e objetos que se lhe destinam, por onde se permite ou proíbe ir – são criações que se transformam, que se ajustam às necessidades e interesses mutantes, que servem a alguns e não a outros, que implicam relações de poder. (LOURO, 2002, p.121).

Na maioria das vezes, o professor tem se valido de sua autoridade na sala de aula para organizar e delimitar os espaços, dispor o mobiliário, propor atividades pedagógicas, etc. Há profissionais, porém, que apostam na possibilidade de se planejar e organizar o tempo e o espaço escolares com os educandos, desafiando-os a pensar, planejar, realizar e avaliar suas ações espaços-temporais, neste contexto. É importante destacar, porém, que a realização deste

⁸ Refiro-me especialmente a duas obras: “A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer” e “A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar”.

planejamento com os alunos não representa de forma alguma uma proposta espontaneísta de educação. Pelo contrário, o professor mediador instiga o envolvimento e a participação ativa dos educandos no processo educativo por acreditar e apostar na importância de se buscar uma proposta educativa, na qual ele e toda comunidade escolar acreditam e apostam.

Percebe-se assim, que a educação tem um papel muito especial no desenvolvimento do *olhar espacial*⁹, ajudando, inclusive, na construção da *identidade* da comunidade escolar. É importante ressaltar, entretanto, que esta identidade não é formada pelo lugar em si, mas sim, pelas “pessoas que vivem ali e que produzem um espaço com características próprias, com suas marcas e diferenças internas”. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.120).

A organização espacial é marcada pelas relações sociais, afetivas e culturais dos sujeitos que nele (con)vivem e que por isso constitui uma identidade própria daquele grupo. Callai (2000), ao se referir a este conceito de identidade, o define como sendo o “conjunto das características que formam a feição de um determinado espaço” (p.119). Verifica-se assim, a importância do debate sobre a organização espacial da sala de aula, para que o professor possa construir, com seu grupo de crianças, a identidade coletiva e de cada uma em sua singularidade, gerando o sentimento de pertencer e poder transformar aquele espaço que

[...] é resultado de uma dinâmica, é cheio de historicidade. A aparência é o resultado num determinado momento, de coisas que aconteceram. É a expressão de um processo, portanto, tem uma dinamicidade no arranjo. Só na aparência ele é estático, pois em si está constantemente sendo construído. (CALLAI, 1994, p. 13).

Nessa perspectiva, entende-se que a escola, como instituição social, tem a função de qualificar para o exercício da cidadania, ao buscar uma proposta de educação, que respeite e valorize a identidade cultural, no meio em que está inserida. Pérez (2004) ajuda-nos a entender a importância de trabalharmos os conceitos de *identidade e pertencimento* de um determinado cidadão ou grupo social, compreendendo a importância de pertencermos “[...] a um mundo natural e social, a um tempo veloz e lento, a um lugar único e global; a uma realidade em permanente transformação”. (p.118).

Certeau (1996) analisa as mais diversas formas de convivência das pessoas no espaço urbano francês e percebe que os usuários sempre procuram criar para si marcas simbólicas de

⁹ Olhar espacial: define a forma de como o sujeito faz a leitura dos espaços em que está inserido. Esta leitura poderá ser feita de forma ampla e dinâmica, observando as múltiplas relações existentes entre o contexto local e global, ou a partir da tradicional visão da área dos Estudos Sociais, que propõe o estudo do meio através dos chamados círculos concêntricos.

aconchego e identidade, que o fazem apropriar-se daquele espaço. Neste espaço, o sujeito encontra seu reconhecimento, passa a amá-lo e a significá-lo a partir desta identificação que lhe é familiar e por isso relevante. Nesta perspectiva, o autor defende que o “corpo é na verdade uma memória sábia que registra os sinais do reconhecimento: ele manifesta, pelo jogo das atitudes, de que dispõe a efetividade da inserção no bairro, a técnica aprofundada de um saber-fazer que sinaliza a apropriação do espaço”. (p.55).

De fato, quando somos chamados a freqüentar um determinado espaço, que não nos é tão familiar, temos sentimentos diversos de insegurança, ansiedade, curiosidade que nos levam a buscar a melhor adequação a este ambiente. E, em pouco tempo, procuramos nos familiarizar com este novo espaço de forma a tornar possível a convivência. Da mesma forma as crianças, quando chegam à escola, vão se apropriando daquele novo ambiente. Na Educação Infantil, por exemplo, é comum encontrarmos cenas de crianças chorando, agarradas aos pais, como sinal de resistência a essas novas vivências espaço-temporais. Aos poucos, porém, estas vão se aproximando da nova realidade, passam a identificar-se e significar este ambiente. Constituem assim, através de um processo de identificação naquele novo espaço, seu “lugar” como sujeitos infantis. Posteriormente, quando estas crianças já se apropriaram do espaço da Educação Infantil, são desafiadas a avançarem para outro nível¹⁰, o Ensino Fundamental. E, nesta transição é muito comum encontrarmos crianças ansiosas e inseguras diante desta mudança. Se a Educação Infantil é considerada como uma das primeiras etapas da educação básica, porque haveria todo esse “estranhamento” das crianças para ingressarem no Ensino Fundamental? Como diminuir as lacunas e distâncias entre estes dois níveis de ensino para que as crianças possam identificar-se e sentir-se acolhidas na turma do primeiro ano?

As contribuições das pesquisas e seus registros ajudam-nos a entender que os professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental desejam constituir a escola num lugar aconchegante e acolhedor, que proporciona inúmeras aprendizagens, interações e descobertas. Constata-se, porém, que a tradicional concepção de escola, com carteiras e cadeiras enfileiradas e a visão do professor, como detentor do conhecimento, tem impedido o estabelecimento destes laços afetivos e a consolidação de um processo educativo contextualizado e dinâmico? Deduz-se daí, a necessidade de se repensar o papel do professor no processo educativo, compreendendo que este não está dado, mas que vai, ao contrário, sendo construído na *tecedura da espacialidade e da temporalidade* (LOPES e CLARETO,

¹⁰ Nomenclatura utilizada pela LDB nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2007) das múltiplas vivências cotidianas. A escola é, por excelência, o espaço das múltiplas aprendizagens, que incorporam, constroem e marcam seus sujeitos por sua organização física, temporal, material e social e que por isso passa a ser caracterizada como constituidora do currículo escolar.

Considerando as contribuições dos autores, citados nesta pesquisa, pode-se afirmar que a escola é ao mesmo tempo: *espaço e lugar*. Ela possui uma arquitetura física que a caracteriza mas é, ao mesmo tempo, marcada pelas relações sociais das pessoas que convivem neste espaço. Ela é *espaço* de conviver, interagir e superar os conflitos. É também *lugar*, ao ser marcado, pela identidade dos sujeitos que interagem neste espaço e que, por estarem inebriados nessa convivência-aprendência, nem percebem que o tempo está passando ou em outros casos, procuram conter suas emoções e pensamentos de forma a tornar enfadonha a convivência naquele ambiente. É neste sentido que procuraremos problematizar as possibilidades de organização do tempo nas escolas de Educação Infantil (último ano) e do Ensino Fundamental no seu primeiro ano¹¹.

2.2 COMPREENDENDO O TEMPO ESCOLAR

“O tique-taque dos nossos relógios é tão grosseiro, tão mecanicamente sincopado que já não temos o ouvido bastante aguçado para escutar o tempo que se escoia”
(BACHELARD, 1993, p.173).

O planejamento escolar geralmente é medido, único e exclusivamente por um instrumento moderno, que surgiu na era da revolução industrial: o relógio. São muitas as situações vivenciadas no cotidiano da escola que podem ilustrar esta organização: “- *Menino, não se atrase! Olha a hora! A aula já vai começar*”. “- *Hoje na terceira aula, às nove horas, terá educação física*”. “- *Já são quinze horas e trinta minutos, vamos para o recreio: apenas quinze minutos e depois retornamos para a sala*”.

Estes são apenas alguns exemplos que ilustram a influência do relógio na organização da rotina escolar. Escolano (1998) afirma que a invenção do relógio foi decisiva na cisão do binômio espaço-tempo escolar. Para o autor, este instrumento incorporado ao

¹¹ Destaco estes dois níveis por ser o foco desta pesquisa, mas estas considerações acerca das rotinas também podem estendidas a outros níveis e etapas da Educação Básica por possuírem características semelhantes em sua organização.

edifício-escola passou a ser o organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. É nesta instituição que a criança aprende a organizar seu cotidiano nos respectivos turnos e horários, para que futuramente saiba realizar esta ação no mercado de trabalho. Predomina assim, uma visão tradicional de educação que visa à adaptação do sujeito a seu meio social (CALLAI, 1994), utilizando-se do tempo como regulador e adaptador do cotidiano. Essa concepção tem sido muito questionada pelos pesquisadores, especialmente os da Área de Estudos Sociais. Embora saibamos que sua origem tenha se dado no período da revolução industrial, no auge da produção capitalista, muitas têm sido as dificuldades para superar esta rotina rígida, com horas e minutos cronometrados para todas as atividades, que levam os sujeitos a incorporarem a “cultura horológica¹²” na instituição escolar.

Varela (1992) discute a função atribuída à escola na formação da classe trabalhadora pela incorporação da cultura do tempo cronometrado e do espaço fragmentado. Analisando o papel desta instituição na formação das novas gerações a autora assinala que a mesma constitui uma espécie de “*maquinaria escolar*”, que objetiva formar com paciência e obstinação o exército de trabalhadores.

O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar-lhes que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem bons homens e mulheres de princípios e proveito, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela. (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.91).

De fato, as características do espaço físico e dos materiais didáticos, utilizados na escola, sempre foram mais próximas da classe média. E, nesta mesma relação se encontra a organização da rotina, que assumia uma representação idêntica àquela vivenciada pelos filhos da elite. Às crianças pobres restava a possibilidade de simplesmente se adequarem a esta estrutura, que lhes parecia muito estranha, mas que, ao mesmo tempo, era apresentada como a mais correta e necessária ao desenvolvimento da nação.

Sim... O tempo passou... O paradigma moderno foi “enfraquecendo” e, diante das novas demandas do paradigma pós-moderno,¹³ a escola continua reproduzindo as cenas das carteiras e cadeiras enfileiradas de forma a evitar a distração e a perda de tempo de seus

¹² A expressão refere-se ao uso do relógio como referência de organização das rotinas da instituição escolar, separando-se dois momentos distintos: um, o maior deles, para estudar e outro, o menor, para brincar.

¹³ Sobre a discussão dos Paradigmas, ver a obra de MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993

alunos. São várias as pesquisas que nos apontam para a necessidade de a sociedade rever seus conceitos de organização da rotina cotidiana. Dentre estas, pode-se destacar o autor italiano Domênico De Masi (2000) que aponta em seu livro: “O ócio criativo”, a necessidade de a sociedade moderna repensar a tradicional organização do tempo, que cronometra e separa em duas dualidades bem distintas: o trabalho e o lazer. Esta nova possibilidade de organização da vida social é denominada pelo autor de “sociedade pós-industrial” e busca construir referenciais diferenciados, em relação à organização do tempo, conjugando momentos de trabalho, estudo e lazer.

Nesta nova proposição apresentada por De Masi (2000), no meio social, a escola vê-se desafiada a romper com sua histórica função de formar “mãos-de-obra” para instigar a educação dos “cérebros-de-obra”, desafiando os alunos a criarem suas oportunidades no mercado de trabalho. O autor destaca a necessidade de a sociedade repensar a formação dada aos jovens e adolescentes, em relação às tradicionais concepções de tempo e organização de seu cotidiano, apostando em possibilidades diferenciadas, que conjugam de forma indissociável os momentos de lazer e trabalho. Percebe-se, assim, a necessidade de a escola repensar seu papel frente às novas demandas da sociedade contemporânea, adequando sua proposta a estas necessidades. Não seria este um momento propício para se rever as rígidas rotinas de organização temporal, que foram sendo cristalizadas ao longo do tempo nesta instituição, rompendo com o tradicional planejamento “horológico”?

Na tentativa de superar esta visão “horológica”, a escola tem suscitado nos professores um dilema muito interessante: como organizar o tempo livre e o tempo dirigido? Enquanto propõe inúmeras atividades e ações, o professor mantém o direcionamento do tempo, de forma a manter seus alunos ocupados e produzindo. Neste sentido, Louro (2002) destaca que a maioria dos professores fica preocupada com a possibilidade de lhes sobrar tempo, pois o “tempo livre” é compreendido pelos tecnocratas como o “tempo morto”. Esta constatação da autora nos faz refletir sobre as estratégias, utilizadas pelos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para organizarem a rotina de suas turmas. Quais seriam as prioridades destes professores? De que forma estaria organizada a rotina de cada um destes níveis de ensino?

Se focarmos nossa atenção para a história da institucionalização das escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental constataremos que as primeiras têm focado sua atenção na socialização das crianças, sem aquela preocupação com a alfabetização formal das mesmas, enquanto que as segundas estão muito mais preocupadas com a escolarização de seus alunos. Evidencia-se nas pesquisas realizadas uma preocupação maior com as rotinas e

espaços destinados à educação das crianças do Ensino Fundamental, marcados por um ritual muito mais rígido e tradicional, se comparado à Educação Infantil. A partir do primeiro ano, as crianças são transformadas em “alunos” - os indivíduos¹⁴ que precisam aprender a se portar neste novo espaço: sentar-se em cadeiras e carteiras individuais, trabalhar em silêncio, cumprir todas as tarefas solicitadas, mesmo sem muitas vezes entender seu significado. Em muitos momentos, a pré-escola também se precipita quando decidi buscar somente a pré-escolarização¹⁵ das crianças. Mas de uma forma geral, pode-se constatar que suas rotinas não são tão rígidas como nas séries iniciais. Em muitas salas da Educação Infantil as crianças possuem certa autonomia, em relação às opções de atividades, especialmente nas brincadeiras livres, que podem ocorrer na sala ou no pátio. Já, no Ensino Fundamental, os alunos encontram rotinas mais rígidas, com atividades programadas quase que exclusivamente pelo professor.

Maria Carmem Barbosa pesquisou a institucionalização das rotinas nas salas de aulas da Educação Infantil em diversos países e definiu, em seus estudos, o conceito dessas rotinas “como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. (BARBOSA, 2006, p.37). Utilizando uma analogia do clássico da literatura, intitulado: “As Aventuras de Pinóquio”, a autora afirma que as rotinas nas instituições educativas podem ser organizadas pela via do “amor” ou da “força” e a escola tradicionalmente tem-se valido desta última como recurso de seu processo educativo. Em dado momento da história, os dois personagens, o grilo falante e o Pinóquio discutem a resistência do boneco em ir para a escola. “Pinóquio não queria ir à escola, pois sabia que lá não haveria lugar para aquilo que ele considerava vida”. (p.77). Historicamente, o professor, em sua condição de adulto, assumiu a função de planejar o “melhor” para seus alunos, levando-os a aprender que o tempo escolar e conseqüentemente seu cotidiano precisa ser programado e organizado para que haja aprendizagem.

Escolarização passou a ser sinônimo de fragmentação. O tempo escolar passou a ser medido e dividido, especialmente no ensino fundamental, que passou a ser marcado por um caráter muito mais “sério”. Já não havia mais tempo para brincar, cantar, dançar... A realização destas atividades implicaria a perda de tempo. Na Educação Infantil encontramos também a tradicional rotina: alguns minutos para cantar, dialogar, fazer atividades e brincar,

¹⁴ Termo usado para referir-se a concepção tradicional de educação. No caso desta dissertação optou-se por usar o termo “sujeitos”, identificando-os como “arquitetos” dos tempos-espacos por terem participação ativa em seu planejamento, organização, ocupação e produção.

¹⁵ A continuidade do uso do termo: pré-escola foi muito criticada pelos educadores e pesquisadores da área educacional, na aprovação da LDB 939496, por entenderem que a Educação Infantil é uma etapa específica da educação básica e não um período de “pré-paração” para alfabetização no ensino fundamental.

conforme nos mostram os estudos de Euclides Redin, em seu livro: “Se der tempo a gente brinca”. Nesta obra, Redin (1998) enfatiza que, em muitas instituições infantis, há tempo para brincar, mas há também aquelas que deixam suas crianças realizarem esta ação, quando lhes sobrar um tempo. A realização desta pesquisa permite afirmar que os espaços das instituições de Educação Infantil também são marcados por características de escolarização de suas crianças.

Atualmente, diante da inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, parece-me pertinente suscitar o debate sobre estas diferenças históricas na organização temporal, que foram sendo delineadas nestes dois níveis de ensino. No Ensino Fundamental o tempo foi sendo escolarizado: havia inúmeras atividades para serem realizadas num turno de aula, e o único espaço para o “tempo livre” era o do recreio. A Educação Infantil, por sua vez, aprendeu a organizar seu tempo com horários destinados para as atividades dirigidas, como: as atividades nas mesas, contação de histórias, jogos diversos, etc. e outras vivências mais livres, como por exemplo, as brincadeiras no pátio, no parque, ou na própria sala.

Resta-nos, destacar ainda, que a medida do tempo realizada pelo relógio não é tão exata, quanto nos parece. As leituras realizadas nos permitem inferir que o tempo é marcado por oscilações constantes de movimentos, sentimentos e ações. Marques (1997) analisa esta relação dos sujeitos com o tempo, atribuindo-lhe características flexíveis de uma ação que se “espicha” ou se “comprime”, conforme desejamos. Interessante observar esta analogia proposta pelo autor, que aponta a possibilidade de o tempo se “amoldar” a nossos desejos e ações. Em muitas situações do cotidiano podemos constatar esta movimentação temporal, na qual segundos podem virar horas e minutos podem virar segundos. Pela influência das percepções, vamos atribuindo conceitos variáveis do “tempo que voou”, ou de um episódio que foi prolongado demais.

Da mesma forma, nos espaços da sala de aula podemos encontrar crianças que sentem o tempo “voar”. Já, outras, sentindo dificuldades de interagir com determinada atividade ou vivência, expressam sua insatisfação diante daquele período em que passam executando alguma tarefa sugerida/dirigida pelo professor e que lhes parece “alongar” o tempo. As pesquisas, que abordam o surgimento das instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nos permitem supor que, ao longo da suas histórias, foi-se consolidando um panorama dicotômico entre estes dois níveis de ensino e que ainda está muito presente nas escolas brasileiras. O Ensino Fundamental, com seu caráter de obrigatoriedade, é visto como indispensável (fundamental), passando a constituir-se num processo maçante e enfadonho, que obriga as crianças a adaptarem-se ao currículo proposto, adequando-se às rotinas e aos

espaços deste nível de ensino. Já, a Educação Infantil, estando livre de toda essa obrigatoriedade, encontra possibilidades de construir propostas mais adequadas à realidade de seus educandos. Embora este último nível de ensino também cometa seus equívocos, de uma forma geral percebe-se uma maior autonomia dos professores e crianças para se organizarem nas quatro horas que passam na sala de aula destas instituições.

Considerando-se esta realidade podemos-nos questionar: Quais são os espaços de autonomia e expressão que as crianças vivenciam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em relação a sua organização espacial-temporal¹⁶? Se considerarmos as demandas dos novos tempos: sociedade pós-moderna ou pós-industrial, de que forma as crianças se organizam em seus diversos tempos sociais? Qual a relação existente entre o tempo e o espaço? Estaria o tempo conectado a um espaço organizado? Esta conexão existe e ocorre de forma ampla e dinâmica, como apontaremos a seguir.

2.3 VIVÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS COMO DINÂMICAS CURRICULARES

“O espaço convida a ação e antes da ação a imaginação trabalha”. (BACHELARD, 1993, p. 31).

Bachelard ilustra, nesta frase, a influência da organização espacial na imaginação dos sujeitos. Embora este autor não tenha destacado, em seus escritos aspectos da organização espacial escolar, os conceitos explorados em outros contextos, como a casa e seus diversos espaços, ou o armário e seus compartimentos, podem nos ajudar a entender as vivências espaço-temporais na escola.

Quando pensamos na estrutura física de uma escola, qual a imagem que nos vem? Certamente esta imagem virá em função das experiências escolares que realizamos. Mas de uma forma ou de outra esta descrição terá características semelhantes, tais como: sua arquitetura, a disposição do pátio externo, a organização da sala de aula, entre outros elementos, que apontam para uma diferenciação da escola em relação aos demais espaços sociais, como por exemplo, uma casa ou uma igreja.

¹⁶ Ao usar o termo organização espaço-temporal refiro-me a conexão do espaço e do tempo como indissociáveis.

Viñao Frago (1998), ao fazer a análise da dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino espanhóis, evidencia, em seus escritos, a importância de o educador assumir sua postura de “arquiteto” da escola. O interessante é que mesmo sem projetar a organização espacial o professor estará, na opinião deste autor, assumindo este papel, pois a organização espacial jamais terá um caráter de neutralidade.

A organização espaço-temporal é um com-texto¹⁷ para ser lido, re-lido, interpretado, escrito e reescrito por professores e alunos que nele se constituem, expressam suas emoções-reações e realizam inúmeras ações, sejam estas objetivas ou subjetivas. Pode-se afirmar assim, a partir estudos de Bachelard (1993), que as relações espaço-temporais são marcadas pelas ações (in)conscientes dos sujeitos. Estas ações caracterizam aquilo que Certeau define como as “estratégias” utilizadas pelos sujeitos para se apropriarem de um determinado espaço.

As estratégias são [...] ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais. (CERTEAU, 1994, p.102).

Nessa perspectiva, pensar nas estratégias de ocupação e produção do espaço escolar pode ajudar-nos a problematizar as vivências espaço-temporais dos sujeitos que interagem nesta instituição. Inspirados nas contribuições de Certeau, constataremos que esta busca jamais pode se centrar somente na dimensão física da escola. Os múltiplos espaços passam a ser permeados pelas dimensões sociais, afetivas e culturais dos sujeitos que nele interagem. Assim, podemos nos questionar: Quais seriam as estratégias de ocupação e produção do espaço do Ensino Fundamental de nove anos das crianças e professores? Teriam estes sujeitos os mesmos objetivos? Quem tem assumido a função de organizar as vivências espaço-temporais dessas turmas?

Se pensarmos na organização espaço-temporal das escolas, ao longo da história da educação, podemos constatar que esta geralmente era considerada como estática, com estruturas fixas e pré-determinadas. As diversas vivências espaço-temporais, que aconteciam nas salas de aula e não constavam no planejamento do professor, não eram tidas como fatores integrantes do processo educativo. O principal responsável pela organização da rotina e do

¹⁷ A grafia correta é contexto. Ao utilizar a expressão “com-texto” refiro-me que a organização espaço-temporal é um texto para ser (re)lido, (re)escrito com sentidos múltiplos, no quais os sujeitos estão incluídos/inseridos.

espaço físico era o próprio professor, que não considerava as reais necessidades da infância e a possibilidade de as crianças participarem desta disposição. Aos alunos caberia a tarefa de “adaptarem-se” a este espaço e construir, através dessa adequação, a leitura crítica da realidade em que eles estavam inseridos. As disputas por um determinado espaço ou objeto eram vistas como elementos de distração e que deveriam ser evitadas no contexto da sala de aula, para que todos pudessem aprender.

Milton Santos (2004), renomado geógrafo e escritor brasileiro, discute continuamente, em seus escritos, as temáticas relacionadas à organização espacial nesse imenso território global. Para o autor, a ocupação e a disputa espacial ocorrem entre os seres humanos, justamente por estes atribuírem ao espaço um conjunto de significados de valor desigual, que os leva a disputarem seu uso, em função da força de cada um. Considerando as contribuições deste autor, poderíamos partir de uma constatação interessante para problematizar as relações espaciais no Ensino Fundamental de nove anos: as vivências espaço-temporais das crianças e seus professores são marcadas pelas disputas de significados e ações dos sujeitos, que convivem neste com-texto e que, através destas interações, conflitos e disputas, estão ensinando e aprendendo uns com os outros.

Considerando-se as leituras realizadas, pode-se supor que muitas práticas pedagógicas, em relação à organização espaço-temporal, ainda estão baseadas em concepções de educação, que pouco consideram as potencialidades e capacidades das crianças, especialmente no Ensino Fundamental. Na sociedade, a criança possui uma visão interconectada e complexa, enquanto que na escola, muitas vezes, ela vivencia uma concepção muito linear do tempo e do espaço. Como uma sala de aula organizada com carteiras e cadeiras enfileiradas pode contribuir com a construção de uma visão sistêmica? Quais aprendizagens são constituídas pelas crianças, a partir das convivências realizadas nos múltiplos espaços desta escola?

As pesquisas apontam que muitas têm sido as dificuldades da educação brasileira neste século XXI, dentre as quais, pode-se destacar a resistência de romper com certos métodos tradicionais, buscando concepções de educação mais abertas e plurais. Muitos destes enraizamentos podem ter suas origens na herança recebida do paradigma cartesiano, dificultando a compreensão de outros referenciais, diferentes daqueles que nós pensamos ou projetamos. Temos dificuldades em romper com a tradicional visão da escola. Continuamos presos a sua histórica função de transmissora do conhecimento, sem vislumbrar outras possibilidades metodológicas ou de organização espaço-temporal.

As publicações sobre a inclusão das crianças de seis no Ensino Fundamental, inclusive do Ministério da Educação (BRASIL, 2006) têm pontuado a importância de as propostas educativas respeitarem a infância presente nestas salas de aulas, tendo como ponto de partida as vivências cotidianas destes sujeitos. Cabe mencionar a referência deste documento do MEC à necessidade de as crianças de seis anos vivenciarem alguns elementos importantes do processo pedagógico, tais como a ludicidade, as múltiplas linguagens e a vivência de momentos livres de aprendizagem, nos quais as crianças possam se organizar. Esta publicação destaca ainda a importância de as salas de aulas, destinadas à educação das crianças de seis anos, transformarem-se num espaço “aberto” para as múltiplas necessidades e potencialidades das infâncias presentes nestes espaços.

Ao considerar o espaço escola como uma das dimensões materiais do currículo, é possível problematizar sua influência na constituição dos sujeitos, que nele interagem. Os processos de socialização e interação dos sujeitos, envolvidos nas instituições escolares, ajudam a constituir determinadas concepções do espaço e do tempo, que passam a organizar as subjetividades, o estatuto dos saberes e os mecanismos de poder, presentes nestes espaços. (COSTA, 2002).

O objetivo deste capítulo foi, portanto, refletir sobre as propostas de organização dos tempos-espaços da Educação Infantil (pré-escola) e do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, problematizando as vivências espaço-temporais destes dois níveis de ensino. Observando as contribuições dos autores lidos, pode-se apostar na possibilidade de todos os sujeitos da escola participarem desta ação. Professores, alunos, pais, direção, merendeiras, serventes, todos podem pensar, opinar e participar da organização espaço-temporal da escola. Juntos estes sujeitos descobrem que a espacialidade escolar “é um modo inalienável de estar com o outro no mundo e ao passo que esse estar gera espaço, este também é gerado por aquele”. (DETONI, 2007, p.39). Descubrem assim, que o espaço escolar não está dado, mas que este é construído e concretizado pelos artefatos materiais, sociais e culturais dos sujeitos que nele interagem. Ao se relacionarem entre si, os sujeitos significam e (re)criam os resultados que vão compor as novas bases para a continuidade das relações, constituindo suas estratégias de ocupação e sobrevivência. Juntos aprendem a (re)construir suas vivências cotidianas de forma ampla e dinâmica, buscando continuamente a superação das situações que os aprisionam para que estes possam crescer em sua coletividade e singularidade.

A escola pode assim entender seu “*saber-fazer*” (CERTEAU, 1994), concebendo-o como um espaço pedagógico, social, político e afetivo, que é construído cotidianamente. Professores, alunos e toda comunidade escolar aprendem a ser *arquitetos* (VIÑAO FRAGO,

1998), *poetas e filósofos* (BACHELARD, 1993), da organização espaço-temporal de seu cotidiano. A escola passa a se constituir, portanto, num espaço-tempo de vida, que respeita e suscita as múltiplas expressões dos sujeitos presentes nesta instituição.

3 CONHECENDO A ESCOLA PESQUISADA

A Escola Sonho Encantado fica localizada na zona urbana de um município do extremo-oeste catarinense, entre dois conjuntos habitacionais, que formam o Bairro da Alegria. Esta instituição iniciou suas atividades, no dia 21 de julho de 1991, com o objetivo de atender as crianças do jardim de infância, da pré-escola e do primário - hoje séries iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, com o aumento do número de alunos, teve seu espaço físico ampliado em julho de 2000 e, durante os anos de 2003 e 2004, para atender as séries finais do Ensino Fundamental, que passou a ser implantado nesta escola a partir do ano 2002.

Neste sentido, Viñao Frago (1998, p.81) assinala a importância de compreendermos a "escola como um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, como lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que a configuram e definem". Ao refletir sobre a influência dos elementos e fatos históricos da instituição escolar, criamos a possibilidade de planejar a articulação deste espaço no cotidiano da comunidade, em que está inserida. Abre-se a perspectiva de compreender os movimentos e concepções que significam aquele espaço.



Fotografia 05 – Vista da parte frontal da escola pesquisada.

A localização da escola na comunidade pesquisada foi um elemento importante a ser observado nesta pesquisa, como possibilidade de entender os significados atribuídos a esta

instituição. Percebe-se, pela fotografia 06, que a escola Sonho Encantado fica num ponto de intersecção de dois conjuntos habitacionais que formam o Bairro Bem-me-quer, passando a ser um referencial importante para a comunidade, na qual está inserida.

Interessante, descrever as edificações que fazem parte do entorno deste prédio. Conforme, podemos observar na fotografia abaixo, próximo da escola está situado o ginásio de esportes, que é utilizado pelos alunos nas aulas de educação física. Do outro lado da rua, temos um pequeno clube comunitário que é utilizado como espaço de lazer das famílias que moram no bairro, como também a igreja católica da comunidade local. Aliás, a disposição aproximada da igreja e da escola é uma característica do município. Esta organização tem sua origem no período da colonização alemã-católica. Este mesmo *espaço* era utilizado para os encontros religiosos, coordenados pelos padres jesuítas e para as aulas da escola primária que eram coordenadas por professores religiosos ou leigos. Interessante constatar como estas características perduraram ao longo dos tempos, permanecendo marcas destes arranjos até os dias atuais.



Fotografia 06 - Localização da escola no bairro.

Viñao Frago (1998, p.75) pontua a importância de iniciarmos o estudo da organização espacial através da análise da “projeção espacial do estabelecimento de ensino e sua relação com o entorno”. Destaca-se, assim, a necessidade de compreendermos a história do surgimento da escola em uma determinada comunidade, bem como os significantes

atribuídos a esta instituição na atualidade.

Considerando as contribuições deste autor e o foco desta pesquisa caberia questionar: quais são as percepções das crianças em relação a sua escola? Professores, direção, alunos, funcionários, enfim, as pessoas que todos os dias convivem neste prédio, quais as suas percepções quanto à organização espaço-temporal? Com o intuito de compreender estas e outras questões, partiu-se então, para a pesquisa empírica que passa a ser descrita.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA EMPÍRICA

Meu primeiro contato na escola foi realizado com a Diretora Keli, no dia 09 de novembro de 2007. A proposta da pesquisa foi acolhida imediatamente por esta profissional que me acompanhou até a sala dos professores para conversar com a professora Joana do primeiro ano. Conversando com a professora, expliquei-lhe que acompanharia pelo período de um mês, em dias intercalados, as vivências realizadas com a turma do primeiro ano e da pré-escola, registrando-as numa agenda de pesquisa. Também comentei a intenção de realizar o registro fotográfico das vivências espaço-temporais das crianças do primeiro ano e da possibilidade de estas realizarem desenhos sobre as vivências, que mais gostavam de realizar na escola de Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Joana achou muito interessante fazer um desenho recordando os espaços da Educação Infantil, pois segundo ela, todas as vezes que as crianças do primeiro ano retornavam ao espaço da pré-escola, ficavam extasiadas, olhando e observando tudo. Conversei ainda sobre a necessidade de ser apresentada como pesquisadora, para alcançar os objetivos da pesquisa, diferenciando-me de seu papel de professora.

Meu seguinte contato foi realizado com a Professora Mara da turma da pré-escola, que me recebeu carinhosamente em sua sala de aula. Da mesma forma procurei explicar-lhe os objetivos e a metodologia da pesquisa, destacando que com a turma da pré-escola faríamos o registro fotográfico dos espaços e rotinas vivenciados pela turma. Mara mostrou-me os diferentes espaços construídos durante o ano letivo, uma vez que ela trabalha com a proposta de organização de espaços diversificados na sala da pré-escola. No momento em que estive na sala a professora havia organizado com as crianças os espaços da casinha, da garagem, do computador, do cantinho da leitura, dos jogos de montar e das produções diversas. Despedi-me de Mara e da Diretora Keli reforçando a necessidade de ser apresentada às crianças na

minha função de pesquisadora, pois no foco da pesquisa, interessava-me investigar o uso dos diferentes espaços-tempos realizados pelas crianças, de forma a não interferir em sua organização.

Retornei à Escola Sonho Encantado nas semanas seguintes, em dias intercalados, para concretizar a pesquisa proposta. Tal como combinamos, fui apresentada como mestranda e pesquisadora a cada uma das turmas. Combinei com as crianças que elas poderiam me chamar pelo nome, pois percebi que assim haveria uma afinidade maior com os dois grupos. Começava, a partir daquele momento, o registro investigativo das vivências, que iam acontecendo nas salas de aula da pré-escola e do primeiro ano, bem como nos mais diversos espaços da escola, pelos quais as crianças circulavam e interagiam. Estas percepções foram registradas na agenda de pesquisa, nas fotografias e nos desenhos das crianças, que foram apresentadas no primeiro capítulo deste texto dissertativo, com o intuito de compreender alguns dos elementos, que compõem as vivências espaço-temporais da Escola Sonho Encantado.

A pesquisa de campo procurou investigar a passagem das crianças da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na região extremo-oeste do Estado de Santa Catarina. A intenção desta investigação foi buscar a reflexão em relação à *organização espaço-temporal* das salas de aula de uma pré-escola e outra do primeiro ano, compreendendo a escola como um espaço de vida, que respeita e suscita as múltiplas expressões dos sujeitos presentes nesta instituição. Destaca-se assim, a compreensão da escola como um

(...) lugar de vida própria, de criatividade, de solidariedade, de não segregação, de tolerância e enfrentamento das diferenças. Onde está presente o permanente confronto de diferentes culturas (...). Onde haja a reciprocidade, o respeito, a generosidade. Onde se inventam outros modos, inusitados, de pensar, de perceber, de sentir, de agir, gesticular. Um lugar onde possa existir a fantasia, a criação, a abertura, para o mundo exterior. (BARBOSA, 1995, p.17).

Entretanto, para delinear as características da instituição escolar, descritas neste fragmento, tem-se o desafio de buscar o rompimento de alguns conceitos e paradigmas que foram construídos como referenciais da concepção de escola. Assim poderíamos nos questionar: Qual é a concepção de espaço de nossas escolas? Poderia esta ser caracterizada como espaço de vida? O que dizer da concepção de escola como um lugar de silêncio para que haja aprendizagem? E a convivência dos sujeitos neste espaço educativo? Seria possível

o professor romper com tradicional concepção do “tratamento igualitário” de todos os educandos para buscar uma proposta de educação, baseada no respeito à diversidade?

Problematizar a organização espaço-temporal é, por conseguinte, necessário se quisermos apostar na organização de propostas educativas, que respeitem e valorizem cada uma das crianças, que com-vivem neste espaço educativo. Partindo dessa constatação, iniciamos a pesquisa de campo, observando-se, inicialmente, os movimentos e percepções de quem chega à Escola Sonho Encantado e adentra o portão de acesso, que fica aberto somente nos períodos que antecedem o início das aulas ou que sucedem seu término. Passando por esse portão, chega-se à área coberta e, aos fundos desta, à sala da direção da escola.

Observando a disposição dos espaços criados dentro da escola, Viñao Frago (1998) realizou uma pesquisa sobre a localização do gabinete da direção nas escolas espanholas e percebeu que, ao longo da história, este espaço foi assumindo diferentes lugares em relação à estrutura arquitetônica dos prédios, passando de um posicionamento central, a partir do qual o diretor pudesse vigiar os professores e alunos para uma localização mais próxima, à entrada destes, não muito distante da secretaria e dos serviços administrativos.

Nos dias em que realizei a pesquisa observei que algumas crianças e pais, que chegavam à Escola Sonho Encantado, dirigiam-se até a sala da direção para conversarem sobre algum assunto relacionado à falta de frequência, comportamentos dos filhos ou recados dos pais, trazidos pelos próprios alunos. A maioria dos alunos, porém, passava pela área coberta e se dirigia ao pátio interno da escola, onde se encontravam para conversar, folhear cadernos e livros, discutir as tarefas de casa, ensaiar brincadeiras de roda ou outras atividades. Os movimentos e brincadeiras eram interrompidos quando as crianças ouviam o sinal sonoro de uma campainha, que sinalizava o início das aulas. Ao soar a campainha, as crianças, que haviam deixado suas mochilas em algum lugar para poderem brincar melhor, corriam para buscá-las e todos começavam a se organizar nas filas para aguardarem a chegada dos professores. Na fotografia 07 vemos um destes momentos, quando a turma do primeiro ano se organizava para o início da aula.



Fotografia 07 - Alunos do primeiro ano no início da aula.

De posse de seus materiais, os alunos aguardavam a chegada da professora Joana, que organizou as crianças em duas filas e seguiu a frente delas, conduzindo-as para a sala de aula. Adentrei assim, no espaço da sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, que passarei a caracterizar e analisar na seqüência desta pesquisa.

3.2 MERGULHANDO NA SALA DE AULA DO PRIMEIRO ANO

Adentrando o espaço da sala do primeiro ano pude observar a disposição do mobiliário daquele ambiente. Havia carteiras e cadeiras organizadas em um grande círculo, ao centro algumas crianças estavam sentadas em carteiras enfileiradas. Nas paredes da sala estavam dependurados muitos textos, palavras e letras do alfabeto. Na parede frontal havia um quadro-verde, que era utilizado pela professora para os registros escritos. Numa das paredes laterais e na parede dos fundos havia quatro janelas amplas permitindo uma boa luminosidade àquela sala. Na parte frontal esquerda ficava a mesa da professora, um pouco maior, se comparada às carteiras das crianças. Refletindo sobre os escritos bachelardianos¹⁸ comecei a pensar no significado da mobília daquela sala de aula: carteiras e cadeiras agrupadas em círculo, ou enfileiradas, a mesa da professora, o armário recostado à parede...

¹⁸ Obra de Gaston Bachelard: “A poética do espaço”, já citada no capítulo 2, deste texto dissertativo.



Fotografia 08 - Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Enquanto permaneci ali, observando a sala do primeiro ano da Escola Sonho Encantado, tive a impressão de subitamente ter voltado no tempo e minha memória situou-me no espaço de minha primeira sala de aula: a sala do primário do Ensino Fundamental. O que haveria de semelhante? Quais seriam as mudanças encontradas naquele ambiente em relação ao espaço que me constituiu como aluna em processo de alfabetização? Indaguei-me ainda sobre as percepções das crianças em relação a esta organização sem, no entanto, antecipar alguma conclusão em relação a essas leituras. Posteriormente, quando instiguei as crianças desta turma a realizarem um desenho sobre os espaços e tempos do primeiro ano do Ensino Fundamental é que realmente pude constatar a influência desta organização na formação das crianças. Vejamos, por exemplo, os desenhos de Suiane e Eliene, que representam o espaço da sala de aula como um compartimento fechado, com carteiras, cadeiras, numerais e letras. Conversando com Suaine, desenho 01, pude observar sua preferência pelo espaço do ginásio de esportes, no qual ela poderia correr e bater corda. Da mesma forma Eliene, no desenho 02, distingue a diferença da organização espacial da sala de aula e dos espaços externos, destacando sua preferência pelo espaço do ginásio nos relatos orais e na proporcionalidade do desenho deste espaço em relação à sala de aula.



Desenho 01 - Suiane desenha os espaços da escola, do pátio e do ginásio.



Desenho 02 - Eliene representa os espaços preferidos no primeiro ano.

Observando-se, por sua vez, o desenho de Cisto, desenho 03, perceber-se-á, a representação única e exclusiva do espaço da sala de aula. Cisto representou a professora numa situação de leitura com a turma. A professora, com a régua na mão, aponta para o texto escrito no quadro e incentiva toda a turma a ler em voz alta. Durante os dias, em que estive na sala, observei que Cisto era um aluno, que se destacava nas linguagens oral e escrita, sendo que esta proeminência era percebida, inclusive por seus colegas, que escolhiam o Cisto para

as mais diversas atividades de leitura, escrita ou dramatização. A professora Joana, consciente desta influência, procurava canalizar as oportunidades para outros colegas. Em dado momento das aulas observei que, ao serem escolhidos os personagens para dramatizar a história: “Cachinhos Dourados e os três ursos”, Cisto acabou, por consenso de toda a turma, sendo indicado como o Papai Urso. Numa conversa com a professora, pude perceber que ela estava atenta a esta situação, destacando a necessidade de, por exemplo, Cisto ter assumido o papel de filhinho na dramatização proposta.



Desenho 03 - Cisto representa-se com a professora na sala de aula.

Ao longo da história da instituição escolar, muitos professores da primeira série têm se preocupado somente com o domínio da leitura e da escrita, como requisitos para o sucesso escolar. Entretanto, esta concepção aos poucos vem se modificando e a professora Joana felizmente tem construído esta percepção de que por mais que um aluno obtenha sucesso em uma determinada área. No caso de Cisto, esse destaque ocorria no domínio da linguagem escrita. Ele poderá ter aspectos a serem melhorados em outras extensões, como, por exemplo, na área afetiva ou relacional. Interessante observar como a leitura dos colegas aparece no desenho de Cisto que se representa num tamanho proporcional idêntico ao da professora, como se fosse dizer: “- *Eu já sei ler tanto quanto ela!*”.

Foi curioso observar esta representação de Cisto, pois foram várias as crianças que se representavam em um tamanho desproporcional em relação à professora, como pode ser observado no desenho de Natanael.



Desenho 04 - Natanael ilustra a sala de aula do primeiro ano.

Convidado para falar sobre o seu desenho, Natanael explicou: “- *Eu fiz a professora ensinando e quem terminou, pode pegar os livrinhos para ler*”. Realmente, na sala de aula havia um espaço denominado “Cantinho da Leitura”, que consistia numa mesa de tamanho proporcional ao das crianças, localizada no fundo da sala, como se pode observar na fotografia 09. As crianças, que concluíam as atividades propostas se deslocavam até esse espaço para escolher um livro de seu interesse e depois retornavam ao seu lugar para ler. Este “lugar” a ser ocupado como aluno do primeiro ano parece estar bem evidente para Natanael que representou, em seu desenho, os alunos sentados nas cadeiras e carteiras ocupados com seus livros e cadernos.



Fotografia 09 - Cantinho da leitura da sala de aula do primeiro ano.

Se pensarmos na continuidade destas vivências, ao longo dos anos que as crianças frequentam a escola, podemos nos questionar sobre a influência desta organização cartesiana, na formação destes sujeitos. Nos dias em que estive na escola pude constatar, por várias vezes, a preocupação dos professores com os casos de indisciplina dos alunos maiores, nas séries finais do Ensino Fundamental. Questionei-me sobre as resistências destes alunos a esta rotina maçante da escola, que ano após ano, vai relegando espaços limitados e determinados de produção e expressão destes alunos. Em dado momento da pesquisa, tive a possibilidade de conversar sobre essas questões com a diretora Keli, que relatou sua preocupação em se repensar os tempos e espaços da sala de aula, ao longo dos anos de escolarização das crianças e adolescentes.

Constata-se, assim, que a organização espaço-temporal da escola não pode ser organizada única e exclusivamente pelos professores. Os espaços e tempos desta instituição passam a ser disputados, negociados e controlados por todos os sujeitos que neles interagem. Morais (1988) estabelece uma analogia interessante para o controle e organização realizado pelo professor, que assume uma postura autoritária na sala de aula, transformando-a numa “jaula de aula”: o espaço-tempo que limita e organiza os alunos sob a repressão e o medo. Esta espacialização disciplinar é, na visão de Escolano (1998), parte integrante da arquitetura escolar e organiza minuciosamente os movimentos e os gestos, fazendo com que a escola se constitua num “continente de poder”. (p.27-28). Diga-se de passagem, que este continente sempre foi controlado pelo professor e que, aos poucos, vem buscando formas mais

democráticas de organização, nas quais é permitida a expressão das mais diferentes idéias e concepções, tornando possível a convivência neste espaço educativo. E nesta busca, muitas vezes acaba transformando este espaço num “picadeiro de aula”: (MORAIS, 1988, p.23), um local no qual professores e alunos, perdidos em seu espontaneísmo, já não conseguem estabelecer a interação necessária para a construção das aprendizagens.

Hoje está posto um desafio que precisa começar a ser enfrentado no exato espaço da sala de aula. O de se recuperar o sentido de autoridade nas relações pedagógicas, sem qualquer concessão a autoritarismos, que destes já estamos fartos.[...] A autoridade é constituída e precisa ser aceita: ela não faz os educandos inferiores, imprimindo, ao contrário, às suas vidas um sentido mais seguro de caminhada e de conquista. (MORAIS, 1988, p.23-24).

Podemos assim, a partir das contribuições deste autor, refletir sobre a função da escola, do professor e dos alunos no Ensino Fundamental de nove anos e, a partir da construção desta identidade, buscar a construção de uma proposta coerente com as necessidades da educação contemporânea, conciliando a autonomia individual e coletiva de cada um dos sujeitos, que interagem neste espaço. É importante lembrar que “a escola fundamental não visa a formação de técnicos para profissão alguma. Visa a pessoas sadias (sábias) o suficiente, para estarem abertas à aprendizagem, que a vida é”. (LOPES e CLARETO, 2007, p.18).

Transformar a sala de aula num espaço de múltiplas expressões e aprendizagens parece-me ser um dos maiores desafios da escola contemporânea. Durante a pesquisa vivenciei com a turma do primeiro ano esta possibilidade, instigando-me à reflexão sobre os significados atribuídos ao espaço da sala de aula. Seria este um espaço de vida?

3.2.1 Sala de aula: espaço da expressão ou da estagnação da vida?

Dia 21 de novembro de 2007. Lá estava eu novamente na sala do primeiro ano da Escola Sonho Encantado. Naquele dia a euforia tomava conta das crianças, pois elas iriam visitar a brinquedoteca de uma faculdade da cidade. Questionava-me, do porquê de toda aquela alegria. Seria por poderem sair da escola? Viajar de ônibus? Poder conhecer um novo

espaço? Perguntava-me ainda, se não seria possível manter este encantamento nos dias em que permaneceriam na escola?

Ao chegar à sala de aula, as crianças e a professora Joana fizeram uma oração inicial e, em seguida, organizaram o calendário. Ouviram-se várias falas mencionando que finalmente havia chegado o dia de ir à Brinquedoteca. A professora combinou com a turma que primeiro todos deveriam realizar a leitura do texto “Coelho Teobaldo”. Inicialmente, a turma foi convidada para ler em conjunto e depois todos fizeram a leitura individualmente.

Enquanto a turma aguardava a chegada do ônibus para irem à Brinquedoteca, a professora Joana propôs que brincassem de “Vivo! Morto”. Fiquei impressionada com a disposição das crianças em participarem desta brincadeira, ao observar quanto suas feições ficaram mais alegres em relação às atividades anteriores. Nas fotografias 10 e 11, podemos visualizar as crianças interagindo nesta brincadeira. Na primeira foto, as crianças estão “*Vivas*”, permanecendo em pé, quando a professora pronuncia a palavra: “Vivo!”. Já, na segunda fotografia, encontramos as crianças todas agachadas, pois este era o gesto combinado diante do comando da professora de permanecerem “*Mortas*”.



Fotografia 10 - Brincadeira: “Vivo! Morto!” na sala do primeiro ano.



Fotografia 11 - Brincadeira: “Vivo! **Morto!**” na sala do primeiro ano.

Da sala, as crianças e a professora puderam ouvir o ronco do motor do ônibus se aproximando. Imediatamente a professora interrompeu a brincadeira: “Vivo! Morto!” e convidou as crianças para se organizarem numa fila e deslocarem-se até o ônibus. O último comando da brincadeira dado por Joana era que permanecessem “Mortos!”. Assim, uma menina que permanecia na brincadeira, deslocou-se para a fila, rastejando como se estivesse morta. Neste momento chegou a diretora Keli e da janela exclamou: “- *Sem bagunça, queridos! Vamos fazer a fila!*” Para a diretora, assim como para qualquer um que chegasse naquele momento àquela sala de aula, a cena da Íris rastejando pelo chão representava uma atitude indisciplinada. A menina, porém, continuava envolvida na brincadeira: permanecia “morta”, sem a intenção de burlar as regras, ou bagunçar a fila. Pelo contrário, Íris ficou toda constrangida ao perceber que estaria tendo alguma atitude de indisciplina, pois sua postura nas aulas da Professora Joana era de muita cautela e atenção, estando sempre atenta a tudo que lhe era solicitado. Assim que ouviu a voz da diretora a menina colocou-se de pé, levando os dedos à boca e permaneceu parada e pensativa. Ao perceber que eu a observava, ela abaixou os olhos e timidamente saiu caminhando com os colegas até o ônibus.

Desloquei-me com as crianças até o micro-ônibus. A euforia das mesmas naquele passeio era visível. De olhos atentos e curiosos observavam os diferentes espaços da cidade, pelos quais iam circulando. Na foto abaixo, podemos observar uma das alunas do primeiro ano acompanhando atentamente este deslocamento. Observando as crianças na função de pesquisadora, comecei a pensar na importância daquela vivência para as mesmas.



Fotografia 12 - Passeio de ônibus: olhos atentos das crianças observam o caminho.

A chegada a Brinquedoteca foi uma festa. As crianças ficaram encantadas com aquele espaço, repleto de brinquedos e outros materiais educativos. Fomos recepcionados por duas professoras, que nos apresentaram um baú mágico com muitos personagens que nos acompanhariam no período em que permaneceríamos naquela sala. Posteriormente, as crianças foram convidadas para brincar com os jogos e brinquedos no chão ou nas mesas (ver Fotografia 14). As professoras, por sua vez, circulavam pelos diferentes espaços e grupos, interagindo e instigando-as a explorarem os diversos materiais e linguagens. Na fotografia 13, vemos um grupo de meninas explorando o espaço da música com microfones e instrumentos musicais diversos.



Fotografia 13 - Crianças no espaço da Brinquedoteca.

As crianças permaneceram naquele ambiente, interagindo de forma livre e autônoma. Através das múltiplas interações com os *sujeitos* - colegas e professoras e com os *objetos-sujeitos* - brinquedos e materiais, cada um ia significando o espaço da Brinquedoteca, de forma a constituir-lo num *lugar*, que passava a ser “praticado” (CERTEAU, 1994), pela identidade coletiva e singular daquele grupo.

Enquanto, observava as interações e reações de cada um(a) dos sujeitos na brinquedoteca, comecei a pensar na possibilidade de nas salas de aula do primeiro ano, construir-se uma rotina criativa, que contemple momentos diversos de interação com as diferentes linguagens. Lembrei-me da contribuição de Isaura Diniz (2001, p. 139), que aposta na possibilidade da brinquedoteca constituir-se num “espaço de arte, ciência e ludicidade”. Constatei que cada uma das crianças, ao interagir com os sujeitos e os objetos-sujeitos naquele espaço, estava constituindo suas aprendizagens. Questionei-me, a partir das contribuições desta autora, sobre a necessidade de se romper com a fragmentação das várias áreas do conhecimento no espaço “formal” de uma sala de aula. Deste modo, toda “*espaçotemporalidade* escolar – currículos, saberes curriculares, disposições arquitetônicas, procedimentos metodológicos, (CLARETO, 2007, p. 53) poderia ser compreendida como possibilidade de aprendizagem.



Fotografia 14 - Crianças interagindo com os jogos na brinquedoteca.

Quando as crianças foram convidadas para organizarem os materiais e retornarem à escola, ouvi alguém dizer: “- *Ah... eu queria estudar aqui!*” Anotei esta fala e voltei com a turma para o ônibus, pensando no significado daquelas vivências para cada uma destas crianças. Refletia também nas possibilidades de transformar a sala de aula num espaço de vida. Em que situações o professor poderia promover o movimento ou a emancipação da vida na sala de aula? E as cenas de morte, compreendidas no sentido de imobilidade, de estagnação da vida, estariam presentes em quais contextos? Quais seriam as vivências que possibilitariam a expressão da vida na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental? Haveria cenas de morte nesse processo?

Viñao Frago (1998, p.139) destaca que o planejamento e a organização do espaço escolar, podem transformá-lo em

um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e **vivo** (grifo meu). Em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite.

As características apontadas por este autor ressoavam em minha memória, diante da vivência da brincadeira: “Vivo! Morto!”, realizada pela turma do primeiro ano. Estava muito surpresa com as observações e, por mais que havia destacado esta referência quando realizei a

leitura da obra de Viñao Frago, jamais conseguiria imaginar que me depararia numa situação concreta em que poderia relacionar com tanta intensidade essa reflexão: Seria a sala de aula do primeiro ano um espaço de vida?

Lembrei-me, ainda de que as crianças, que se confundiam com os comandos dados pela professora, eram eliminadas da brincadeira e permaneciam sentadas em suas cadeiras observando os colegas brincarem. As crianças que permaneciam na brincadeira continuavam alegres e “vivas” e as outras, excluídas, permaneciam apenas observando... Comecei a pensar, nos desafios e na complexidade pedagógica do professor em transformar a sala de aula num “*espaço de vida*” para todos os educandos. Nos dias seguintes, pude observar sempre mais este desafio: havia crianças que se identificavam mais com as atividades, que envolviam os jogos, outras com a leitura e escrita e outras com as brincadeiras no pátio ou no ginásio. Entre os vários alunos observados estava o Diones, (ver detalhe na fotografia 15) um menino muito comunicativo e alegre nas atividades, que aconteciam no parque ou no ginásio, mas que ao adentrar ao espaço da sala de aula permanecia quieto, com uma fisionomia fechada e tristonha, de quem estava achando aquilo tudo muito “chato” e cansativo.



Fotografia 15 - Diones e Neidson na sala do primeiro ano.

Não posso deixar de destacar ainda, nesta fotografia, a falta de um mobiliário adequado ao tamanho das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Podemos

visualizar o caso de Neidson, que permanecia o tempo todo em que estava na sala de aula, sentado sobre sua perna para se adequar à altura da carteira. Se as crianças de seis anos estivessem na sala de aula da Educação Infantil, provavelmente teriam acesso a um mobiliário proporcional a seu tamanho. Percebe-se, assim, um diferencial importante entre esses dois níveis de ensino: a Educação Infantil tem adequado o seu mobiliário, considerando-se as necessidades físicas de suas crianças, enquanto que na sala de aula do Ensino Fundamental há dificuldades de se atender esta necessidade. Obviamente que esta não seria uma responsabilidade somente do professor ou da direção da escola. Há toda uma estrutura pedagógica, financeira e administrativa da rede de educação, à qual esta escola pertence e que pode ser mobilizada para se resolverem as dificuldades com o mobiliário.

Mas, voltemos ao caso de Diones, aquele menino que permanecia cabisbaixo na sala de aula, com muitas dificuldades para interagir com a linguagem escrita. Quais seriam as ações e reações deste aluno nos demais espaços da escola? Nas fotos, que seguem podemos observá-lo interagindo com os seus colegas na caixa de areia e curiosamente neste espaço era ele quem coordenava a construção do castelo. Na sala de aula a expressão facial de Diones identificava suas dificuldades de interação, naquele espaço, enquanto que no pátio ou no ginásio ele se transformava num menino “vivo” e alegre.



Fotografia 16 - Diones construindo seu castelo na caixa de areia.



Fotografia 17 - Diones construindo um castelo com seus colegas.

Conversando com a professora Joana pude constatar que a mesma percebia o comportamento diferenciado de Diones, em relação ao espaço da sala de aula e os outros espaços externos da escola. Joana relatou-me que o pai desse menino era pedreiro e que percebia esta identificação do filho em relação à profissão do pai, nos momentos de interação na caixa de areia.

Esta conversa realizada com Joana fez-me perceber a importância de a escola buscar o diálogo com as famílias, favorecendo o conhecimento das diferentes visões de mundo, que perpassam o cotidiano de vida das crianças. Assim, professores e pesquisadores têm o desafio de reconhecer os elementos sociais e culturais, que formam esses espaços e que são continuamente transformados e modificados pelos sujeitos da comunidade escolar. Existe toda uma diversidade de aspectos, que coexistem na vida das famílias, dos grupos, bairros, comunidades ou países, apontando para a necessidade de uma investigação aprofundada da realidade destes sujeitos, com a finalidade de conhecer as práticas sociais e buscar saber quais os significados partilhados por estes no espaço escolar. Através dessa articulação entre cotidiano e educação, a escola e os sujeitos nela inseridos precisam aprender a desenvolver seu olhar espacial: “um olhar capaz de captar, apreender e preservar a multiplicidade na relação do conhecimento” (PÉREZ, 2005, p.7), procurando desencadear o estudo de um determinado grupo ou realidade social, para verificar e analisar as marcas inscritas nesse espaço. Desenvolver este olhar espacial e “especial” para cada um dos educandos é o desafio de cada professor para que este possa compreender determinadas atitudes, ações ou reações

dos alunos no espaço da sala de aula e, obviamente, nos demais espaços internos e externos da escola, como pode ser observado no caso de Diones.

A escola, ao longo de sua história, tem trabalhado com conteúdos e metodologias, que foram sendo reproduzidos sem a devida problematização acerca dos objetivos de sua institucionalização. Partindo, entretanto, do pressuposto de que todos os sujeitos constroem conhecimentos, esta instituição vê-se desafiada a buscar a consolidação de uma proposta pedagógica, que tem a realidade cotidiana de seus sujeitos, como ponto de partida para a construção de aprendizagens e conhecimentos. Enquanto observava os movimentos alegres e entusiasmados de Diones, no espaço do ginásio, recordava-me de sua reação passiva no espaço da sala de aula. Por que na aula de Educação Física, o menino estaria tão alegre e falante, interagindo nas mais diversas brincadeiras e convidando-me, a todo o momento, para fotografá-lo?



Fotografia 18 - Diones atuando como goleiro no espaço do ginásio.

No registro acima, podemos perceber um destes momentos, no qual Diones interage com seus colegas no papel de goleiro, incentivando seus amigos para chutarem a bola que ele agarra com muito entusiasmo. No período em que permaneci no espaço do ginásio, observando Diones e seus colegas, questionava-me sobre as aprendizagens realizadas em cada um destes espaços: na sala de aula, no pátio, na caixa de areia, no ginásio. As observações, acima destacadas, levaram-me a questionar qual a importância destas vivências para Diones e

seus colegas. Por que a escola tem delimitado ao longo de sua história a sala de aula como o “espaço das aprendizagens”?

Assumindo-se como sujeitos históricos e culturais, professores e alunos vêm-se desafiados a repensar esta tradicional concepção de sala de aula, cercada por paredes quadriculares ou retangulares, com portas e janelas “fechadas” como o espaço ideal para a construção de conhecimentos. Qual seria a concepção de sala de aula que poderíamos adotar diante da implantação do Ensino Fundamental de nove anos? Construiríamos um espaço amplo e dinâmico, repleto de interações e possibilidades ou um espaço com limites determinados, no qual os alunos de seis anos encontrariam um “ambiente ideal” para se alfabetizarem?

Aliás, é interessante constatar, o quanto as crianças têm incorporado esta cultura da sala de aula como um espaço compartimentado, com um lugar “*fechado*”, com letras e números para serem “*apreendidos*”. Podemos perceber essa leitura no desenho de Clério na desenho 05, que representa a sala de aula como um compartimento fechado, com papéis definidos para o professor, que ensina e o aluno, que aprende a ler e escrever. Representando o espaço interno da sala de aula, Clério nos apresenta um elemento importante, a porta fechada.



Desenho 05 - Clério representa sua leitura da sala de aula do primeiro ano.

Se pararmos para pensar no significado atribuído ao espaço da sala de aula, ao longo de sua história, constatar-se-á que fomos atribuindo a este espaço características de um

ambiente fechado e silencioso, como condições necessárias para a construção das aprendizagens. Esta visão tradicional da sala de aula é apontada nas pesquisas de Viñao Frago (1998), caracterizando-a como um compartimento de formato retangular e fechado, no qual a única abertura ao mundo exterior se dá através da porta ou das janelas.

Observando o desenho da sala de aula do primeiro ano de Clério podemos refletir sobre a dialética do *interno* e *externo*, proposta por Bachelard (1993), que realizou este estudo dicotômico nos mais diversos contextos de convivência dos seres humanos como a casa, a cabana e de outras espécies de animais, como o ninho ou a concha, destacando a influência destes espaços na constituição psíquica dos sujeitos. Baseando-se em reflexões filosóficas, na leitura psicanalítica e na linguagem literária das poesias e poemas de diversos autores, Bachelard destaca que em nosso interior estão guardados os desejos mais íntimos e secretos, enquanto que no exterior revelamos de forma mais aberta nossos sentimentos e ações. É interessante constatar como essa relação poderá ser construída a partir das opções realizadas nos usos dos espaços e objetos, através de metáforas, que o autor utiliza para ilustrar esta relação. Vejamos:

O armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo falso são verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta. Sem esses “objetos” e alguns outros, igualmente valorizados, nossa vida íntima não teria modelo de intimidade. São objetos de sujeitos mistos, objetos-sujeitos. Têm como nós, por nós para nós uma intimidade. (BACHELARD, 1993, p.91).

Estes *objetos-sujeitos* nos preocupam - como já discutido no capítulo 2, pois no contato com eles passamos a relacionar nossos sentimentos e pensamentos. Pude observar assim, durante a pesquisa, que um simples armário, recostado a uma parede da sala de aula, pode construir muitos significados aos sujeitos, que interagem naquele espaço, representando a possibilidade de se estabelecerem as mais diversas interações com este objeto-sujeito.

Rememoro, neste momento da pesquisa, as lembranças do mobiliário da sala de aula, que freqüentei nas séries iniciais. Recordo-me, especialmente, de um armário escuro de duas portas, que ficava ao lado direito da sala, próximo à porta de entrada. Este móvel geralmente estava fechado e quando a professora se aproximava para retirar algum material distraía-me nas atividades e a atenção acabava se voltando para aquele armário. Havia um desejo imenso de “espiar” os materiais que estavam lá dentro. É óbvio que eu não entendia, na época, o porquê dessa curiosidade. Mas o tempo passou... Vários anos depois retornei a esta escola

para atuar como professora e eis que o armário ainda estava lá. Lembro-me até hoje da emoção em poder abri-lo, olhá-lo, manusear os materiais, pastas e documentos. Hoje, a partir do contato com a obra: “A poética do espaço”, de Gaston Bachelard (1993), percebi a importância deste móvel como um objeto-sujeito de minha formação. O desejo de abrir aquela porta, observar e manusear o conteúdo de seu interior suscitou-me muitos sentimentos e aprendizagens (in)conscientes que até então não foram percebidos.

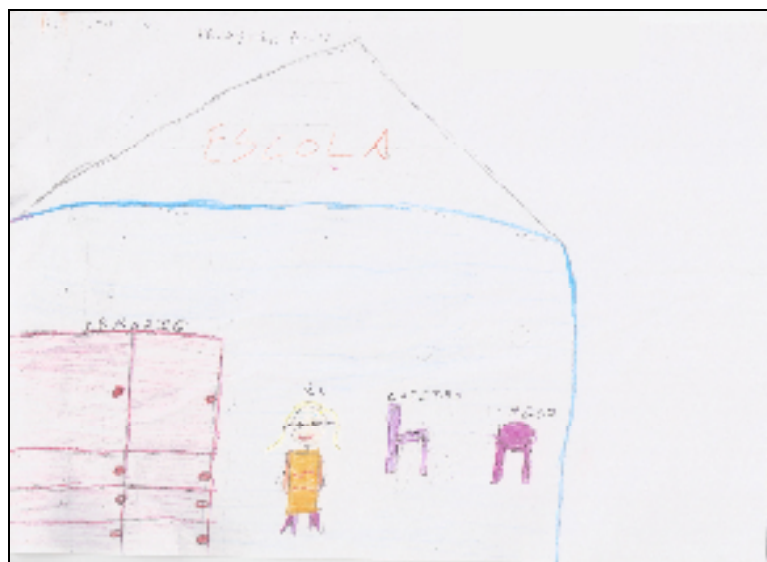
Outro autor importante, que pode nos ajudar a entender a influência do passado em suas vivências cotidianas, é Michel de Certeau (1996), ao destacar a possibilidade de educarmos no presente as histórias corrompidas pelo tempo. Sugere-se, assim, uma possibilidade interessante de se repensar a organização espaço-temporal das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, através da busca do *espaço vivido* pelos professores em suas experiências como alunos. Poder-se-ia assim compreender a influência da sala de aula, pela qual estes profissionais passaram como alunos e que, sem dúvida, deixou marcas em sua formação profissional, mediante uma compreensão de que “o espaço vai sendo produzido e organizado, a partir de interesses, não muito explicitados a todos nós, mas que se expressam concretamente nas paisagens e na história que vão, também, sendo construídas. (CALLAI e CALLAI, 2001, p. 74).



Fotografia 19 – Armário recostado a parede nos fundos da sala do primeiro ano.

Nos dias em que estive na sala de aula, procurei observar a relação das crianças com o único armário da sala, que aparece na fotografia anterior. Observei que geralmente a professora Joana era quem se dirigia a este armário para retirar ou recolocar os materiais e jogos utilizados durante as aulas. A surpresa maior sobre o significado deste móvel para as crianças, que permanecia aparentemente “imóvel” num dos cantos daquela sala, surgiu quando realizei os desenhos sobre os espaços e vivências mais significativos da turma do primeiro ano. Foram várias as crianças que representaram este armário em suas produções. Vejamos.

Assim como Clério, no desenho analisado anteriormente, Lariane e Tailene representaram em seu desenho a sala de aula como um espaço fechado. Reconhecendo-se como membros integrantes deste ambiente, as autoras destacam alguns dos objetos-sujeitos com os quais interagem: a mesa, a cadeira e o armário.



Desenho 06 - Lariane representa o mobiliário da sala do primeiro ano.



Desenho 07 - Tailene desenha as suas vivências no primeiro ano.

Bachelard (1993) discute em seus estudos fenomenológicos¹⁹, a dialética do aberto e o fechado, relacionando a sua influência na constituição da nossa personalidade. O autor analisa esta relação dicotômica nos mais diversos objetos e compartimentos como: a porta, a sala ou o armário. O filósofo-poeta atribui, por exemplo, às portas algumas possibilidades interessantes. “Às vezes ela está bem fechada, aferrolhada, fechada com cadeado. Outras vezes ela está aberta, isto é, escancarada”. (p.225). Em outras situações, afirma Bachelard, “esta porta pode estar apenas entreaberta”.

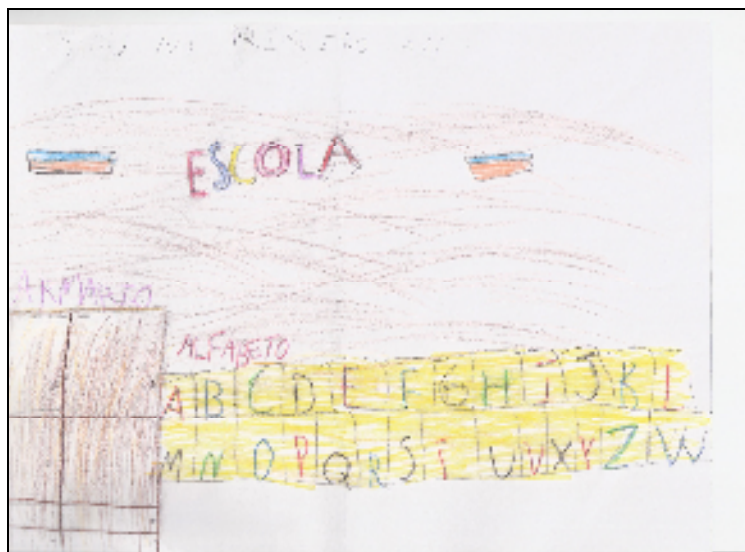
Remetendo-nos ao espaço da escola poderemos encontrar as portas e janelas das mais diversas salas ou as portas dos armários. Diante destas fechaduras/aberturas podemos nos questionar: No espaço da sala de aula encontraremos portas fechadas, abertas ou entreabertas? Qual o significado de cada uma destas situações para os sujeitos que usufruem este espaço? Haverá alguma relação entre a proposta educativa do professor e o acesso das crianças aos outros espaços da escola? Estando um armário fechado ou aberto, que implicações isto teria na formação dos alunos?

O contato com os escritos bachelardianos, citados nesta pesquisa, nos apontam a possibilidade de entender a relação subjetiva que ocorre na sala de aula, quando alunos e professores interagem com estes *objetos-sujeitos*, passando a constituir sua existência espaço-temporal, através destas experiências.

¹⁹ Palavra grega: *phainomai*, que significa o que aparece, o fenômeno. Os principais defensores desta corrente foram Husserl, Scheler e Heidegger. O princípio fenomenológico afirma que não existe realidade sem sujeito e nem sujeito sem realidade.

Observando atentamente as concepções deste autor, perceberemos que, até mesmo um simples armário, disposto num canto da sala de aula, pode suscitar-nos muitas aprendizagens. Esta foi, sem dúvida, uma constatação surpreendente nesta pesquisa: ao observar nos desenhos das crianças a representação do objeto-sujeito: *o armário*, que aparece com as portas e gavetas fechadas. O que isto poderia nos sugerir? Nem seria preciso relatar aqui que fiz esta pergunta às crianças quando estas desenhavam e a resposta veio depois de correrem os olhos na sua direção: “- *É porque o armário está fechado*”. Realmente, a maior parte do tempo em que estive na sala, este móvel permanecia fechado. No dia em que registrei a fotografia do armário com as portas abertas, a professora estava distribuindo os jogos para as crianças, que depois de recolhidos, eram guardados novamente no armário fechado.

No desenho de Ariane também vamos encontrar a representação do armário, como um elemento importante de sua sala de aula. Além disso, a aluna destaca o alfabeto como um elemento constituidor desse ambiente de alfabetização, no qual ela está inserida. Aliás, a caracterização da sala do primeiro ano, como um espaço fechado, constituído por letras e números, foi destaque em vários desenhos dos alunos participantes da pesquisa.



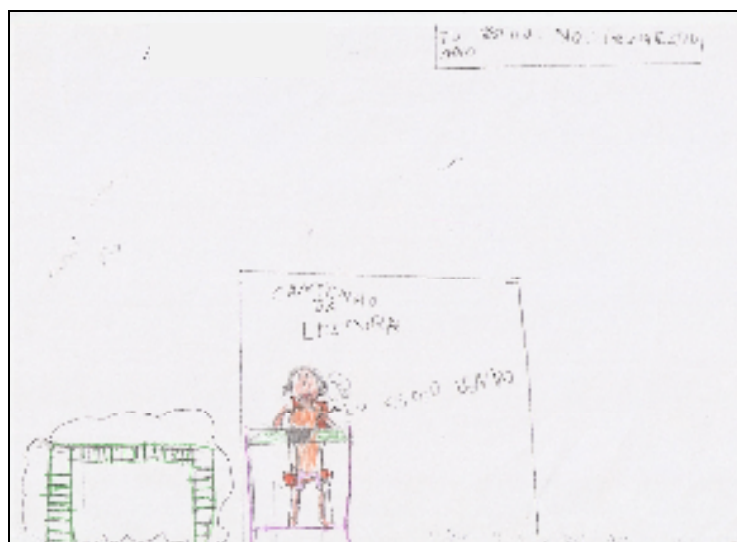
Desenho 08 - Ariane desenha o teto da sala, o armário e as letras na parede.

Já, no desenho de Raí vamos encontrar a representação da sala de aula, como um espaço diferenciando do parque. Observando-se atentamente este desenho, pode-se perceber que o autor atribui ao espaço da sala de aula uma característica compartimentada, de um espaço quadricular, fechado. Ao desenhar-se, sentado na cadeira e na carteira do primeiro

ano, o aluno traça uma margem quadricular no seu entorno, diferenciando este espaço do parque, que aparece representado logo ao lado e que recebe contornos mais suaves, de formato ondedado ou curvilíneo. Através desta representação, Raí realiza a leitura do espaço escolar que é por ele vivido cotidianamente. Constrói, assim um

[...] conceito, que é uma abstração da realidade, formatado a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo (ao construir a nossa história e o nosso espaço). Nesse caminho ao observar um lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início o processo de abstração que se assenta entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto pesado na elaboração do que está sendo vivido. (CALLAI, 2005, p. 241).

Interessante observar a leitura realizada por Raí em relação aos espaços externos e internos da escola. Valendo-nos dos conceitos da *Área da Geografia* podemos perceber que o desenho de Raí apresenta a sala de aula como um *espaço absoluto*, que o limita e o aprisiona, mantendo-o sentado em sua cadeira. Historicamente, a figura do aluno sentado em frente a sua carteira tem sido definida como a posição do aluno, que quer aprender e que, por isso, ocupa este *espaço relativo*, a partir do qual ele procurará entender seu cotidiano e a sociedade em geral. Ainda, observando o desenho 09, podemos observar o destaque, dado por Raí, às vivências realizadas no parque, como um *espaço relacional*, marcado pelas relações entre os sujeitos e os objetos-sujeitos, que passam a ser significativas para ele e seus colegas.



Desenho 09 - Raí no primeiro ano diferencia o espaço da sala de aula e do parque.

Viñao Frago (1998) analisa a construção dos primeiros grupos escolares da Espanha e aponta, a partir dos estudos de Bachelard, dois elementos interessantes que constituíam a organização espacial: o curvo e o retilíneo e que aparecem representados no desenho de Raí. Estes dois elementos são definidos por Viñao Frago como constituidores da estética de um espaço, mas que, ao mesmo tempo, revelam as concepções de uma proposta educativa. O retilíneo nos leva a pensar numa proposta paradigmática muito estanque e limitada, na qual estão definidas, de forma bem ordenada, as funções que cada um dos indivíduos ocupa, naquele determinado espaço. Na disposição curvilínea, ao contrário, os sujeitos são interpelados a vivenciar a interação, a comunicação, a troca de idéias e objetos. Estas disposições curvilíneas nos remetem à vivência do paradigma neomoderno²⁰, através do fenômeno da intercomunicação, proposto por Marques (1993). Salas de aulas, com carteiras e cadeiras organizadas em círculos, semicírculos ou em grupos menores, brinquedos e atividades em forma circular são algumas das possibilidades de vivências, que possibilitam a interação e a comunicação entre os sujeitos e que podem nos mostrar muito da proposta educativa desta instituição.

Lopes e Clareto (2007) fazem uma crítica às escolas do Ensino Fundamental, que organizam seu espaço físico numa concepção cartesiana e geométrica. Os autores destacam a necessidade de os sujeitos da comunidade escolar construírem sua proposta educativa, rompendo com a tradicional concepção do currículo escolar, que tem relegado espaços secundários aos “labirintos da fantasia, da imaginação e da emoção”. (p.18)

Observando as vivências da turma do primeiro ano, nos momentos de recreio ou na última aula das quintas-feiras, que previa a ida da turma ao parque, pude observar esta mesma constatação de Lopes e Clareto: as crianças do primeiro ano já não usavam com tanta intensidade sua imaginação nas brincadeiras. Ao incorporarem a cultura escolar da reprodução da escrita na sala de aula, “atrofiavam” sua autonomia, expressão e criatividade, aprendendo a distinguir o momento de estudar do momento de brincar.

3.2.2 Uma pausa para o recreio... Por que pausa?

Pensar no significado da palavra recreio pode ser uma possibilidade interessante para

²⁰ Referência ao paradigma contemporâneo do conhecimento que valoriza as dimensões da (inter)comunicação e da (inter)ação dos sujeitos.

buscar o entendimento desse momento no cotidiano da escola. No dicionário (FERNANDES, LUFT E GUIMARÃES, 1998) encontramos a seguinte descrição para este termo:

Recreio: Passatempo; divertimento; folguedo; aquilo que recreia; tempo concedido para brincarem, no intervalo das aulas; lugar onde se recreia.

Recrear: proporcionar recreio a; deleitar; divertir; alegrar; aprazer; sentir prazer ou satisfação; divertir-se; brincar; distrair-se; desenfadar-se.

Se compararmos os significados atribuídos a estas palavras no dicionário com a prática cotidiana do recreio vivenciada nas escolas, perceberemos que esta está associada à concepção de conceder um determinado tempo para as crianças brincarem. Uma pausa para descansar, ir ao banheiro, tomar o lanche e, nos poucos minutos que restam, brincar. O espaço-tempo do recreio previa uma pausa de quinze minutos para realizar todas estas vivências, restando pouco tempo para a recreação.

Nos dias em que estive na turma do primeiro ano procurei acompanhar durante o recreio a ida ao banheiro dos meninos e das meninas desta turma. Observando os movimentos e atitudes neste espaço, constatei que as meninas se organizavam melhor na realização desta vivência, como pode ser observado nas fotografias que seguem.



Fotografia 20 - Meninas do primeiro ano no espaço do banheiro.



Fotografia 21 - Meninos do primeiro ano no espaço do banheiro.

A ida ao banheiro é, sem dúvida, um momento de muitas aprendizagens, cujas vivências podem ser acompanhadas e exploradas pelo professor visando à consolidação dos hábitos saudáveis de saúde e higiene. Nestas situações, as crianças vivenciam de forma concreta os hábitos de higiene, temática esta sempre trabalhada pelos professores na sala de aula. Diante da pressa das crianças, especialmente dos meninos (ver fotografia 21), em se deslocar para o lanche, não pude deixar de constatar a necessidade de transformar este momento da ida ao banheiro e ao lanche num momento educativo. Não poderiam estas vivências espaço-temporais da ida ao banheiro e ao lanche, estar incluídas na rotina das turmas do primeiro ano como um momento educativo, que faz parte da proposta da escola?

Depois do lanche, as crianças se deslocavam para o pátio da escola, onde se organizavam para as brincadeiras. Em determinados dias, elas podiam brincar na mesa de pingue-pongue ou no espiribol (ver fotos 22 e 23), pois todas as turmas passavam por uma espécie de rodízio para proporcionar a oportunidade de interação com estes jogos a todas as turmas. Nos dias em que as crianças do primeiro ano não tinham acesso a estes jogos, estas organizavam-se para brincar de pega-pega, esconde-esconde e diversas brincadeiras de roda.



Fotografia 22 - Turma do primeiro ano jogando espiribol no pátio.



Fotografia 23 - Meninos do primeiro ano brincando no pingue-ponge durante o recreio.

Um dos espaços externos preferidos pelas crianças de todas as turmas, no momento do recreio, é o parque da escola. Parte deste parque está cercada permitindo o acesso somente às crianças da Educação Infantil. A turma do primeiro ano brincava neste espaço, somente nas quintas-feiras, no último momento da aula. Na foto que segue, vemos as crianças do primeiro ano interagindo na caixa de areia e no detalhe ao fundo a tela que limita o acesso das outras turmas ao parque infantil. A tela aparece nesta pesquisa, como um objeto-sujeito que estabelece o limite do espaço, instituindo lugares diferenciados para as crianças da Educação

Infantil e do Ensino Fundamental.

Pesquisando a temática da organização espacial da escola, não posso deixar de problematizar esta situação: Por que esta tela fora colocada de forma a garantir somente o acesso das crianças menores? Seria para garantir maior segurança e autonomia das crianças da Educação Infantil? Certamente os professores destas turmas argumentariam desta necessidade, quando existem numa mesma escola crianças e adolescentes de diversas faixas etárias. Partindo desta constatação, poderíamos concordar com esta delimitação do parque infantil? E agora diante da nova realidade de estar incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental: como fica o acesso destas crianças a este espaço?



Fotografia 24 - Turma do primeiro ano brincando na caixa de areia.

Durante o período em que realizei as observações nos espaços externos da escola constatei que havia um brinquedo de ferro, localizado numa parte do pátio, na qual, todas as turmas tinham acesso. Observando e ouvindo atentamente, percebi que as crianças denominavam este brinquedo de “escada de macaco” e se desafiavam a atravessá-lo de uma ponta a outra, subindo pelas escadas laterais e segurando-se pelas mãos nas barras da parte superior. Surpreendia-me ao observar os movimentos e interações, que ocorriam neste brinquedo no período que antecedia o início das aulas ou no recreio, pois nestes momentos apareciam crianças de todas as faixas-etárias para brincar neste aparelho, conforme registrado na foto abaixo.



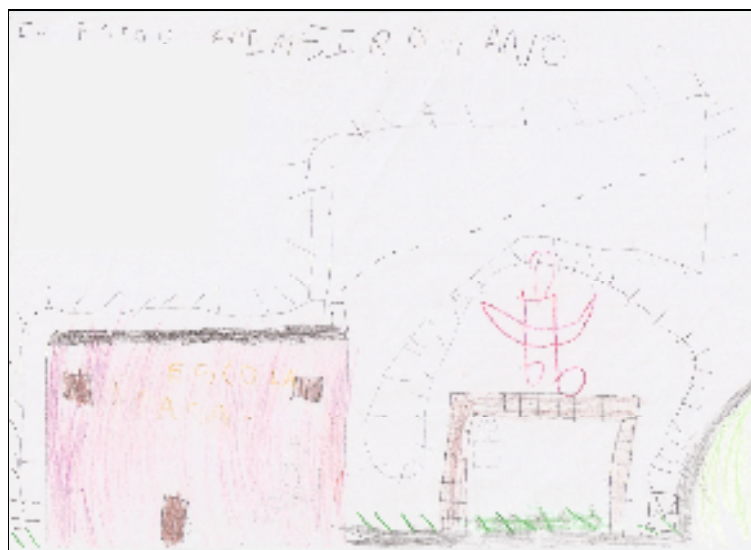
Fotografia 25 - Crianças interagem na “escada de macaco” antes do início da aula.

Minha surpresa maior foi em relação ao significado atribuído pelos alunos na ocupação e apropriação deste espaço, no momento em que possibilitei as crianças do primeiro ano, desenhar os espaços e vivências preferidos na pré-escola e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Como podemos constatar, foram várias as crianças que representaram a “escada de macaco” em seus desenhos, como foi o caso de Ivã, que representou unicamente este brinquedo como um dos seus espaços preferidos no primeiro ano.



Desenho 10 - Ivã destaca seu espaço preferido no primeiro ano.

Observando o desenho de Ivã, podemos constatar sua preferência pelas vivências realizadas no espaço externo da escola. Esta mesma opção parece nos desenhos de Krislen e Taísa, que destacam os espaços do parque e e, entre esses, aparece a “escada de macaco”. Além desse brinquedo, Taísa destaca em seu desenho o balanço, o escorregador e o carrossel. Encontramos também, na representação de Krislen e Taísa, a escola como uma construção fechada, que possibilita a abertura ao mundo exterior através das portas e janelas.



Desenho 11 – Os espaços preferidos de Krislen no primeiro ano.



Desenho 12 - Taísa do primeiro ano representa seus espaços preferidos.

Esta mesma relação dicotômica dos espaços internos e externos aparece no desenho de Linessa, que representa a “escada de macaco” na parte externa da escola. A sala de aula aparece como um espaço interno, no qual ela se inclui, colocando-se ao lado de sua carteira. Interessante, observar a proporcionalidade da carteira em relação ao tamanho de Linessa e a significação atribuída a este móvel no espaço da sala de aula, pois a mesma se representa ao lado da carteira. Conversando com a menina sobre seu desenho, pude constatar sua preferência pelos jogos, que eram realizados no chão da sala e que ela representa com os quadriculados pintados na cor laranja.



Desenho 13 - Linessa destaca os espaços internos e externos do primeiro ano.

Nas fotos 26 e 27 podemos observar as crianças sentadas no chão da sala, experienciando os jogos ilustrados por Linessa. Pude observar, durante a pesquisa, que a expressão das crianças do primeiro ano era transformada quando lhes eram possibilitadas vivências espaço-temporais com jogos diversos. Interagindo com a escrita de forma individual, em sua carteira, as crianças permaneciam sérias, com uma expressão facial de quem estava achando aquilo tudo muito chato e cansativo. No desenho de Linessa aparece, de forma nítida, sua preferência pelos momentos de interação com os jogos. Nesta análise, valho-me das contribuições de Maria Carmem Barbosa (2006), que discute as rotinas da Educação Infantil, apontando para a necessidade de os professores romperem com a visão adultocêntrica, de “quem sabe o que é melhor para as crianças” para construir novas possibilidades

interativas, que poderão ser realizadas pelas vias do “amor ou da força”. No caso de Linessa, os momentos de interação com os jogos representavam uma relação de amorosidade e encantamento, enquanto que as situações de escrita em seu caderno eram realizadas com certa resistência. Pergunto-me então, diante desta análise: Seria possível buscar a paixão e o encantamento das crianças do primeiro ano em todas as vivências espaço-temporais, que eram realizadas nesta turma? Observando as conclusões do estudo de Barbosa (2006, p. 206), pode-se deduzir que nem sempre o professor poderá alcançar o encantamento das crianças diante das trajetórias espaço-temporais por elas vivenciadas, pois sempre haverá momentos de resistência, “mesmo que desejemos e idealizemos que isso seja feito por amor”.



Fotografia 26 - Crianças do primeiro ano interagem com a escrita de forma lúdica,



Fotografia 27 - Um grupo de meninas explora a escrita no jogo da pizza.

Outro momento muito esperado pelas crianças do primeiro ano era a aula de Educação Física com o Professor Valério. A alegria e a disposição para participarem desta aula eram visíveis. Ao considerarmos a necessidade de movimento das crianças neste período da suas vidas, pode-se entender essa euforia. O espaço do ginásio apareceu em vários desenhos como um dos espaços preferidos pelas crianças do primeiro ano. A preferência pelas atividades, que envolviam o movimento, pode ser observada no desenho de Alécia, que representou os espaços do pátio e do ginásio como seus lugares preferidos. Curioso observar a evidência dada aos movimentos das crianças neste desenho, na ação de chutar a bola ou pular corda. Alécia representa a necessidade de movimento das crianças de seis anos, que estão num período da vida, no qual predomina a ação dos braços e pernas.



Desenho 14 - Aléxia representa os espaços do ginásio e do pátio.

Durante a pesquisa procurei acompanhar as turmas da pré-escola e do primeiro ano nas aulas de Educação Física, que aconteciam num ginásio próximo da escola. Percebi nestas aulas, que a ansiedade e a euforia das crianças do primeiro ano eram mais intensas que da pré-escola. Esta mesma constatação foi realizada pelo Professor Valério em relação às demais turmas do Ensino Fundamental, pois em dado momento da pesquisa este profissional comentou que a turma do primeiro ano esbanjava energia, utilizando a aula da educação física para descarregar a energia “acumulada” na sala de aula. Questionei-me: Por que as crianças do primeiro ano adotariam uma postura diferenciada em relação às outras turmas? Seria por estarem vivenciando um dos momentos de sua vida em que há o predomínio do desenvolvimento motor? Estas crianças teriam incorporado a tradicional cultura escolar da “pausa” para o recreio e a aula de educação física? O momento do recreio não faria parte de todo o processo educativo? Haveria tanta diferença de idade entre as turmas do pré, do primeiro ano e das turmas posteriores?

Partindo das considerações delineadas neste texto, nem seria necessário destacar que os momentos do recreio e da educação física são indissociáveis do processo educativo e jamais poderão representar uma “pausa” deste processo. Destaca-se, assim, a importância de se planejar as vivências espaço-temporais no primeiro ano, de forma a explorar esta necessidade de movimento, que as crianças desta faixa-etária possuem, tanto na aula de educação física como no momento do recreio e nas demais vivências, que acontecem nos espaços internos e externos da escola.

Ficam evidenciadas, nesta pesquisa, a importância e necessidade de a escola apostar na construção de espaços educativos heterogêneos, coletivos e solidários, que tenham na educação para a cidadania e a humanização dos sujeitos sua meta principal. Professores e alunos possuem inteligência, movimento e afetividade. Juntos têm o desafio de aprender a conjugar o corpo, a razão e a emoção para construir espaços-tempos mais humanizados e cidadãos, aprendendo a conviver, cooperar e competir, como abordaremos a seguir.

3.2.3 Sala de aula: espaço de competição e cooperação

Observando as vivências realizadas no espaço da sala de aula da turma do primeiro ano pude analisar várias situações, que ilustram a aprendizagem das relações sociais e afetivas dessas crianças. Nos momentos em que a professora estimulava e desafiava as crianças a cooperarem e a trabalharem em grupo as mesmas se organizavam para esta ação, como pode ser percebido na fotografia que segue. Nessa atividade as crianças foram organizadas em grupos para construir uma história coletiva, ajudando-se mutuamente na criação do enredo e na escrita das palavras e frases.



Fotografia 28 - Crianças do primeiro ano numa situação de Cooperação.

Na fotografia 29, por sua vez, pode-se observar uma situação de competição no espaço da sala de aula. Ao propor uma atividade de escrita com as crianças a professora Joana orienta para cada um fazer em sua folha. Imediatamente surge uma situação de conflito e disputa entre dois colegas, que procuram ocultar sua escrita, na tentativa de impedir que seu colega veja o que está sendo escrito.



Fotografia 29 - Crianças do primeiro ano numa situação de competição.

Durante a pesquisa foram encontradas outras situações de cooperação e competição no espaço da sala de aula do primeiro ano, como pode ser percebido na fotografia 30. Este registro fotográfico revela uma situação de um jogo de cartas, no qual presenciei as crianças interagindo com seus colegas. Para que o jogo acontecesse era necessário que estas soubessem cooperar e competir de forma concomitante. Interessante comparar a expressão facial das crianças do primeiro ano durante as situações de jogo e das demais atividades de escrita realizadas em suas carteiras e cadeiras. Com expressões mais alegres e emotivas as crianças vão construindo muitas aprendizagens e se apropriando da língua escrita.



Fotografia 30 - Meninas do primeiro ano jogavam cartas, sentadas no piso da sala.

Se observarmos a disposição do mobiliário e as vivências realizadas em sala de aula do primeiro ano, podemos perceber que estas vão constituindo e marcando as crianças, que estão matriculadas de “corpo e mente” nesta turma. A disposição das carteiras e cadeiras, organizadas em círculo ou em grupos menores, oportunizava às crianças a vivência de situações diversas de interação, competição e cooperação no espaço cotidiano da sala de aula. Parafraseando Viñao Frago (1998), podemos dizer que, através da sua proposta de organização espacial, a professora do primeiro ano estava “*arquitetando*” as mentes dos alunos. Assim as crianças vão aprendendo a disputar, dividir e partilhar os espaços, materiais e vivências diversas. Este mesmo autor nos mostra uma tríade muito importante: “o próprio, o alheio, o comum - que mantém uma estreita conexão com a distribuição, a posse, os usos e as relações que os membros da instituição escolar mantêm entre si e com os objetos que nela se encontram”. (p.65) É pela disputa e negociação entre o “*eu – você - nós*” e o “*meu – teu - nosso*” que os sujeitos vão delimitando seus espaços e incorporando-construindo a rede²¹ de significados nele inscritos.

²¹ O espaço não está dado. Ele é tecido pelos sujeitos que o ocupam e produzem. Tal como uma rendeira vai tecendo sua colcha, os sujeitos vão tecendo os significados do espaço no qual estão inseridos.



Fotografia 31 - Dois meninos do primeiro disputando o uso da lixeira.

Utilizo-me da fotografia 31 para melhor descrever uma situação vivenciada na aula de Artes da professora Tamires²². Dois alunos disputam a possibilidade de interagir com um mesmo objeto-sujeito da sala de aula: a lixeira. Observando os escritos de Viñao Frago (1998), podemos dizer que, ao disputar a relação com este objeto, os dois meninos constituíram seus lugares e identidades. Usando sua imaginação criadora, um deles atribuiu um novo significado à lixeira, que foi sendo disputada como se fosse um vaso sanitário, como pode ser observado na foto 32.

²² Na turma do primeiro ano havia uma professora específica para a Disciplina de Artes.



Fotografia 32 - Menino do primeiro ano interage com um objeto-sujeito: a lixeira.

Essas relações de disputa e usos dos espaços, na maioria das vezes, passam despercebidas nas salas de aula ou são vistas com desnecessárias e indisciplinadas e por isso devem ser evitadas, para que as aprendizagens da leitura e da escrita possam ocorrer. Mas afinal, quais seriam as contribuições destas disputas nas aprendizagens destas crianças? Quais seriam as aprendizagens construídas a partir destas relações? Se pararmos para observar as relações estabelecidas no espaço da sala de aula, perceberemos que as “pausas” para a busca de algum material ou a disputa por algum espaço contribuem tanto para as aprendizagens, quanto para a construção das identidades destes sujeitos infantis. São vivências espaço-temporais que produzem subjetividades e por isso podem ser consideradas como elementos importantes do currículo.

3.2.4 Sala de aula: espaço da expressão da cultura

Em minha agenda de pesquisa, retomo a solicitação feita por mim quando no dia 30 de novembro de 2007, para as crianças desenharem suas percepções em relação à organização espacial e as vivências de que mais gostavam de realizar no primeiro ano do Ensino Fundamental, em curso. Não imaginava, na missão de pesquisadora, a complexidade destas leituras, que seriam apresentadas nestas produções, especialmente em relação às experiências

vivenciadas fora da escola e que passam a fazer parte do cotidiano escolar. Trago a este texto dissertativo uma situação ilustrada nos desenhos 15 e 16 de Marlon e Jânio, que representaram seu desejo de brincar com os “Power Rangers”, refletindo assim, no espaço escolar, a influência da mídia e dos programas televisivos, que adentram nesta instituição, pelas mentes e ações dos meninos e meninas, que passam as manhãs diante de uma televisão.



Desenho 15 - Jânio do primeiro ano destaca sua preferência pelos super-heróis.



Desenho 16 - Marlon do primeiro ano ilustra os “Power Rangers”.

Enquanto as crianças desenhavam, ouvi a voz de Cisto dizendo: “- *Olha só ele nem desenhou a sala do primeiro ano, está fazendo outros desenhos*”. Cisto apontava na direção do desenho de Jânio, que imediatamente procurou cobri-lo com as duas mãos. Vendo o constrangimento de Jânio, dirigi-me até ele e incentivei-o a continuar sua produção. No momento em que conversei com Jânio e Marlon sobre suas representações, pude constatar que ao adentrar o espaço escolar, as crianças levam consigo muito mais do que seus materiais escolares. Elas estão envolvidas pelas vivências do cotidiano, que por sua vez, reaparecem de forma visível ou invisível no espaço da sala de aula. A fotografia que segue, permite confirmar um dos momentos em que os meninos concluíram a montagem de um quebra-cabeça, que traz as ilustrações dos heróis desenhados por Marlon e Jânio. Valendo-se do senso comum, a escola sempre assinalou a influência da mídia na construção dos conhecimentos, relacionados aos super-heróis infantis. No entanto, durante a pesquisa pude constatar a presença e a influência de personagens e programas no próprio espaço da sala de aula, como no caso da montagem deste quebra-cabeça.



Fotografia 33 - Meninos do primeiro ano montaram um quebra-cabeça dos super-heróis.

Compreender a sala de aula como o espaço de expressão da cultura envolve o desafio de concebê-la para além da dimensão física. Confirmamos, com Viñao Frago e Escolano (1998), a importância de observarmos os elementos sociais e culturais presentes no espaço da sala de aula. Ouvir as idéias, sentimentos, desejos, aspirações e temores das crianças é uma

possibilidade interessante para se conhecer um pouco mais sobre a negociação cultural, que acontece em sala de aula, quando crianças/sujeitos convivem com a cultura da mídia e a cultura escolar, sendo significada e re-significada nas vivências realizadas na sala de aula. Nesse processo, “[...] é fundamental a escola ouvir as vozes ainda não expressas, com sensibilidade para perceber o mundo simbólico, para além da materialidade”. (WESCHENFELDER, 1996, p. 173).

Nesse sentido, autores do campo da Sociologia da Infância²³ mostram que as culturas infantis são produzidas em contextos de negociação e significação, em que a criança é o ator social. Temos ainda a possibilidade de aprender com Certeau (1994) a importância de estarmos atentos às vozes do corpo dos sujeitos em seu cotidiano. Ouvindo as expressões e idéias das crianças, em relação aos espaços vivenciados, nos contextos familiar e comunitário, temos a possibilidade de conhecer mais e melhor suas vozes e ações no cotidiano da sala de aula. Temos, assim, a possibilidade de se repensar a organização espaço-temporal da escola, transformando-a em espaços de aprendizagens para “todos” os educandos.

3.3 RETORNANDO A SALA DE AULA DA PRÉ-ESCOLA

Meus registros permitem retomar um momento de acolhida junto à turma da pré-escola, no dia 12 de novembro de 2008. Acompanhei inicialmente o momento de oração e de conversação da turma. Algumas crianças contaram novidades relacionadas ao convívio familiar e ao período que antecedia o início da aula. A professora Mara dialogou com a turma, ouvindo atenciosamente suas idéias e opiniões, em seguida convidou-as para brincar nos diferentes espaços da sala. As crianças foram se organizando nas brincadeiras e de uma forma bem espontânea foram me mostrando os espaços da casinha, do computador, da garagem, dos jogos, das carteiras e cadeiras organizadas em grupos, dos livros de histórias, do tapete de letras, etc.

Percebi que a professora Mara trabalhava com uma proposta de organização espacial, muito comum nas escolas infantis brasileiras, que propõe a organização do espaço da sala de aula em diferentes “cantinhos”. Esta proposta defendida por Legendre, um pesquisador

²³ Interessante pesquisa desenvolveu SCHERER, Márcia Rejane. A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças. Ijuí: Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Mestrado - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, 2007. [Dissertação de Mestrado], valendo-se dos referenciais do emergente campo da Sociologia da Infância.

francês, que chegou ao Brasil através dos estudos de Carvalho e Rubiano (1995), propondo a organização de três formas de arranjos espaciais diferentes, que considerem a disposição dos móveis e equipamentos existentes na sala de aula da seguinte forma:

- **Arranjo aberto:** há a ausência de barreiras físicas, geralmente havendo um espaço central vazio. Segundo as autoras, nesta forma de organização, as crianças são vistas como pequenas e incapazes, por isso, o professor centraliza seu papel de organizador deste espaço.

- **Arranjo fechado:** há a presença de barreiras físicas, como por exemplo, um móvel alto, ou uma parede, dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total da sala. Para as pesquisadoras, as crianças mais inseguras tendem a permanecer em volta do adulto, evitando áreas onde a visão do mesmo não é possível, havendo assim, poucas interações entre as crianças.

- **Arranjo semi-aberto:** é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, que são áreas delimitadas por algumas barreiras, como pequenas estantes, biombos, cortinas, tapetes ou móveis, proporcionando à criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. Estas zonas favorecem, na opinião das pesquisadoras, as interações entre as crianças e o professor, privilegiando o espaço para o lúdico e o faz-de-conta.

Analisando estes arranjos espaciais, propostos por Legendre, (*apud* CARVALHO e RUBIANO, 1995), percebe-se que os arranjos semi-abertos favorecem a consolidação dos objetivos propostos para a Educação Infantil, de forma a assegurar a ludicidade, a criatividade, a socialização e a construção da autonomia das crianças. Entretanto, a simples organização desses espaços semi-abertos poderá não proporcionar toda essa riqueza ao desenvolvimento infantil se o educador não tiver clareza do significado e das possibilidades de explorar estes arranjos espaciais na escola. É necessário que ele compreenda “o respaldo teórico” (HORN, 2004, p.116) de toda essa construção.

Nos dias em que estive na sala de aula da pré-escola, pude constatar a importância da organização espacial em forma de arranjos espaciais semi-abertos, que eram organizados com a participação das crianças. Observei que, durante as brincadeiras, as crianças da pré-escola interagiam de forma bastante autônoma, aprendendo a dividir objetos e brinquedos ou a negociar sua participação em um determinado grupo ou espaço. Perguntava-me então sobre qual seria a leitura das crianças do primeiro ano em relação àquela proposta de organização espacial com diferentes “cantos”, nos quais elas interagiram na pré-escola.

Assim, para constatar o significado atribuído às vivências espaço-temporais, realizadas na pré-escola, procurei realizar com a turma do primeiro ano os desenhos sobre a

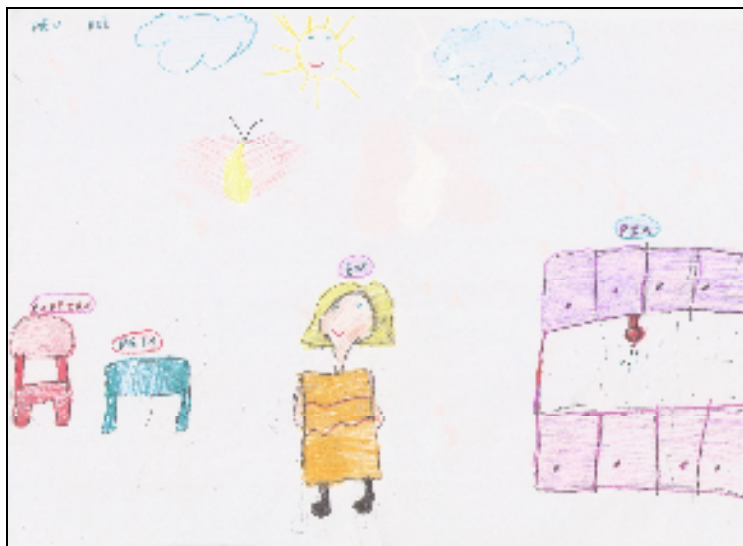
organização espacial e as vivências de que mais gostavam de realizar, na época na escola de Educação Infantil. Meu foco de análise das vivências espaço-temporais da pré-escola será realizado a partir dos desenhos da turma do primeiro ano, procurando compreender as experiências mais significativas para estas crianças, quando freqüentavam a pré-escola.

Um dos espaços de que as crianças do primeiro ano mais recordavam era da casinha, com destaque especial para uma pia de brinquedo colorida, que pode ser observada na foto abaixo.



Fotografia 34 - Meninas da pré-escola brincando na casinha.

Foram vários os desenhos das crianças do primeiro ano que representaram a recordação deste espaço. Podemos observar, por exemplo, no desenho de Lariane, a importância atribuída ao espaço da casinha e a pia com a qual ela brincava na sala da pré-escola. Observando a foto da turma da pré-escola interagindo no espaço da casinha, pode-se constatar a influência deste espaço na constituição da identidade das crianças do primeiro ano, que interagiram neste espaço no ano anterior e que ainda guardam em suas memórias as lembranças daquele mobiliário.



Desenho 17 - Lariane recorda a sala da pré-escola.

Interessante observar que Lariane, hoje no primeiro ano, se desenha ao lado da mesa e da cadeira da pré-escola, em uma estatura bem maior, se comparada ao desenho realizado na sala de aula do primeiro ano que já foi analisado na página 89. O registro gráfico permite retomar uma discussão já realizada anteriormente, em relação ao uso do mobiliário adequado à estatura das crianças e que não ocorre na sua atual sala de aula. Ao constatar a leitura realizada por Lariane, em relação a sua estatura e ao tamanho do mobiliário, destaca-se a necessidade de se problematizar a visão da criança sobre o espaço e o mobiliário, observando como a mesma se vê no espaço e qual sua influência em relação às aprendizagens, que ela passa a construir no espaço da sala do primeiro ano. Quais seriam as conseqüências desta leitura na construção da identidade de Lariane e seus colegas como alunos do primeiro ano?

Ao refletir como uma criança percebe o espaço e o tamanho dos objetos, podemos buscar as contribuições de Bachelard (1993), que nos apresenta duas características antagônicas: o pequeno e o grande. Através da reflexão sobre esta dicotomia, o autor nos convida a superar a visão de “geômetras” do espaço físico, ultrapassando a visão cartesiana da organização espacial, transcendendo o espaço geométrico e imprimindo-lhe significados diversos, a partir de nossa subjetividade.

Partindo das contribuições destes escritos bachelardianos, recordei-me de uma imagem da escola na qual cursei a 5ª série. No primeiro dia de aula aquela escola pareceu-me, tão ampla e tenebrosa, pois eu vinha de uma escola pequena, com número reduzido de alunos, um espaço físico que eu conhecia e habitava. Senti medo de perder-me no espaço imenso daquela nova instituição e, ao mesmo tempo, surgia-me o desejo de desvendá-lo, despertando

os mais diversos sentimentos de ansiedade e insegurança. É óbvio que em sua organização física (geométrica), essa escola não era tão ampla assim. Pelo contrário, seu prédio era formado por apenas dois blocos de salas, distribuídos em um único piso. Mas, naquele momento, tal como na constatação de Bachelard (1993), eu percebia aquele espaço físico constituído por uma geometria, que transcendia meus olhos, atribuindo significados diferentes daqueles realmente definidos pela dimensão física.

Ainda para ilustrar a constatação de que o espaço habitado transcende o espaço geométrico trago as contribuições de Escolano (1998), que pontua a influência da memória na constituição das aprendizagens realizadas por um observador, que retorna a sua escola para realizar uma espécie de leitura arquitetônica da instituição freqüentada. Relata o autor:

Mas a memória não era infiel: o **espaço** que contemplava era ainda que **menor** (grifo meu), o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perceptivos. A escola havia sido, para ele, depois de sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal. (1998, p.22).

Este fragmento nos apresenta uma mistura de ficção e descrição realista de uma instituição escolar, revelando a influência do espaço educativo na constituição de nossa personalidade dos sujeitos, que nele interagem. Observando os desenhos das crianças do primeiro ano em relação às memórias do espaço vivido na pré-escola, podemos surpreender-nos com suas recordações, em relação às vivências espaço-temporais. Constatamos como e o quanto suas experiências se mantêm “vivas” nas lembranças e recordações.

Outro elemento importante a ser destacado é a imaginação das crianças, em relação ao que desejam e sonham. Observa-se, por exemplo, no desenho de Lariane a representação de uma torneira instalada na pia. De fato, nesta pia havia uma torneira instalada, mas sem água. E Lariane utilizando-se da sua imaginação criadora representa a torneira com água. Esta mesma representação aparece no registro de Ariane, no qual ela desenha, ainda que de forma bem menor, a torneira com água, expressando o desejo da época em que freqüentava a pré-escola.



Desenho 18 – Ariane representa os espaços preferidos da pré-escola.

Ariane destacou, em seu desenho, sua preferência pelo espaço da casinha, no qual ela passava a maior parte tempo em que podia brincar livremente. Com o intuito de compreender melhor a representação realizada pelas crianças da pré-escola, procurei mostrar os desenhos para Mara, que havia sido a professora da turma no ano anterior. Ao ver o desenho de Ariane, a professora Mara exclamou: “- *Realmente, ela vivia na casinha!*”

Percebe-se, assim, que as vivências de Ariane no espaço da casinha foram significativas e deixaram lembranças, que permanecem vivas em sua memória. Da mesma forma percebe-se que ela ilustra a caixa de areia como um elemento significativo de sua vivência na pré-escola. O espaço da areia é representado por uma caixa de formato retangular, delimitado por um pequeno muro, como pode ser observado no desenho 18.

Ao recordar o espaço da pré-escola, Tailene também representa a pia da casinha em seu desenho. A pia foi para esta criança um sujeito-objeto importante, com que ela gostava de interagir, brincando com os colegas. Além disso, Tailene representa dois outros objetos com os quais interagiu: o computador e o telefone, localizados de frente para uma janela, que ela desenha aberta e com os detalhes de uma cortina rosa. Fiquei impressionada ao pensar o quanto teria sido significativa a interação de Tailene e seus colegas, naquele espaço, com um computador e um telefone, já descartados do uso do mundo adulto colocados de frente para uma janela.



Desenho 19 - Tailene recorda sua sala da pré-escola.

Para facilitar a compreensão da ilustração de Tailene, destaco que na atual turma da pré-escola as crianças vivenciavam uma situação semelhante. A seguir trago a fotografia de um menino desta turma, interagindo com o sujeito-objeto: o computador. Logo ao lado encontramos o telefone e visualizamos aos fundos a janela com a cortina rosa. Ao observar os desenhos da turma do primeiro ano, a professora Mara comentou que o computador do ano passado estava localizado em outra parte da sala, mas numa situação semelhante a que aparece na fotografia, ou seja, estava de frente para uma janela, com a cortina rosa e o telefone ao lado.



Fotografia 35 – Um menino brinca com o computador na sala da pré-escola.

Pensar no significado atribuído pelas crianças a estes objetos-sujeitos, como a pia, o computador e o telefone, é uma possibilidade interessante para que possamos como professores e pesquisadores compreender a influência da organização espaço-temporal da escola na formação das crianças, que ocupam e produzem estes espaços. Destacam-se os múltiplos sentidos atribuídos a estes espaços e materiais, que foram desenhados, inclusive, por mais de uma criança, mas com significados diferentes, que são construídos a partir da subjetividade individual.

Vejamos os significados atribuídos ao desenho de Clério que também representou o computador e a janela. Sentar de frente para uma janela... Que aprendizagens esta experiência pode suscitar numa criança da pré-escola? A dialética do interno e externo, apresentada por Bachelard (1993), ajuda-nos a entender as possíveis ações e reações dos sujeitos diante desta realidade dicotômica. No caso de Clério, esta relação parece ter sido realmente significativa pois, após o período de um ano, ainda permanecem em sua lembrança os momentos em que brincou com um computador “imaginário”, em frente a uma janela. Descrever os reais aprendizados deste menino, em relação a esta experiência, talvez nem seja possível, pois estes são marcados pelas relações subjetivas, que contribuem significativamente na construção de sua identidade. Clério realizou uma trajetória singular pelos espaços da pré-escola e, a partir desta sua subjetividade, marcada pelas relações sociais, históricas e culturais, ele realiza suas experiências e construções, representando-as no desenho.



Desenho 20 - Clério pinta suas recordações da sala da pré-escola.

Além do computador, Clério desenhou também o tapete das letras que, segundo a professora Mara, ele adorava arrumar e organizar, quando todos estavam encerrando as brincadeiras. Interessante observar como, através de um jogo, ele construiu a noção dos numerais e sua seqüência, como pode ser observado em seu desenho. Outro elemento, que aparece no desenho deste menino, são as carteiras e cadeiras da pré-escola, que estavam agrupadas num dos cantos da sala, enfatizando o trabalho em grupo e a convivência com os colegas. Se voltarmos ao desenho, realizado sobre as vivências espaço-temporais na sala do primeiro ano, que pode ser visualizado na página 86, observaremos que, na sala de aula do Ensino Fundamental, Clério se desenha sozinho, sentado na carteira e cadeira, escrevendo. Questionado sobre o porquê daquela representação diferenciada em relação aos dois desenhos, Clério respondeu-me: “- *É que na pré-escola nós desenhava e escrevia juntos e agora na primeira, cada escreve em seu caderno*”.

Conforme já relatado anteriormente, durante a pesquisa apareceram momentos nos quais as crianças do primeiro ano interagem de forma coletiva. Questionava-me então, por que Clério estaria destacando os momentos em que deveria trabalhar de forma individual. Não tenho respostas, mas com certeza esta é uma leitura dotada de muita subjetividade, que sinaliza para um referencial importante na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a possibilidade de se buscar interações coletivas, nas quais as crianças aprendem a conviver com seus pares, semelhantes e diferentes.

Seguindo-se a análise dos desenhos das crianças do primeiro ano sobre as lembranças mais significativas da pré-escola temos os desenhos de Aléxia e Suiane, que representam a sala de aula da pré-escola como um compartimento fechado, no qual elas interagem com a professora Mara.



Desenho 21 - Alécia rememora a sala da pré-escola.



Desenho 22 - Suiane expressa suas recordações da pré-escola.

Ao observar os desenhos, a professora Mara ficou muito surpresa ao perceber que ambas desenharam-se na casinha, penteando seus cabelos. Percebi em sua reação que ela jamais conseguiria imaginar o significado dessa vivência de forma tão significativa para estas crianças. Ao comparar estes desenhos com os já anteriormente analisados, poder-se-ia apontar uma possível diferença entre a turma da pré-escola e do primeiro ano: a proximidade da professora da Educação Infantil. Na turma da pré-escola há um contato mais próximo entre a professora, se comparado à organização espaço-temporal do Ensino Fundamental, que é marcado pelo distanciamento da professora em relação às crianças. Este distanciamento ficou

visível nos desenhos das crianças do primeiro ano, que já percebem a diferença histórica, que foi sendo construída entre esses dois níveis de ensino. Na Educação Infantil geralmente há uma maior possibilidade de interação da professora com as crianças, enquanto no Ensino Fundamental se assume uma postura de certo distanciamento em relação às crianças. Seria esta somente uma realidade das salas de aula das professoras Mara e Joana? Acredito que não, pois historicamente os professores deste último nível de ensino têm assumido uma postura bastante diretiva do processo educativo, com atividades diversas, que privilegiam a linguagem oral e escrita, esquecendo-se da importância das relações afetivas, durante o processo de alfabetização.

Assim como Lariane, Ariane e Tailene, Aléxia também representou o mobiliário da casinha, como um dos espaços que marcou sua passagem pela pré-escola. Observando o destaque dado a esta pia de brinquedo pelas crianças, podemos perceber o quanto somos constituídos pelo espaço escolar, com sua mobília e decorações diversas. Estes acessórios, muitas vezes não são observados pelos professores, por desconsiderarem sua influência no processo de aprendizagem das crianças.

Os autores estudados, no decorrer da pesquisa apontam para a importância do espaço escolar com toda sua materialidade na constituição dos sujeitos. Da mesma forma acredita-se ser possível percebermos muitos elementos da prática pedagógica de um professor e seu grupo de alunos, pela observação direta das vivências e experiências partilhadas neste espaço educativo. “É no âmbito da sala de aula, o núcleo por excelência da atividade instrutiva, onde a análise histórica mostra essa relação entre a disposição no espaço, das pessoas e objetos que nela estão e o sistema ou método de ensino seguido”. (VIÑAO FRAGO, 1998, p.121).

Ao planejar e organizar os mais diversos espaços da escola os sujeitos nele inseridos revelam em seu discurso uma “*arte do dizer*” e do “*saber-fazer*” das práticas cotidianas (CERTEAU, 1994, p.143). Em outra obra (1996) este mesmo autor destaca que a organização espacial revela muito de seus usuários. Para o autor é possível conhecer muito sobre os “relatos de vida” pela observação atenta do uso espacial da casa sem que seus moradores pronunciem qualquer palavra. Pode-se concluir, assim, que através da organização espaço-temporal da sala de aula, o professor constrói junto com os educandos esta “*arte do dizer*” e do “*saber-fazer*” de sua prática pedagógica.

Além do mobiliário, encontrei nos desenhos das crianças do primeiro ano, outros objetos-sujeitos, que marcaram a passagem das crianças na pré-escola. Observando os desenhos de Marlon e Franciel constata-se a representação de um personagem interessante: o pica-pau.



Desenho 23 - Marlon recorda as brincadeiras realizadas no pátio da pré-escola.



Desenho 24 - Franciel representa as brincadeiras realizadas com o “pica-pau”.

Num primeiro momento procurei questioná-los sobre o desenho deste personagem e Franciel, curiosamente, deu-me a resposta: “- *Porque a gente brincava com ele lá no pátio, né Maicon.*” A compreensão do real significado daquele desenho viria posteriormente, a partir da conversa com a professora Mara da pré-escola chamando uma das meninas da turma da pré-escola para mostrar-me o pica-pau. Surpreendentemente foi me apresentado o personagem que aparecia nos desenhos, como pode ser visualizado na foto abaixo. Mara e eu ficamos

impressionadas com os detalhes dos desenhos, que representavam fielmente as características daquele sujeito-objeto: o pica-pau, com o qual Franciel e Maicon interagiram no ano anterior, quando freqüentavam a pré-escola.



Fotografia 36 - O objeto-sujeito que marcou a pré-escola: o “pica-pau”.

Durante a pesquisa na turma da pré-escola pude observar a relação das crianças com outro objeto-sujeito: uma blusa branca de estampa azulada, que pode ser visualizada na fotografia 37. “- *Esta blusa é para brincar de mamãe, de médica...*” Foi à resposta dada por Ramires, diante do questionamento realizado por mim, sobre a utilidade daquela peça de roupa. Posteriormente, conversando com a professora Mara, pude descobrir a importância dada àquela blusa. A professora contou-me que percebia o interesse da turma pelos objetos e materiais que eram disponibilizados com um único exemplar na sala, como era o caso desta blusa. Relatou-me outra situação vivenciada na turma, quando em situações de brincadeiras disputavam e negociavam um único exemplar de óculos de sol que havia na sala. Então, procurou trazer mais destes óculos para a sala. E para sua surpresa, o interesse da turma foi diminuindo e geralmente estes “raibãs” ficavam esquecidos nas brincadeiras. Mara comentou ainda que, a partir do momento em que constatou o interesse da turma por esta blusa, pensou em disponibilizar outras peças para as crianças brincarem, mas tomando por referência a experiência dos óculos de sol, decidiu manter esta única blusa na sala.



Fotografia 37 - Meninas da pré-escola, brincando com o objeto-sujeito: a blusa.

Naquele dia 30 de novembro de 2007, saí da Escola Sonho Encantado pensando no significado daqueles óculos de sol e daquela blusa para as crianças da pré-escola. O que isto poderia nos sugerir? Quais seriam os significados destes objetos-sujeitos para estas meninas e meninos? Pensando na facilidade com que as crianças possuem acesso aos brinquedos e materiais em quantidades diversas, poder-se-ia questionar o interesse das crianças em interagirem com esta blusa, negociando entre elas seu uso. O interesse das crianças leva-nos a questionar, inclusive, algumas concepções de pesquisadores da área educacional que defendem a necessidade de se disponibilizar materiais diversos e em quantidades suficientes para se evitar as brigas e conflitos entre as crianças. Felizmente a professora Mara teve sensibilidade para perceber a importância de se manter a disponibilidade de uma única blusa, instigando as crianças a negociá-la e partilhá-la com os colegas.

Considerando as experiências relatadas neste texto dissertativo em relação ao armário, a pia, ao pica-pau, aos óculos de sol e à blusa branca de estampa azul, pode-se inferir que estes *objetos-sujeitos* passaram a ser elementos constituidores do currículo escolar das crianças destas turmas da pré-escola. Cabe aos professores e pesquisadores o desafio de estar atentos às relações, que vão sendo construídas entre os sujeitos e os objetos-sujeitos que estão presentes no espaço escolar.

Assim, podemos descobrir muitos elementos significativos na relação com os objetos-sujeitos presentes nos espaços da sala de aula da pré-escola. Da mesma forma, pode-se perceber a importância de valorizar estes elementos na organização espaço-temporal do

primeiro ano do Ensino Fundamental. Descobriremos, por exemplo, que algumas disposições curvilíneas do mobiliário e brinquedos não eram por acaso. Constataremos a importância de observarmos a organização espaço-temporal, para além da sala de aula, observando também os espaços externos, nos quais estas crianças circulam, interagem e aprendem. Faremos este ensaio descritivo a partir de agora, procurando mostrar e conhecer os espaços externos explorados pela turma da pré-escola.

3.3.1 O tempo não pára: movimentando-se pelos espaços da escola

“Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio”. (CERTEAU, 1994, p. 183).

Esta epígrafe de Certeau ajuda-nos a problematizar a importância dada aos diversos espaços da escola. Observando a fotografia 38, podemos ver uma brincadeira da turma da pré-escola, na qual cinco meninas brincam, circulando num dos espaços do pátio da escola pesquisada. Neste espaço, coberto de grama, as meninas se divertiam muito dramatizando a canção: “Dorotéia, Centopéia”, num movimento contínuo de ir e vir, levantar e agachar, rir e cantar, parar e recomeçar, até finalmente, decidirem partir para outra brincadeira, na caixa de areia.



Fotografia 38 - Meninas da pré-escola brincando no gramado.

Relacionando esta fotografia, com a epígrafe de Certeau, podemos constatar que, ao circular pelo espaço do gramado, as crianças estavam aprendendo a arte de caminhar em busca de algo. Observando as meninas nesta brincadeira, poder-se-ia concluir que o objetivo desse movimento-ação estaria centrado no ato de brincar e cantar com as colegas. Entretanto, com esta brincadeira as crianças estavam realizando toda uma construção psicológica. Colocavam-se num movimento contínuo de inserção e de procura de sua própria constituição, necessitando de um “espaço que é tanto geográfico, quanto psicológico”. (PAROLIM, 2007, p.53). Através da movimentação externa, no espaço geográfico do pátio da escola, as crianças estavam, em seu espaço psicológico, constituindo sua personalidade e identidade de sujeitos infantis.

Constata-se assim, que ao interagir com os diferentes espaços físicos da escola, os sujeitos da comunidade escolar passam a ser marcados por esta interação. Professores, alunos, pais, direção e funcionários são influenciados pelo espaço escolar no qual estão inseridos, constituindo-o como um elemento importante do currículo que produz subjetividade (ESCOLANO e VINÃO FRAGO, 1998) e, portanto, constitui a vida dos sujeitos nele inseridos.

Da mesma forma, procurei focar nesta pesquisa a organização do tempo no planejamento e realização das atividades desenvolvidas nas escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, adotando um conceito de tempo dinâmico e flexível, que considera os diferentes ritmos e ciclos das infâncias. Barbosa (2000) questiona a organização temporal, a partir de um instrumento cronológico único: o relógio. Para esta autora é possível e necessário a escola passar de uma organização estática para outra mais dinâmica, “rompendo com a organização puramente burocrática e quebrando com a planilha horária, uniforme e repetitiva que se instalou nas práticas e nas mentalidades” (p.174) dos sujeitos que convivem na escola.

A fotografia que segue traz o registro da turma da pré-escola e do jardim, lanchando no momento do recreio. Historicamente, a cultura “horológica” foi sendo incorporada à escola como o elemento organizador da rotina desta instituição. Durante a pesquisa, ouvi por várias vezes as professoras Mara e Joana convidarem as crianças para o recreio, dizendo: “- *Está na hora de irmos para o lanche!*”. Este convite com certeza não era diferente do que acontece com outras turmas ou em outras escolas que têm incorporado em suas rotinas esta cultura “horológica”.



Fotografia 39 - Momento do lanche das turmas do jardim e da pré-escola.

Observando o recreio das turmas de Educação Infantil da Escola Sonho Encantado, pude observar que as crianças saboreavam o lanche com maior tranquilidade se comparadas às crianças da turma do primeiro ano. Conforme já descrito anteriormente, as crianças do primeiro ano possuíam um intervalo de quinze minutos para o momento do recreio, incluindo-se a ida ao banheiro, o lanche e as brincadeiras livres. Percebe-se aqui, um diferencial interessante entre as duas turmas: as crianças menores dispunham de um tempo maior destinado às brincadeiras, enquanto que as crianças do primeiro ano podiam brincar no pátio na “hora” do recreio. Nas quintas-feiras, a última aula de quarenta e cinco minutos estava reservada para esta turma interagir no parque.

Durante a pesquisa, pude constatar que a turma da pré-escola interagiu muito mais nos espaços externos da escola, como pode ser observado nas fotografias que seguem. Observando a fotografia 40, vemos as crianças desta turma sentadas com sua professora à sombra de uma árvore, conversando sobre seu final de semana. Este foi um momento muito interessante da pesquisa, presenciado no dia 26 de novembro de 2007, um dia de muito calor, que convidava para ficar à sombra de uma árvore, conversando, interagindo e aprendendo uns com os outros sobre as rotinas cotidianas e a dinâmica organizacional de cada família. Apareceram relatos interessantes das crianças sobre os passeios realizados com os familiares, diferenciando, por exemplo, os espaços rurais e urbanos e relatando os deslocamentos realizados por estes espaços. Outro dado interessante que apareceu nesta roda de conversa foi a interação das crianças com a televisão, pois foram vários os relatos que destacavam os

longos períodos que estas passavam assistindo programas televisivos.



Fotografia 40 - Turma da pré-escola à sombra de uma árvore no pátio da escola.

Ao observar aquele círculo, lembrei-me das contribuições de Viñao Frago (1998) que nos aponta, a partir dos estudos de Bachelard, dois elementos muito presentes na ocupação espacial: o curvo e o retilíneo, que passam a definir as interações dos sujeitos nos espaços. Nesta fotografia 40, temos o movimento curvilíneo, no qual as crianças e a professora, sentadas em círculo, conversavam sobre as vivências espaço-temporais no contexto familiar.

Na outra fotografia (ver a foto 41), vemos a turma da pré-escola escrevendo e desenhando com giz num dos muros da escola. Foi interessante observar as crianças da pré-escola nesta vivência espaço-temporal, escrevendo, desenhando livremente, comparando seus desenhos, nomes e palavras escritas. Observando a empolgação das crianças, durante o período em que permaneceram desenhando e escrevendo no muro do parque da escola, tive a impressão de ser este um momento muito significativo para estes sujeitos, que lhes possibilitou ocupar um determinado espaço, disputando, negociando e identificando seus “lugares”, passando a ser “discriminados, marcados e hierarquizados”. (ALVES, 1998, p.129).



Fotografia 41- Meninos da pré-escola escrevendo com giz num dos muros da escola.

Observando os usos dos espaços externos, pude constatar que as crianças da pré-escola, interagiam e constituíam seus “lugares”. Sentados em círculo na sombra de uma árvore ou desenhando nos muros, estes meninos e meninas estavam se identificando neste espaço, constituindo seus lugares e criando, portanto, sua identidade como turma e de cada criança em sua individualidade. Ao ter a possibilidade de deixar suas marcas no muro da escola, os alunos passavam a identificar-se com esta instituição, assumindo-se como sujeitos pertencentes a este espaço. Felizmente na escola pesquisada os alunos tinham a possibilidade de participar desta identificação dos espaços da escola, como pode ser observado na fotografia que segue, ilustrando as pinturas realizadas pelos alunos no muro interno da parte frontal da escola. Ao deixar suas “marcas” nas paredes e muros das escolas, as crianças estão construindo suas identidades nestes espaços e, ao mesmo tempo, passam a ser “marcadas” (ALVES, 1998) pelas experiências que vão realizando.



Fotografia 42 - Pinturas dos alunos no muro da parte frontal da escola.

Os espaços externos da escola, como os corredores, o refeitório, o pátio e os banheiros favorecem o contato com os colegas de outras turmas. Estes espaços podem ser explorados nas mais diversas formas e situações de aprendizagens, sendo importante a participação dos alunos em sua decoração e organização. Circulando por esses espaços, os sujeitos da escola vão aprendendo a identificar e partilhar seus usos. (CERTEAU, 1994). Vão delimitando os “lugares” que são permitidos ou vedados para si e para os outros. E nesta relação de partilha, ocupação e produção dos espaços, encontram a relação das práticas espaciais com a ordem construída pelas regras coletivas. A simples definição de regras ou normas coletivas de usos dos espaços não garante, entretanto, que estas sejam cumpridas. Este não cumprimento de toda ordem foi denominada analogicamente por Certeau (1994, p.188) de *ordem-coador* que “em sua superfície, [...] se apresenta por toda a parte furada e cavada por elipses, variações e fugas de sentido.”

Interessante esta analogia utilizada por Certeau para referir-se à possibilidade de os sujeitos construírem suas próprias estratégias de ocupação dos espaços, contrariando a ordem vigente e transgredindo a lei do lugar. Caberia questionar: Mas de que forma tornaríamos possível a convivência entre os sujeitos sociais?

O próprio Certeau (1996), em sua obra: “A invenção do cotidiano II” nos apresenta a possibilidade de tornar possível a arte da convivência entre os sujeitos de uma determinada organização espaço-temporal, através da estruturação de um contrato social, que passa a ser respeitado por todos, para que seja possível a convivência cotidiana. Analisando o dilema da

superação dos conflitos, o autor descreve a disputa, que ocorre entre os sujeitos pelo que lhes é próprio (individualidade) e o que lhes é comum (coletividade). A convivência se torna inviável a partir do momento em que os sujeitos rompem totalmente com o contrato coletivo, subvertendo a organização social e comunitária existente. A partir dessa proposição, podemos perceber a importância de os sujeitos respeitarem a organização coletiva, mas ao mesmo tempo, estes não podem ser totalmente submissos à ordem estabelecida, procurando encontrar estratégias para as expressões e re-invenções das possibilidades de usos dos espaços cotidianos.

Durante a pesquisa pude visualizar uma situação interessante, envolvendo a disputa pelo uso de um determinado espaço, que por um contrato coletivo havia sido instituído como o “lugar” das turmas da Educação Infantil. Havia um combinado na escola de que após o recreio não era permitida a circulação de crianças e adolescentes das séries maiores junto às turmas das crianças menores para garantir-lhes a segurança e o respeito.

Naquele dia 22 de novembro, eu estava no pátio acompanhando a turma da pré-escola em suas brincadeiras. Em dado momento, sem saber deste combinado, observo um menino se aproximando do espaço do gramado onde brincavam as crianças da pré-escola. De repente uma das meninas da turma da pré-escola exclama, apontando para o menino: “- *Este é meu irmão!*” Cumprimentei o menino, perguntei seu nome e a turma em que estudava. Descobri que o Janiel estudava na turma da terceira série. Observei que ele permanecia numa posição tímida, junto à tela da cerca da escola, o que me despertou certa curiosidade em saber por que ele agiria desta forma. (ver fotografia 43).

Imediatamente, um menino da turma da pré-escola se encarregou de me avisar que o Janiel não poderia brincar ali, o que aumentou ainda mais o constrangimento do menino em estar naquele espaço. Deu um passo para o lado e ficou a observar qual seria a minha atitude. Imagino que para ele a minha presença representava a figura de uma professora, uma vez que a turma do terceiro ano não estava sabendo de minha atuação como pesquisadora. Intencionalmente, virei-me de costas, sem repreendê-lo.

Imediatamente, um menino da turma da pré-escola se encarregou de me avisar que o Janiel não poderia brincar ali, o que aumentou ainda mais o constrangimento do menino em estar naquele espaço. Deu um passo para o lado e ficou a observar qual seria a minha atitude. Imagino que para ele a minha presença representava a figura de uma professora, uma vez que a turma do terceiro ano não estava sabendo de minha atuação como pesquisadora. Intencionalmente, virei-me de costas, sem repreendê-lo.



Fotografia 43 - Janiel observa sua irmã Isadora da turma da pré-escola brincando.

Posteriormente, quando voltei a olhar na direção da tela, percebi que Janiel já estava brincando com sua irmã. Ele havia decidido permanecer naquele espaço, mesmo sabendo que estava burlando uma determinada regra. Lembrei-me dos escritos de Certeau (1994 e 1996), que refletiam sobre as astúcias de sobrevivência utilizadas pelos sujeitos nos subúrbios e bairros franceses para garantir a eficácia do processo de resistência à ordem do sistema social capitalista, redistribuindo uma nova organização em suas vivências cotidianas, que foram por ele denominadas de *micro resistências* ou *micro liberdades*.



Fotografia 44 - Janiel da terceira série brincando com sua irmã no “espaço” do pátio

Deparei-me naquele momento com esta concepção certeniana no espaço escolar pesquisado: por mais que os professores e a direção procurassem delinear as estratégias de ocupação espaço-temporal desta escola, estava evidente de que estas não seriam observadas a todo o momento. Havia *micro resistências* ou *micro liberdades*, que influenciavam a organização das crianças.

Outra situação vivenciada na pesquisa me fez perceber as astúcias de ocupação e produção do espaço escolar, que aconteceu na turma da pré-escola, neste mesmo dia 22 de novembro. Havia um combinado entre a professora e as crianças, que eles não realizariam brincadeiras com armas. Sem saber dessa regra, me aproximei de Breno para observar suas interações no espaço do parque e percebi que ele ficou meio constrangido com minha presença. Imediatamente, constatei que deveria haver alguma proibição em relação a este ato, pois sem demora, uma das crianças me avisou: “- *Lenir eles estão brincando de arma?*” Assumindo meu papel de pesquisadora não repreendi e, diante disso, outros se encorajaram a entrar na brincadeira. Utilizando alguns objetos que estavam disponíveis no parque, os meninos começaram a brincar de arma, imitando com os braços e mãos o movimento de quem estava com uma arma em punho e com a boca imitavam sons dos “tiros” daquelas armas imaginárias. Na foto que segue (fotografia 45) vemos uma dessas situações, quando os meninos disputam para brincar com uma bobina vazia de papel pardo, que naquele momento foi-me apresentada como uma “escopeta.” Perguntei-lhes o que era uma escopeta e imediatamente ouvi a resposta de Gelson: “- *É uma espingarda que atira bomba*”.

Outros meninos brincavam com pedaços de madeira, apontando uns para os outros, como se fossem seus revólveres. Passados alguns minutos, resolvi indagá-los se era permitido realizar esta brincadeira e, imediatamente, todos disfarçaram a existência das tais “armas” de brinquedo. Lembrei-me novamente das contribuições de Certeau (1998) sobre a inventividade dos cidadãos nos usos, que fazem dos espaços e objetos cotidianos dos bairros franceses, rompendo muitas vezes com a ordem estabelecida. A partir das concepções certenianas, pode-se constatar que a professora, em seu papel de mediadora, procurava delinear as estratégias de ocupação espaço-temporal com esta turma, tendo inclusive, construído as regras coletivas com as crianças, que em dadas circunstâncias resistiam àquela forma de organização, que elas próprias haviam definido.



Fotografia 45 - Crianças da pré-escola brincando de “escopeta”.

Nesta pesquisa optou-se, portanto, pela realização de um estudo das imagens fotográficas e dos desenhos das crianças como instrumentos de problematização das vivências espaço-temporais da turma da pré-escola e do primeiro ano do turno vespertino da Escola Sonho Encantado, tomando-se por referência a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Nosso propósito inicial, que foi sendo delineado ao longo deste texto, era de elencar as diferenças e semelhanças destes dois níveis de ensino. Mas por que haveria diferenças? Não estariam estes dois níveis de ensino atuando com o mesmo objetivo: buscar a educação das crianças de cinco e seis anos? É partindo destas indagações que vamos ensaiando as considerações finais deste capítulo, no qual constataremos que a máquina fotográfica passou a significar muito mais do que um simples instrumento de coleta de imagens. Durante a pesquisa esta máquina passou a ser um *objeto-sujeito* nas relações cotidianas das crianças e da pesquisadora, ajudando-nos, inclusive a compreender a importância dada às múltiplas vivências espaço-temporais das turmas da pré-escola e do primeiro ano.

3.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - DOIS ESPAÇOS EDUCATIVOS COM UM MESMO OBJETIVO: “A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS”

“É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências”. (BACHELARD, 1993, p.29).

Tomando a epígrafe de Bachelard, como ponto de partida para a pesquisa realizada, podemos colocar-nos o desafio de projetarmos o significado das vivências espaço-temporais, realizadas pelas crianças nas turmas da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental: Quais seriam os “fósseis” dessas vivências que marcariam a vida destes sujeitos infantis? Lembrariam estas crianças de uma pesquisadora que chegou à escola para realizar registros das suas vivências espaço-temporais? Talvez, sim. Talvez, não. Só o tempo saberá, quais são as permanências realizadas naquele espaço, que ficarão registradas na memória dos sujeitos. O que é visível, neste momento, é que a máquina fotográfica passou a ter um significado maior do que eu poderia imaginar, ultrapassando o conceito de um simples instrumento de coleta de imagens para constituir-se num objeto-sujeito, com o qual as crianças passaram a interagir nas mais diversas situações.

Na turma da pré-escola, por exemplo, havia uma máquina fotográfica de brinquedo que já era utilizada pelas crianças durante as brincadeiras. Esta máquina passou a ser utilizada com maior frequência pelas crianças, que passaram a interagir e significar este objeto-sujeito, a partir das vivências realizadas nos mais diversos espaços. Na fotografia, que segue, esta máquina aparece nas mãos de Gisley, que sentado no gramado do pátio, observa os colegas brincando, como quem está atento para fazer algum registro. Depois de um tempo ele guarda a máquina na sala e se desloca até o parque, onde se junta a outros colegas para brincar na areia.



Fotografia 46 – Dalton com a máquina fotográfica da pré-escola.

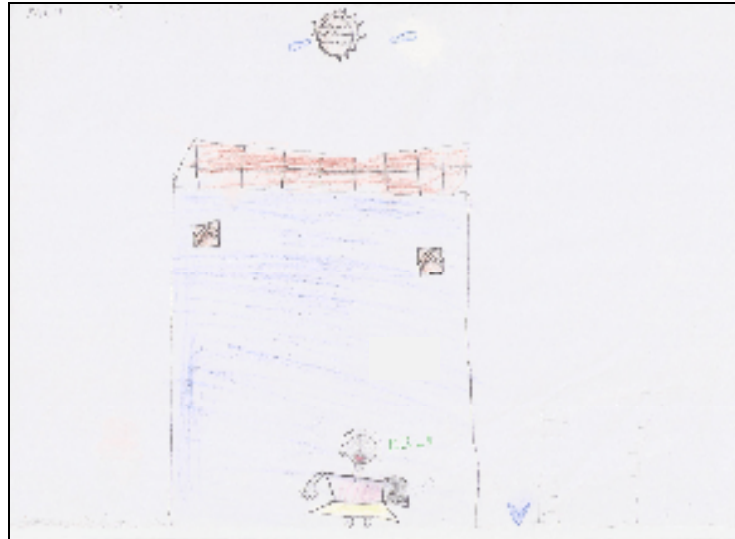
Em outra situação temos o registro fotográfico de Dalton (ver fotografia 47), brincando com a máquina fotográfica da turma da pré-escola no espaço da casinha. Circulando de mão em mão, esta máquina, em sua função de objeto-sujeito, provocava ações e emoções diferenciadas em cada uma das crianças. Alguns fotografavam os colegas, os objetos e brinquedos ou os diferentes espaços da escola e da sala de aula. Havia os que reagiam de forma mais tímida, diante da ação do colega de fotografá-los e outros que faziam questão de organizar uma bela “pose” para a fotografia. Era interessante observar estas diferentes ações e reações que iam surgindo na interação com os colegas (os sujeitos) e com a máquina fotográfica (o objeto-sujeito). Havia os que se vestiam com alguma roupa, ou a “capa do super-homem” como é o caso de Roger que aparece na fotografia abaixo se preparando para tirar uma foto. Nessa interação com os sujeitos e os objetos-sujeitos, as crianças iam exercitando algumas habilidades importantes como a expressão oral, a capacidade de ouvir, negociar e superar conflitos, entre outros.



Fotografia 47 – Dois meninos da pré-escola brincam na sala com a máquina fotográfica.

A máquina fotográfica também apareceu nos desenhos realizados pelas crianças do primeiro ano sobre as vivências espaço-temporais, dos quais mais se recordavam de sua pré-escola. Nesta representação, Leilane no desenho 25 ilustra este objeto-sujeito, com o qual ela interagiu no período em que freqüentava a pré-escola. Ao conversar com a professora da pré-escola, constatei que a turma do ano anterior possuía uma máquina fotográfica de brinquedo na sala e com a qual Leilane gostava de brincar. Pensei no significado da interação realizada, no ano anterior na sala da pré-escola e que ainda permanece “viva” na memória daquela menina. Questionei-me se minha presença, como pesquisadora, interagindo com a máquina fotográfica, teria suscitado a recordação das experiências vividas anteriormente por Leilane no espaço da pré-escola. Seria este o registro de uma permanência espaço-temporal realizado por Leilane e que permanece em sua memória?

Certamente, sim. Leilane representava em seu desenho uma experiência que lhe havia sido significativa, no espaço da pré-escola e através do seu desenho ela conseguia rememorar os “fósseis” destas vivências, representando-os através do desenho. As lembranças da interação com aquela máquina fotográfica no espaço da pré-escola passaram a ser significativas para ela. Quem diria? Uma simples máquina fotográfica de brinquedo, inutilizada na cultura consumista dos adultos, passaria a ter um significado tão expressivo para uma menina?



Desenho 25 - Leilane representa-se com a máquina fotográfica da pré-escola.

A surpresa maior, em relação aos significados atribuídos pelas crianças à máquina fotográfica, apareceu na sala do primeiro ano, quando uma das meninas tirou da mochila uma máquina fotográfica e chamando-me pelo nome, mostrou-me este brinquedo. Quando consegui fazer o registro fotográfico deste momento, ouvi a professora Joana pedir para Linessa guardar a máquina na pasta até a “hora” do recreio. Esta ordem dada foi imediatamente acolhida pela menina que guardou a máquina e continuou a prestar atenção nas orientações dadas pela professora.



Fotografia 48 - Linessa do primeiro ano mostra a sua máquina fotográfica.

No início do recreio, Linessa pegou sua máquina fotográfica de brinquedo e foi saindo da sala. No espaço do banheiro surpreendi-me ao ver que este objeto-sujeito já estava nas mãos de Laíne, que adentrou ao banheiro dizendo que me fotografaria. Durante todo o recreio a máquina circulou pelas mãos de vários colegas, que imitavam a ação imaginária de fotografar seus colegas e objetos. Lembrei-me, então da importante pesquisa de Silveira (2006), que disponibilizou às crianças uma máquina fotográfica para que estas pudessem realizar as fotografias que julgassem interessantes.

Mas qual seria o significado das máquinas fotográficas, que apareceram nesta pesquisa? Poderiam estes objetos-sujeitos contribuir na compreensão das vivências espaço-temporais das crianças da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental? Já constatamos que sim, pois ao instigar a curiosidade e o encantamento em manusear e conhecer determinado objeto, as crianças se colocavam num movimento de interação e, portanto, de aprendizagem.

Entretanto, há um aspecto importante a ser observado na interação das crianças com a máquina fotográfica, que é o tempo-espaço de interação com este objeto-sujeito permitido para cada uma das turmas. Quais foram às situações de interação realizadas pelas crianças da pré-escola com a máquina fotográfica de brinquedo que estava disponível em sua sala? E na turma do primeiro ano, em que momentos foram permitidos estas interações?



Fotografia 49 - Meninas no recreio, interagindo com a máquina fotográfica da Linessa.

Interessante observar esta diferenciação, que veio sendo apontada nestes últimos parágrafos e que de certa forma expressa alguns antagonismos, que aparecem em relação à antiga pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. A pré-escola possuía uma organização espaço-temporal mais flexível, que apontava para a possibilidade de as crianças interagirem com as múltiplas linguagens, enquanto que no primeiro ano esta organização acontecia de forma bem mais rígida e linear, com tempo destinado especialmente para o domínio da linguagem escrita, esquecendo-se, inclusive, da necessidade de movimento e expressão oral que estas crianças possuíam.

Esta diferenciação pode ser observada nos diferentes momentos de interação que as crianças do primeiro ano demonstravam com a máquina fotográfica. Poderíamos relacionar a ação de Linessa, que guarda a máquina fotográfica, com a ação das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental que, sendo transformadas em alunos, suprimem a possibilidade de explorarem outras linguagens, como o movimento, a oralidade ou as artes plásticas, que são fundamentais para a construção de habilidades e competências neste ciclo da infância.

Pinto (2007) pesquisou as crianças matriculadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental e denominou este fenômeno como uma espécie de “*confinamento da infância*”, (p. 91) remetendo-nos a pensar nas limitações da escola, que tem encurtado a infância destes sujeitos enclausurando-os no espaço da sala de aula. Esta mesma autora analisa a dificuldade de superarmos este modelo de privação e encerramento da infância, uma vez que este padrão “encontra-se enraizado dentro de cada um de nós”. (p.110).

Ao realizar o registro fotográfico das vivências realizadas pelas crianças do primeiro ano, pude observar este sentimento de confinamento das infâncias, pelas expressões das mesmas. Ao compararmos as fotografias das crianças, que freqüentavam o primeiro ano e das que estavam na pré-escola, constataremos uma diferença considerável na expressão facial das mesmas. Nos dias, em que estive nas duas salas, fui percebendo esta diferenciação, que foi sendo evidenciada sempre mais, nos momentos em que organizei e analisei os registros fotográficos das vivências realizadas. Podemos constatar esta diferenciação pela observação das fotografias 50 e 51. A fotografia 50 ilustra um dos momentos de interação com a linguagem escrita da turma do primeiro ano. As crianças estavam sérias, cabisbaixas e sonolentas.



Fotografia 50 - Crianças do primeiro ano sentadas, realizando atividades de escrita.

Já as crianças da pré-escola estavam mais alegres, espontâneas, faziam perguntas de forma autônoma, deslocavam-se de um espaço ao outro, mostravam os objetos e brinquedos. Na fotografia 51, as meninas estavam realizando uma brincadeira no espaço da sala de aula da pré-escola, na qual todas cantavam juntas e colocando a máquina entre elas pude fazer registro de um destes momentos mágicos e encantadores da pesquisa.



Fotografia 51 - Meninas na sala da pré-escola realizando uma brincadeira de roda.

Este encantamento das crianças, pelas vivências realizadas no espaço da pré-escola, também pode ser visualizada nos desenhos realizados pelas crianças do primeiro ano. Comparando os desenhos, que ilustram as vivências espaço-temporais realizadas na Educação Infantil, pode-se constatar algo bem interessante: sua representação em tons e cores mais coloridos, como pode ser observado no desenho de Taísa.



Desenho 26 - Taísa representa a pré-escola como um espaço alegre e colorido.

Esta mesma diferença, em relação à tonalidade das cores, pode ser observada nos desenhos de Natanael, que representa nos dois desenhos que seguem os espaços das salas da pré-escola e do primeiro ano. Embora estes registros tenham sido feitos em dias diferentes, o menino representou certas características comuns, como o telhado e as carteiras e cadeiras. Aparecem, porém, além das cores, algumas características que diferenciam as vivências espaço-temporais realizadas num e noutro espaço, ou seja, na pré-escola e no primeiro ano respectivamente.



Desenho 27 - Natanael representa suas recordações da sala de aula da pré-escola.



Desenho 28 - Natanael ilustra a sala de aula do primeiro ano.

No primeiro registro, Natanael representa as carteiras e cadeiras, sem crianças e desenha-se interagindo com o computador. Entretanto, no espaço da sala de aula do primeiro ano, o menino se representa sentado na cadeira e carteira, lendo e escrevendo, como já foi analisado na página 74. Retomando as dialéticas bachelardianas do interno/externo e do aberto/fechado, podemos constatar que Natanael caracteriza a sala de aula como um espaço interno e fechado como o “lugar” de aprendizagem da linguagem escrita.

Certeau (1996) avalia a importância e a influência das mudanças que ocorreram nos últimos anos na cozinhas das casas dos usuários do espaço urbano, especialmente em relação ao uso de objetos, aparelhos, utensílios e recipientes diversos. E na sala de aula, de que forma aconteceram os avanços neste espaço? Até quando continuaremos com o velho quadro de giz e o cadenciado tempo cronometrado pelo relógio, como os principais referenciais da organização espaço-temporal das escolas? Teríamos outras possibilidades de buscar a consolidação de propostas pedagógicas, que valorizem a cotidianidade e integrem as diferenças de “todos” os sujeitos no processo educativo?

Concordamos com Augustín, quando afirma que a arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso, que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, constitui um referente programático que é utilizado como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular. (ESCOLANO, 1998). Da mesma forma, Viñao Frago (1998) afirma que a organização temporal constitui-se numa fonte de experiências e aprendizagens do currículo escolar.

Pois, sem dúvida, alguma

a passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam – ou se reforcem – as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e estar no mundo. Aqueles e aquelas que estiveram na escola – e, em alguns casos, em determinadas escolas – têm um modo especial de falar e argumentar, de se vestir ou de se movimentar. Seus gestos, seus passos, suas palavras e seus ouvidos foram treinados e afinados por e para um tipo de ritual que é distinto, diverso de outros, de outras instâncias ou domínios. (LOURO, 2002, p.125).

Este fragmento revela a influência do espaço na constituição de nossa personalidade. O espaço e o tempo constituem o currículo escolar, pois são elementos que marcam as vidas dos sujeitos, que interagem na escola. As mentes e corpos de alunos e professores são marcados pela organização espaço-temporal da instituição escolar. Novamente buscamos respaldo nos autores já citados para afirmar que a disposição do mobiliário, os diversos

arranjos da arquitetura e o planejamento do tempo, entre outros, são elementos importantes do *currículo*, que produzem subjetividades.

São encontradas pesquisas interessantes sobre a organização espaço-temporal na Educação Infantil, que podem servir de subsídios na organização das turmas do primeiro ano. Constata-se, ao mesmo tempo, que ainda são poucas as pesquisas que conseguem romper com as tradicionais amarras curriculares no Ensino Fundamental. Embora haja muitos aspectos para serem melhorados, nos dois níveis de ensino, pode-se constatar que a Educação Infantil, em termos de publicações e pesquisas tem avançado significativamente em sua organização espaço-temporal.

Escolano (1998) destaca que a organização espacial constitui um elemento importante significativo do currículo independente de os sujeitos estarem conscientes ou não desse componente curricular. Destaca assim a importância de o professor envolver seus educandos no planejamento dos diversos espaços escolares, uma vez que esta organização espaço-temporal não está dada, mas é construída pelas múltiplas experiências-vivências realizadas no espaço escola. “O professor redescobre que [...] o próprio conhecimento não é uma coisa, mas algo que ocorre na espacialidade das pessoas”. (DETONI, 2007, p.39).

Instaura-se, assim, o desafio da busca por uma educação pautada na valorização das diferentes linguagens para atendermos às subjetividades presentes nos múltiplos espaços da escola, garantindo “um espaço de apropriação de todas as formas de expressão e representação da imaginação, da criação, do afeto, do corpo, da cultura, da identidade social”. (WESCHENFELDER, 1995, p. 164). Valorizam-se, assim, as vivências e interações realizadas nestes espaços-tempos, que levam os sujeitos a construir aprendizagens significativas. Muitas dessas interações podem acontecer no “deslocamento” de um espaço ao outro, ou nos momentos considerados como “intervalo” entre aqueles considerados de aprendizagem. Em minha agenda de pesquisa, registrei uma situação vivenciada no espaço do ginásio, para o qual a turma da pré-escola se deslocava com a professora Nilse para a aula de Educação Física. Chegando ao ginásio, a turma percebe que há um passarinho voando perdido neste espaço. A pequena ave estava exausta diante das inúmeras tentativas realizadas para sair daquele lugar. Imediatamente um dos meninos correu para apanhá-lo e todos se agruparam para vê-lo, como podemos observar na fotografia que segue.

Observando atentamente esta fotografia podemos perceber a cautela das crianças em cuidar daquele pequeno pássaro. As mãos delicadas expressam toda a estima destes sujeitos pelo pequeno animal, que havia sido encontrado no ginásio. A decisão de soltá-lo no lado externo para que pudesse voltar a voar foi unânime.



Fotografia 54 - Turma da pré-escola encontra um passarinho perdido no ginásio.

Diante desta ação-reação das crianças não pude deixar de pensar na necessidade de os educadores e pesquisadores apostarem na construção de uma ética do cuidado e do amor à vida e aos espaços que ocupamos, rompendo definitivamente com as ilusões da escola moderna, que tem confiado tudo ao poder da razão. Em nome do cientificismo moderno, a escola tem ignorando muitas vivências espaço-temporais, esquecendo-se de cuidar dos espaços, preservando a vida e garantindo a continuidade da existência de nosso planeta: a nossa casa mundo. Não seriam estes os maiores desafios da educação contemporânea? Olhando para esta fotografia podemos perceber que as novas gerações têm esse desejo. Nós adultos, muitas vezes, atropelamos ou ignoramos algumas vivências espaço-temporais, que podem contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais solidária e humana. Se estivermos atentos a estas interações, poderemos perceber que os deslocamentos pelos espaços da escola, como a ida ao banheiro, o momento do lanche, entre outros, são momentos realmente educativos. São vivências espaço-temporais, que marcam e constituem a vida dos sujeitos, que interagem no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada nesta pesquisa situa o debate acerca das vivências espaço-temporais das turmas da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Procurei discutir, inicialmente, as diferentes concepções de infância na contemporaneidade, destacando a importância de a criança ser desafiada na construção de sua autonomia, através das múltiplas vivências, que lhe são oportunizadas em casa e na escola. Os estudos na área da Geografia, da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia possibilitaram a discussão acerca da infância, buscando construir uma proposta de pesquisa, que não apenas respeitasse sua cotidianidade, mas que permitisse registrar como os sujeitos infantis com-vivem e se apropriam do espaço escolar. Assumi assim, o desafio de olhar, ouvir, sentir e analisar as condições sociais, históricas e culturais das crianças pesquisadas e, a partir desses dados, construir uma proposta de pesquisa *com* a infância, desenvolvendo um olhar espacial, que fosse capaz de compreender suas atitudes, ações ou reações, reconhecendo-as como protagonistas de sua história.

Os estudos realizados foram aos poucos me desafiando a sair da posição de professora para assumir o lugar da pesquisadora, passando a ver, escutar e sentir as diferentes percepções acerca das vivências espaço-temporais dos sujeitos pesquisados. Assumindo esta função, procurei adentrar nos espaços da Escola Sonho Encantado levando comigo muitas incertezas, curiosidades e indagações, que me auxiliaram na realização da pesquisa empírica. Anotando as falas e ações, fotografando as expressões e vivências ou observando os desenhos, fui constituindo os caminhos metodológicos da pesquisa, que foram sendo “tecidos” com o intuito de constituir algumas considerações acerca da transição realizada pelas crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Através dos registros fotográficos, dos desenhos temáticos das crianças e das observações realizadas no campo empírico, foi possível gerar os dados da pesquisa, que serviram de referência para a realização desta investigação. Constatei assim que a organização do espaço físico escolar é permeada pelas dimensões materiais, culturais, afetivas e sociais dos sujeitos nele inseridos. Esta justaposição, descrita por Escolano e Vinão Frago (1998), fez-me perceber a necessidade de continuar concebendo o espaço escolar como um elemento importante do currículo, que produz subjetividade, ao constituir a vida dos sujeitos nele inseridos.

Com Bachelard (1993), Alves (1998) e Horn (2004) constatei a influência das vivências espaço-temporais na história dos sujeitos, que interagem nos múltiplos espaços da escola. As experiências realizadas neste ambiente permanecem vivas na memória das pessoas pelos diversos sentidos: olfato, audição, gustação, tato e paladar. Fui percebendo assim a possibilidade de repensar a organização espaço-temporal das turmas da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental, através da busca do *espaço vivido* pelos professores, pois foi rememorando os espaços e vivências escolares, de minha vida pessoal e profissional, que passei a compreender sua influência em minha formação. Confirmei assim, no decorrer da pesquisa, que somente o tempo poderá assinalar as “permanências” realizadas em um determinado espaço, que serão registradas na memória das pessoas.

Partindo desta constatação procurei problematizar o conceito de tempo escolar, destacando a influência do “relógio” como o instrumento organizador da rotina da escola. Pelas leituras e observações realizadas no campo empírico constatei a necessidade de esta instituição buscar novas alternativas de organização de seu cotidiano, procurando romper com a tradicional cultura horológica, que tem instituído o relógio como o único referencial de sua organização. Percebi com Barbosa (2006) e Marques (1997) a necessidade de superar esta concepção, compreendendo, entre outras questões a dinamicidade e elasticidade do tempo em sua relação com os sujeitos. A construção desta percepção precisa ser construída no dia-a-dia por todos os sujeitos da comunidade escolar para que estes aprendam a constituírem suas vivências espaço-temporais, ao invés de simplesmente se “adaptarem” a estas. Planejando coletivamente seus tempos e espaços, os sujeitos são desafiados a reconstruírem o seu cotidiano, libertando-se, inclusive, das ações que aprisionam sua expressão e criatividade, para buscar as experiências que podem contribuir em sua formação.

Assim, diante das novas demandas sociais e dos desafios da educação contemporânea, a escola vê-se desafiada a repensar as rotinas, que foram sendo instituídas ao longo de sua história. Aposta na possibilidade de transformar seus espaços-tempos em “lugares de todos”, desafiando professores, alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar a observarem, pensarem, perceberem, projetarem, criarem e avaliarem a sua organização espaço-temporal, rompendo inclusive, se necessário for, com os padrões até então considerados predominantes.

Neste movimento de construção e reconstrução, destaca-se uma questão importante a ser observada: Escola: Por quê? Para quem? Partindo destas indagações, acredito ser possível repensar os tempos e espaços escolares, rompendo, inclusive, com a tradicional organização que separou de forma distinta os momentos de estudar e de recrear. Os autores

contemporâneos têm questionado esta separatividade herdada do paradigma cartesiano, que nos ensinou a afastar a vida (o movimento) da aprendizagem (imobilidade). Apostando na possibilidade de se buscarem propostas educativas que contemplem os diferentes ritmos e ciclos dos sujeitos, abre-se a possibilidade de respeitar as infâncias presentes nos espaços escolares, de forma a desafiá-las na construção de competências que instiguem a construção de sua autonomia e identidade.

Partindo das observações e registros realizados, no decorrer da pesquisa, sinto-me encorajada e desafiada a repensar o conceito de sala de aula com suas características de estabilidade e passividade, que foram sendo incorporadas ao longo da história. Os “deslocamentos” de um espaço ao outro ou as “pausas” entre as vivências pedagógicas, propostas pelos professores, são momentos educativos, que constituem a identidade dos alunos-crianças presentes na escola.

Mesmo não tendo focado a temática da organização curricular para as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, considero relevante destacar que sua reestruturação jamais poderá objetivar a simples reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados. É necessário, acima de tudo, discutir-se a atual concepção de currículo, focando para a inclusão de competências e habilidades consideradas essenciais nesta era contemporânea. Esta reflexão envolve, acima de tudo, o desafio de re-pensar o currículo a partir das necessidades e potencialidades das infâncias, ao invés de simplesmente apresentá-lo.

Observando as vivências espaço-temporais dos sujeitos inseridos no cotidiano da instituição escolar, percebo a necessidade de discutir a crise de identidade da escola contemporânea que tem desempenhado várias tarefas, esquecendo-se de sua função primordial: a de possibilitar o acesso e a produção do conhecimento às novas gerações. Problematizar esta questão, na formação dos professores, pode ser uma possibilidade interessante para compreender os aspectos relacionados ao planejamento e prática pedagógica, destacando-se a necessidade de se envolverem as crianças no processo educativo. Ouvindo e valorizando as vozes infantis, professores e pesquisadores passam a compreender a importância da sala de aula e a necessidade de transformá-la num espaço de expressão e vida para “todos” os alunos. Valendo-me das contribuições de Certeau (1994), destaco a importância de buscar uma proposta de formação problematizadora, que instigue os educadores a refletirem sobre as artes de seu “saber-fazer”, percebendo a influência das vivências espaço-temporais na constituição de sua história pessoal e profissional.

Analisando os desenhos produzidos pelas crianças do primeiro ano, é possível constatar que muitos expressam sua preferência pelos espaços externos da escola. Seria por

acaso que as interações realizadas no pátio, no parque ou no ginásio foram representadas de forma significativa nas produções? Certamente não, pois pelas vivências realizadas nos espaços da escola, os sujeitos vão aprendendo a identificar e partilhar seus usos. Vão constituindo seus “lugares” e incorporando as astúcias de ocupação e produção dos diferentes ambientes. Disputando e negociando os espaços, materiais e vivências diversas, as crianças vão incorporando e construindo os múltiplos significados neles inscritos.

As relações dicotômicas, como o exterior e interior, também foram destacadas nos desenhos como constituidoras das aprendizagens. Um simples armário recostado à parede ou a porta da sala, apareceram como elementos significativos nas produções das crianças. Descobri com Bachelard (1993) a importância de observar as relações entre *sujeitos* e *objetos-sujeitos*, em seus diferentes espaços. Inspirada nas contribuições de Wortmann (2002), aprendi a “garimpar” no decorrer da pesquisa os significados destas interações. Pesquisando nos espaços cotidianos, da Escola Sonho Encantado, desafiei-me a aperfeiçoar a escuta sensível e fundamentada. Um garimpeiro obtém sucesso na jornada de trabalho quando conhece as pedras que está buscando. Da mesma forma, eu não poderia realizar a pesquisa empírica sem ter uma base teórica, que me possibilitasse enxergar, escutar e ler as múltiplas vivências espaço-temporais. E, neste sentido, posso afirmar: as leituras das bibliografias referenciadas foram fundamentais para significar as interações, que iam sendo constituídas no campo empírico.

Pude compreender, assim, no decorrer desta pesquisa, que nem sempre o professor poderá instigar o entusiasmo e a motivação de todas as crianças, diante das vivências espaço-temporais por ele propostas. Descobri com Certeau (1994 e 1996) que no processo de ocupação e produção do espaço, os sujeitos constroem suas próprias estratégias, denominadas de *micro resistências*. Constatei que as trajetórias espaço-temporais, de uma determinada instituição de ensino, não são iguais e nem estão dadas, mas são construídas, disputadas e negociadas. Ou melhor, estas vão sendo “tecidas” pelas singularidades presentes em um determinado espaço, que concomitantemente, vai marcando e constituindo as experiências dos sujeitos nele inseridos.

Focando a história da institucionalização das escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pude constatar que as primeiras têm voltado sua atenção para a socialização das crianças, sem aquela preocupação com a alfabetização formal das mesmas, enquanto que as segundas estão muito mais preocupadas com a escolarização de seus alunos. Esta percepção também me foi apresentada pelas crianças do primeiro ano da Escola Sonho Encantado, que expressaram em seus desenhos, a sala de aula do Ensino Fundamental como

um compartimento fechado, com carteiras, cadeiras, numerais e letras. Já, em relação à Educação Infantil apareceram algumas representações da sala da pré-escola como um espaço fechado, porém, ilustradas com cores mais alegres e que destacavam inclusive, as vivências realizadas nos outros espaços da escola como o parque, o pátio e o ginásio. Esta diferenciação também pôde ser percebida na relação das crianças com as máquinas fotográficas de brinquedo. Observando as relações estabelecidas com este objeto-sujeito, nas turmas da pré-escola e do primeiro ano, pude constatar que nesta última turma só era permitida a interação nos momentos, que antecediam o início da aula ou do recreio. Para além de um simples instrumento de pesquisa, a máquina passou a constituir-se numa simbologia muito significativa: um objeto-sujeito que representaria a vivência das múltiplas linguagens como o movimento, a oralidade, as artes plásticas, entre outras. Em quase todas as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental estas linguagens são esquecidas e acabam “guardadas” para o momento do recreio.

Há, portanto, muito para ser pesquisado e construído em relação às trajetórias realizadas pelas crianças da pré-escola para o Ensino Fundamental. Ao serem matriculados no primeiro ano, os meninos e meninas de seis anos continuam vivenciando sua infância. O que vemos, porém, em grande parte das turmas, ao contrário, é que estas crianças são transformadas em alunos para que aprendam a se adequar a este novo espaço: o da escola formal. Infelizmente, em muitas dessas salas de aula, as crianças têm encurtado sua infância, pelos longos períodos em que passam “enclausuradas” neste espaço.

Torna-se relevante destacar, por fim, o caráter de provisoriedade desta investigação. Conhecendo-se as limitações humanas e a diversidade de propostas existentes, cabe destacar que esta pesquisa foi marcada pelo contexto sócio-histórico e que, de forma alguma, poderá ser absolutizada. As histórias, fotografias e fatos, analisados nesta dissertação, revelam as vivências espaço-temporais dos sujeitos da Escola Sonho Encantado, que poderão ser idênticas ou diferenciadas em outras instituições. Jamais podemos incorrer no equívoco de querer dar respostas globais para questões locais. Assumindo meu papel de pesquisadora, convenci-me, entretanto, de que jamais poderei permanecer indiferente às questões, que envolvem as vivências espaço-temporais da escola, pois estas são elementos constituidores do currículo e instigam os sujeitos da comunidade escolar a construir sua identidade. Juntos vão constituindo-se e sendo constituídos pelas interações realizadas nos seus tempos-espacos. Vão aprendendo a construir e interagir com os diferentes ritmos (da vida) presentes no cotidiano, organizando-se de forma coletiva e solidária.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANCHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**: um estudo da antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CARVALHO, Mara Campos; RUBIANO, Márcia Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995.
- CALLAI, Helena Copetti. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. **Espaços da Escola**. Ijuí, v. 1, n.11, p. 9-18, jan./mar. 1994.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, *et all.* **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos do Cedes**. São Paulo: Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago. 2005.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, *et all.* **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. **A invenção do cotidiano**: 2. morar e cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CLARETO, Sônia Maria. Espaço escolar e o tornar-se o que se é. *In*: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Orgs.) **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2002.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DETONI, Adlai Ralph. Do espaço geométrico à espacialidade como vida. *In*: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Orgs.) **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

DINIZ, Isaura de Freitas. Brinquedoteca - espaço de arte, ciência e ludicidade: um espaço plural? *In*: SANTOS, Santa Marli Pires dos.(Org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. *In*: VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Francisco; LUFT Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário brasileiro globo**. São Paulo: Globo, 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para e pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

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

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.) **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS Tânia de. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

_____; CLARETO, Sônia Maria (Orgs.) **Espaço e educação:** travessias e atravessamentos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. A Escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber(Org.). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

_____. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

MARTINS FILHO, José. **A criança terceirizada:** os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAIS, Regis de (Org.) **Sala de aula:** que espaço é esse? Campinas: Papyrus, 1988.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa. **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995.

_____. **Después de clase:** desencantos e desafios de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

_____. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora São Francisco, 2001.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e educadores:** quem tem tempo de educar? Porto Alegre: Mediação, 2007.

PÉREZ, Carmen Lúcia. **Leituras cotidianas e espaços praticados:** imagens do conhecimento do mundo. 28ª Reunião Anual da ANPED: GT 13 – Ensino Fundamental, 16 a 19 de outubro, 2005. Disponível em: <www.anped.gov.br>. Acesso em: 26 jun 2006.

_____. Leituras do mundo / leituras do espaço. Um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. IN: GARCIA, Regina Leite(org.) **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: 2. ed. Cortez Editora, 2004.

PINTO, Maria Raquel Baretto. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de (Org.) **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e imagens:** a escola de Educação Infantil na perspectiva das crianças. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo: UFSCar, 2006.

STEINBERG, Shirley R. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. IN: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO JOSÉ Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Org.) **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997.

_____; KINCHELOE, Joe L. (Org.) **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ - URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **A identidade sociocultural das crianças da periferia urbana de Ijuí e o processo de alfabetização**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 1995.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam a educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Consentimento das Crianças da Pré-EscolaTERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
(Responsáveis pelas Crianças)

Eu, _____,
aceito que meu(minha) filho(a) participe da pesquisa desenvolvida por Lenir Luft Schmitz, mestrande e pesquisadora do Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

Fui informado(a) de que este trabalho dissertativo tem como objetivo pesquisar a organização espaço-temporal das turmas da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental, procurando discutir as concepções de tempo-espaço destes dois níveis de ensino.

A pesquisadora compromete-se a fazer uso dos dados com o propósito único de pesquisa, respeitando as normas éticas quanto ao seu uso, ou seja, jamais utilizar qualquer dado ou imagem que venha em prejuízo das pessoas que participaram da pesquisa. Fica claro que será respeitado o sigilo nominal tanto da criança, como de seus pais, se assim o desejarem.

A participação de meu(minha) filho(a) é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a mesma não me trará nenhum apoio financeiro ou dano moral, como também não causará nenhuma despesa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos poderá ser necessária. Sei que esta pesquisa pode contribuir para conhecermos mais sobre a organização espaço-temporal das crianças de seis anos no ensino fundamental, o que pode vir a qualificar o trabalho educativo realizado com elas. Por isso, autorizo a divulgação das **fotografias** para fins exclusivos de publicação ou divulgação científica e para atividades formativas de professores.

Itapiranga, SC, novembro de 2007.

Nome da criança: _____

Assinatura do Responsável legal pela criança: _____

Pesquisadora: *Lenir Luft Schmitz* _____

Identidade: 3.101.218

Fone: 36773579

ANEXO II – Termo de Consentimento das Crianças do Primeiro Ano

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

(Responsáveis pelas Crianças)

Eu, _____,
aceito que meu(minha) filho(a) participe da pesquisa desenvolvida por Lenir Luft Schmitz, mestrande e pesquisadora do Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

Fui informado(a) de que este trabalho dissertativo tem como objetivo pesquisar a organização espaço-temporal das turmas da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental, procurando discutir as concepções de tempo-espaço destes dois níveis de ensino.

A pesquisadora compromete-se a fazer uso dos dados com o propósito único de pesquisa, respeitando as normas éticas quanto ao seu uso, ou seja, jamais utilizar qualquer dado ou imagem que venha em prejuízo das pessoas que participaram da pesquisa. Fica claro que será respeitado o sigilo nominal tanto da criança, como de seus pais, se assim o desejarem.

A participação de meu(minha) filho(a) é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a mesma não me trará nenhum apoio financeiro ou dano moral, como também não causará nenhuma despesa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos poderá ser necessária. Sei que esta pesquisa pode contribuir para conhecermos mais sobre a organização espaço-temporal das crianças de seis anos no ensino fundamental, o que pode vir a qualificar o trabalho educativo realizado com elas. Por isso, autorizo a divulgação das **fotografias** e **desenhos** para fins exclusivos de publicação ou divulgação científica e para atividades formativas de professores.

Itapiranga, SC, novembro de 2007.

Nome da criança: _____

Assinatura do Responsável legal pela criança: _____

Pesquisadora: *Lenir Luft Schmitz* _____

Identidade: 3.101.218

Fone: 36773579

ANEXO III – Termo de Consentimento da Diretora da Escola

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Noeli Valentina Weschenfelder

MESTRANDA: Lenir Luft Schmitz

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Diretora da Escola

Eu,, na condição de Diretora da Escola autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada: *“A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental: Uma análise sobre a construção espaço-temporal das infâncias”*, desenvolvida pela mestrandia Lenir Luft Schmitz, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da UNIJUÍ – RS.

Fui informada de que este trabalho dissertativo tem como objetivo pesquisar a organização espaço-temporal das turmas da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental, procurando discutir as concepções de tempo-espaço destes dois níveis de ensino.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá utilizar-se de observações realizadas nos diferentes espaços educativos da escola, com anotações na agenda de pesquisa, imagens fotográficas de situações do cotidiano escolar e de desenhos realizados pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a organização espacial, as vivências que mais gostavam de realizar na escola de Educação Infantil e as atividades preferidas na escola do Ensino Fundamental que estão freqüentando. Sei que o estudo poderá fazer o uso de registros fotográficos, desenhos, observações e conversas com as crianças, pais e profissionais da escola. A pesquisadora enfatizou também que os registros realizados respeitarão as normas éticas quanto à identificação nominal dos profissionais da escola, bem como das crianças das turmas por mim atendidas.

Estou ciente de que este tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos e desenhos poderá ser necessária. Sei que esta investigação pode contribuir para conhecermos mais sobre a organização espaço-temporal das crianças de seis anos no ensino fundamental, o que pode vir a qualificar o trabalho educativo realizado com elas. Por isso, autorizo a divulgação das **observações, imagens fotográficas e desenhos** realizados na

pesquisa, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e atividades formativas de educadores.

A pesquisadora dispôs-se a socializar com as crianças as fotografias e desenhos realizados, permitindo assim, a participação ativa das mesmas na pesquisa. Disponibilizou-se, ainda, a discutir o seu trabalho dissertativo com os profissionais envolvidos, que manifestarem este interesse, como forma de reconhecimento e agradecimento ao espaço de pesquisa cedido pela escola.

A participação da Escola é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, para a instituição.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Itapiranga - SC, novembro de 2007.

.....
Diretora da Escola

Lenir Luft Schmitz
Mestranda/Pesquisadora

Noeli Valentina Weschenfelder
Orientadora

ANEXO IV – Termo de Consentimento das Professoras da Pré-Escola

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Noeli Valentina Weschenfelder

MESTRANDA: Lenir Luft Schmitz

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**Professoras da Pré-escola**

Eu,....., professora da pré-escola da Escola, autorizo por meio deste termo, a realização da pesquisa intitulada: *“A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental: Uma análise sobre a construção espaço-temporal das infâncias”*, desenvolvida pela mestranda Lenir Luft Schmitz, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da UNIJUÍ – RS.

Fui informado(a) de que este trabalho dissertativo tem como objetivo pesquisar a organização espaço-temporal das turmas de Educação Infantil (último ano) e do primeiro ano do ensino fundamental, procurando discutir as concepções de tempo-espaço destes dois níveis de ensino.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá utilizar-se de observações realizadas nos diferentes espaços educativos da escola, com anotações na agenda de pesquisa, imagens fotográficas de situações do cotidiano escolar e de desenhos realizados pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a organização espacial, as vivências que mais gostavam de realizar na escola de Educação Infantil e as atividades preferidas na escola do Ensino Fundamental que estão freqüentando. Sei que o estudo poderá fazer o uso de registros fotográficos, desenhos, observações e conversas com as crianças, pais e profissionais da escola. A pesquisadora enfatizou também que os registros realizados respeitarão as normas éticas quanto à minha identificação nominal, bem como das crianças da turma da pré-escola de 2007.

Estou ciente de que este tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos e desenhos poderá ser necessária. Sei que esta investigação pode contribuir para conhecermos mais sobre a organização espaço-temporal das crianças de seis anos no ensino fundamental, o que pode vir a qualificar o trabalho educativo realizado com elas. Por

isso, autorizo a divulgação das **observações, imagens fotográficas** realizados na pesquisa, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e atividades formativas de educadores.

A pesquisadora dispôs-se a socializar com as crianças da pré-escola as fotografias e realizadas, permitindo assim, a participação ativa das mesmas na pesquisa. Disponibilizou-se, ainda, a discutir o seu trabalho dissertativo comigo e com os demais profissionais que manifestarem este interesse, como forma de reconhecimento e agradecimento ao espaço de pesquisa cedido pela escola.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Itapiranga - SC, novembro de 2007.

.....
Professora da Pré-Escola

Lenir Luft Schmitz
Mestranda/Pesquisadora

Noeli Valentina Weschenfelder
Orientadora

ANEXO V – Termo de Consentimento dos Professores(as) da Primeiro Ano

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Noeli Valentina Weschenfelder

MESTRANDA: Lenir Luft Schmitz

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**Professor(a) da Primeira Série**

Eu,, na condição de professor(a) do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola, autorizo por meio deste termo, a realização, da pesquisa intitulada: “*A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental: Uma análise sobre a construção espaço-temporal das infâncias*”, desenvolvida pela mestrandia Lenir Luft Schmitz, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da UNIJUÍ – RS.

Fui informado(a) de que este trabalho dissertativo tem como objetivo pesquisar a organização espaço-temporal das turmas da Educação Infantil (último ano) e do primeiro ano do ensino fundamental, procurando discutir as concepções de tempo-espaço destes dois níveis de ensino.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá utilizar-se de observações realizadas nos diferentes espaços educativos da escola, com anotações na agenda de pesquisa, imagens fotográficas de situações do cotidiano escolar e de desenhos realizados pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a organização espacial, as vivências que mais gostavam de realizar na escola de Educação Infantil e as atividades preferidas na escola do Ensino Fundamental que estão freqüentando. Sei que o estudo poderá fazer o uso de registros fotográficos, desenhos, observações e conversas com as crianças, pais e profissionais da escola. A pesquisadora enfatizou também que os registros realizados respeitarão as normas éticas quanto à minha identificação nominal, bem como das crianças da turma do primeiro ano do turno vespertino de 2007.

Estou ciente de que este tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos e desenhos poderá ser necessária. Sei que esta investigação pode contribuir para conhecermos mais sobre a organização espaço-temporal das crianças de seis anos no ensino fundamental, o que pode vir a qualificar o trabalho educativo realizado com elas. Por

isso, autorizo a divulgação das **observações, imagens fotográficas e desenhos** realizados na pesquisa, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e atividades formativas de educadores.

A pesquisadora dispôs-se a socializar com as crianças as fotografias e desenhos realizados, permitindo assim, a participação ativa das mesmas na pesquisa. Disponibilizou-se, ainda, a discutir o seu trabalho dissertativo comigo e com os demais profissionais que manifestarem este interesse, como forma de reconhecimento e agradecimento ao espaço de pesquisa cedido pela escola.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Itapiranga - SC, novembro de 2007.

.....

Professor(a) do Primeiro Ano

Lenir Luft Schmitz
Mestranda/Pesquisadora

Noeli Valentina Weschenfelder
Orientadora

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)