



A CONSTITUIÇÃO DO EU E O ESPAÇO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

VIEIRA, Daniele Marques – UTP
danivi@terra.com.br

Eixo Temático: Práticas e estágios nas licenciaturas
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O presente trabalho cujo tema aborda “A constituição do eu e o espaço pedagógico na Educação Infantil: formação para a docência” pretende estabelecer parâmetros acerca do papel do outro/adulto/professor na constituição do eu infantil como contribuição na formação de pedagogos para a docência. Sua formulação decorre das discussões realizadas por professores e alunos que integram o Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEEI) do curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). A problemática parte da experiência com a supervisão de estágio na educação infantil e da formação para a atuação do pedagogo nessa área, acerca do seu papel e do aprofundamento nos conhecimentos necessários para a compreensão da realidade a fim de realizar uma ação educativa pertinente. Destaca aspectos da formação inicial como determinantes para a qualificação da prática na educação infantil mediante o atendimento da legislação e as especificidades dessa etapa da educação básica. Discute o espaço pedagógico na educação infantil em uma perspectiva walloniana do desenvolvimento e delinea o conceito de *espaço-ambiente* com foco nas interações provenientes das oportunidades oferecidas pela ação educativa. Analisa a prática pedagógica dos contextos educativos caracterizados nos relatórios da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I deste Curso, no que tange a “sala de aula” como dados coletados por meio da pesquisa efetivada pelo Projeto de Iniciação Científica “A constituição do eu e o espaço pedagógico na educação infantil” orientado por esta pesquisadora. Considera relevante o estudo da teoria walloniana para a compreensão do papel do outro/adulto/professor na constituição do eu infantil como elemento que determina no espaço-ambiente as condições para favorecer processos interativos, conhecimento este que contribui na formação para a docência na educação infantil uma vez que orienta o olhar do estagiário em Pedagogia para as interações realizadas nesses contextos.

Palavras-chave: Educação infantil. Espaço pedagógico. Docência.

Introdução: apontamentos sobre a pesquisa e derivações do estágio em educação infantil

O tema deste trabalho “A constituição do eu e o espaço pedagógico na educação infantil: formação para a docência” depreende-se da pesquisa *A constituição do eu a partir do outro – compreensão das interações e das práticas educativas na educação infantil*, desenvolvido a partir da vertente walloniana que se configurou como aporte teórico derivado das discussões do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEEI), que focou no período de 2006 a 2008, o teórico do desenvolvimento infantil, Henri Wallon. Com a finalidade de aprofundar os estudos em Wallon e relacioná-los à teoria do desenvolvimento infantil de Vygotsky é que se propôs essa pesquisa, a qual vem se desenvolvendo, desde março de 2009, em consonância à questões relacionadas à prática docente das pesquisadoras integrantes do GEEI na formação do Pedagogo na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Frente às discussões provenientes da proposta interdisciplinar deste Curso de Pedagogia, que integra disciplinas com a intencionalidade de estabelecer a relação teórico-prática e deste modo propiciar a interlocução entre docentes no que tange a articulação de conhecimentos que fundamentam a prática da docência na formação do Pedagogo se delineou a problemática da pesquisa: Que aspectos observados no cotidiano das interações entre adulto/criança, em instituições de educação infantil onde ocorrem os Estágios Supervisionados do Curso de Pedagogia da UTP podem contribuir para a compreensão e proposição de intervenções educativas nos processos de constituição do eu infantil?

Tal problemática apontava para a necessidade de se produzir conhecimento acerca das práticas educativas para a docência em educação infantil, especialmente em relação a aspectos que se mostravam importantes para a constituição do eu infantil, a *interação adulto/criança*, e *espaço pedagógico na educação infantil*, objetos de estudo da referida pesquisa. Com isso, acreditou-se que tal estudo poderia contribuir para uma melhor orientação de alunos no desenvolvimento de práticas de observação a fim de realizarem o estágio em docência de forma consistente no processo de formação em Pedagogia.

A fim de integrar alunos a essa pesquisa, em julho de 2009 se deu início a dois projetos de Iniciação Científica que estariam articulados à pesquisa referida acima, a qual se considerou a partir de então como pesquisa-eixo e que subsidiaria os dois projetos que tinham como objetos de estudo, a *interação adulto/criança*, e o *espaço pedagógico na educação infantil*.

Com foco na formação de pedagogos, as ações de docência, de supervisão de estágio e

de pesquisa, se integram no exercício do ensino superior e são discutidos neste trabalho como possibilidades para a produção de conhecimentos específicos – metodológicos, teórico-práticos e científicos – essenciais para a compreensão da realidade e para uma atuação pertinente e intencional em contextos educativos.

Nesse sentido, este artigo propõe-se a estabelecer parâmetros acerca do papel do outro/adulto/professor na constituição do eu infantil como contribuição à formação de pedagogos para a docência na educação infantil. Para tanto, além de referenciar as especificidades para a docência em educação infantil na formação inicial, o presente trabalho busca compreender o papel do outro/adulto/professor como mediador de processos no espaço pedagógico em uma perspectiva walloniana do desenvolvimento infantil, e delineia ideia de espaço-ambiente como contexto educativo do qual este outro/adulto/professor faz parte e se constitui em elemento que ao mesmo tempo influencia e é influenciado por ele.

Portanto, derivado do objetivo geral da pesquisa-eixo que consistia: compreender a constituição do eu a partir do outro, mediante a análise das interações adulto/criança, sob a perspectiva teórica de Wallon e de Vygotsky¹, nas práticas pedagógicas investigadas em instituições de educação infantil. Destaca-se que neste trabalho serão abordados especialmente os objetivos específicos relacionados à pesquisa-eixo que concernem: Caracterizar práticas de intervenção educativa que favoreçam o desenvolvimento do eu infantil; e Identificar observações e registros referentes ao espaço pedagógico, mediante roteiro previamente estruturado na disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I* (PPP ES EI I) do curso de Pedagogia da UTP, aplicado em instituições públicas de Curitiba concedentes de estágio.

Deste modo, ao partir de dados coletados de material produzido por alunos inseridos no campo de estágio no primeiro semestre de 2009 pela disciplina de PPP ES EI I, cuja finalidade é a observação participativa em sala, estes apresentados em forma de relatório orientado, seus registros representariam uma percepção sobre a prática pedagógica em contextos educativos, pertinente para a discussão interdisciplinar proposta por esse trabalho.

Destaca-se que os referidos relatórios continham descrições de situações do contexto educativo mediante o uso do *Roteiro de Observação e Registro da Prática Educativa na Educação Infantil*, que permitia a identificação e análise de elementos contidos em oito

¹ A citação da perspectiva de Vygotsky neste texto se dá em função da pesquisa-eixo, contudo, no que se refere especificamente o objeto deste trabalho, o espaço pedagógico, será enfatizada a perspectiva walloniana.

grandes categorias: 1) descrição dos aspectos físicos da sala; 2) organização do trabalho pedagógico; 3) relação adulto/criança; 4) relação criança/criança; 5) desenvolvimento e aprendizagem; 6) focalizar situações de desempenho para registro descritivo; 7) registro das emoções desencadeadas [no estagiário] no período de observação; e 8) momentos ou situações não previstas no roteiro, mas que são significativas para caracterizar a realidade em questão.

Das categorias indicadas acima se elegeram os aspectos relacionados aos itens 1, 2 e 5, para a análise do *espaço pedagógico*. Com o aprofundamento do aporte teórico acerca da perspectiva walloniana sobre o desenvolvimento infantil pode-se analisar o espaço pedagógico representado principalmente pela “sala de aula”², com a ideia de *espaço-ambiente*, uma vez que este conceito contempla os aspectos físicos que delimitam a ação pedagógica com a conjugação desses às relações que nele são estabelecidas pelos sujeitos envolvidos, podendo ser previstas pelo professor na medida em que propõe suas intervenções educativas.

Em função da característica dos dados, os quais foram coletas por estagiários em momentos de observação, e que, portanto, representam olhares distintos sobre as instituições, definiu-se como procedimento para a análise dos elementos presentes no *espaço-ambiente* enfatizados nos relatórios, a sua representação tal como uma fotografia que cristaliza elementos eleitos da realidade e a referencia. As instituições definidas como foco de análise foram aquelas observadas no período diurno sendo quatro Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI, e um Centro de Educação Infantil – CEI.

A formação para a docência na educação infantil

Nesse estudo, pressupõe-se que compreender o papel do outro/adulto/professor como mediador de processos no espaço-ambiente da educação infantil implica em reconhecer as concepções que incidem na prática educativa desse sujeito nesse contexto, e que se revelam nas formas de organização e ocupação do espaço mediante o aporte teórico de sua formação inicial e continuada, e ainda, diante do aporte prático que constrói no cotidiano. Vale ressaltar

² A concepção de sala de aula está atrelada ao conceito de espaço escolar que caracteriza o ensino fundamental, o que não parece pertinente ao contexto da educação infantil, portanto, aqui tal denominação será utilizada entre aspas.

que tais conhecimentos, integrados e interligados no desafio da transposição didática, se mostram necessários para o avanço da relação teórico-prática no exercício profissional.

Desde a LBDEN 9394/96, quando a educação infantil ganhou estatuto de primeira etapa da educação básica e se estabeleceu que a formação inicial desses profissionais seria em nível superior, o curso de Pedagogia passou a discutir o seu currículo. Dez anos depois, a Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 determina em seu Art. 2º que “As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil...” (BRASIL, 2006, p.1). O que significa contemplar em sua grade curricular as especificidades desse contexto educativo, sobretudo, acerca das peculiaridades da faixa etária a fim de promover uma prática pedagógica pertinente e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999). Uma vez que este documento determina em seu Art. 3º, inciso III que,

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 1999)

Deste modo, a finalidade dessa etapa da educação básica passa a ser definida pela indissociabilidade das ações de educação e de cuidado, o que implicará na superação da concepção assistencialista presente, principalmente, em instituições públicas e privadas de cunho filantrópico (OLIVEIRA, 1992). Apesar das DCNEI serem mandatórias, inicialmente sua aplicabilidade ficou restrita ao cumprimento legal da oferta da educação infantil pelas redes municipais de ensino no que tange a organização de espaços educativos para atender essa faixa etária.

Apesar desse atendimento já se configurar uma prerrogativa legal desde a LDBEN 9394/96, a morosidade de sua implantação exigiu maior mobilização por parte dos movimentos sociais, de entidades afins aos direitos da criança, da comunidade científica, bem como de gestores públicos, em prol de políticas públicas que garantissem a sua implantação. Dentre aspectos que se destacam nesse processo, figuram: a questão do financiamento para a educação infantil pelo FUNDEB como condição para a oferta; a necessária elaboração de uma proposta pedagógica para as Instituições de Educação Infantil (IEIs) como premissa para o

seu funcionamento; e a formação continuada dos profissionais da área, a fim de qualificar o trabalho educativo com a criança pequena.

Em decorrência do período democrático que caracterizaria a década de 2010 com a ampliação de políticas públicas promotoras de grandes avanços para a educação infantil, e, frente à necessidade de explicitar melhor a especificidade dessa etapa da educação básica, em 2009 são homologadas as DCNEI revisadas e atualizadas, a fim de contemplar as discussões e demandas da área no sentido de melhor atender todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos de idade. Assim, de acordo com as “novas” diretrizes a especificidade da educação infantil se expressará em seu currículo com uma Proposta Pedagógica que aponte experiências a serem trabalhadas com as crianças, de forma a organizar em ações educativas aspectos que cumpram a indissociabilidade de cuidar e educar crianças pequenas (FARIA; SALLES, 2007).

Apesar dos avanços no plano legal, a dicotomia das ações de educar e cuidar crianças pequenas, presente em muitas instituições, sejam públicas ou privadas, nas quais se realizam práticas educativas descontextualizadas quanto às especificidades da faixa etária, suscita a necessária reflexão acerca das concepções que alicerçam a prática pedagógica dos profissionais nesses contextos educativos.

Ressalta-se que a atualização das DCNEI aponta para um caminho a ser percorrido pelos profissionais da área com relação ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças e ao foco de suas ações educativas, pois, tal como determina em seu Art. 9º “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2009). Assim, ao se constituir como lugar para a vivência da infância, a educação infantil também constitui uma concepção de criança que pode se relacionar e explorar o mundo à sua volta, por meio da cultura infantil.

Nessa perspectiva é que se delineiam formas de organização do trabalho pedagógico que podem contemplar as possibilidades de interações, o que significa pensar em pares, oportunidades e objetos que atendam aos interesses das crianças. E atender às crianças em seus interesses significa conhecê-las, nas peculiaridades da faixa etária, ou seja, não se pode prescindir dos conhecimentos relativos às teorias do desenvolvimento infantil, bem como dos conhecimentos que correspondem ao contexto sociocultural em que a criança está inserida, seja acerca das práticas sociais ou culturais com as quais convive. Deste modo, a construção de parâmetros acerca da especificidade da educação infantil, descortina possibilidades de

estudo que poderão favorecer a compreensão do que pode ser pertinente ou não ao trabalho com essa faixa etária.

Segundo as pesquisadoras Fátima Salles e Vitória Faria (2007), tal especificidade deve se expressar em um currículo que contemple aspectos significativos ao universo infantil, uma cultura da infância, em que a criança seja entendida como “sujeito sócio-histórico-cultural”. Participante e protagonista em uma Proposta Pedagógica que lhe propicie vivenciar práticas culturais da comunidade em que está inserida, e ampliar suas experiências sobre modos de conhecer o mundo.

Ainda de acordo com Faria e Salles (2007), nas interações estabelecidas em seu cotidiano com a natureza, com os sujeitos de seu meio e com os produtos da cultura, as crianças apropriam-se de conhecimentos de maneira formal e informal. As suas vivências mediante a participação das práticas sociais caracterizam aprendizados que podem ser denominados de “conhecimentos informais”. Sendo que, as aprendizagens por elas realizadas, que são produzidas historicamente pela humanidade e organizadas com intencionalidade em contextos educativos são denominadas “conhecimentos formais”.

Essas aprendizagens apontam para o lugar fundamental que as interações ocupam no processo formativo das crianças nos ambientes em que estão inseridas. Além de observar o que elas comunicam pela fala ou por outras manifestações simbólicas em situações educativas revela a possibilidade de conhecê-las e de refletir sobre a importância do papel mediador dos adultos das interações com as crianças, e das intervenções pedagógicas nos processos de constituição do *eu* infantil.

A construção do *espaço-ambiente* na prática pedagógica da educação infantil

Ao abordar o espaço pedagógico e as práticas cotidianas da educação infantil esse estudo se remete a um contexto em que estratégias e ações se sustentam por uma interdependência entre a organização espacial e material em um contexto específico, num dado tempo, sob a mediação de um sujeito que deve estar mobilizado em torno das necessidades e demandas da criança pequena. Disso decorre a compreensão de que tudo o que está presente no ambiente educativo reflete certa intencionalidade, e enuncia propósitos e provocações acerca das possíveis interações que os sujeitos inseridos nesse contexto possam vir a realizar.

O ambiente educativo entendido como espaço de sociabilidade e de aprendizagens previstas pela ação pedagógica se constitui no lugar de experiências significativas e compartilhadas das vivências cotidianas dos sujeitos envolvidos. É, segundo a psicogenética walloniana, o *meio* no qual ocorre o desenvolvimento infantil. “Nesta teoria, o conceito de *meio* inclui a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos de conhecimento, todas elas inseridas no contexto das culturas específicas” (GALVÃO, 1995, p. 100).

Nesse processo, segundo a mesma autora, ao mesmo tempo em que a criança realiza atividades com certa autonomia, fazendo uso das condutas de que dispõe, tornar-se-á tão ou mais capaz conforme o *meio* lhe oferecer oportunidades para aprimorar suas ações, pois é dele que retira os recursos para efetivá-las.

Com o desenvolvimento ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do *meio*. No início, ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões de seu contexto social. Com os progressos no campo da motricidade praxica, ganha autonomia para agir diretamente sobre o mundo dos objetos e, com a aquisição da linguagem (oral e depois escrita) adquire recursos cada vez mais sofisticados para interagir com o conjunto de técnicas e conhecimentos de sua cultura. Cada etapa do desenvolvimento define um tipo de relação particular da criança com seu ambiente, o que implica dizer que a cada idade é diferente o meio da criança. (GALVÃO, 1995, p.101)

Ao enfatizar o *meio* como contexto de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva walloniana, Galvão propõe a necessária reflexão pedagógica acerca da estruturação do ambiente que contempla a organização do espaço no planejamento.

A perspectiva walloniana acerca do ambiente permite pensar a respeito dos elementos nele contidos como importantes referências para o processo educativo. Seja material ou humano, tudo o que está presente no ambiente em que a criança está inserida faz parte desse contexto e servirá como aporte para os processos interativos que implicam confronto de interesses e de possibilidades, ora conjugando desejos e compartilhando conhecimentos, ora expondo conflitos necessários muitas vezes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, ao organizar o espaço da educação infantil o adulto pode proporcionar situações que favoreçam o desenvolvimento da criança na sua relação com os elementos desse ambiente, os outros sujeitos, seus pares ou os adultos que as cuidam, tornando possível que o espaço faça parte dessa dinâmica da constituição do sujeito, pois “as características físicas do

ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam.” (CARVALHO e RUBIANO, 2000, p. 108)

Por outro lado, a ação educativa no âmbito da educação infantil ocupa-se desse espaço físico, denominado “sala de aula”, com uma organização que revela sempre uma concepção de educação, seja pela disposição do mobiliário, pela oferta de materiais didáticos, ou pelos micro-ambientes que favorecem situações de interação entre pares. Toda a ação realizada nesse espaço constitui, portanto, uma intervenção pedagógica porque está contida de intencionalidades que têm como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Portanto, a disposição dos elementos no *meio* pode promover descobertas, a construção da autonomia, a ampliação do repertório cultural e outras vivências possíveis pertinentes ao contexto da instituição educativa. Segundo Galvão (2008) os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura constituem elementos desse *meio* que formam o contexto do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Carvalho e Rubiano (2000) destacam que o espaço promove a construção da identidade pessoal que está articulada com a identificação que a criança faz com os elementos presentes nesse espaço, os quais devem retratar concretamente pensamentos, memórias, crenças, valores, ideias, preferências e significados sobre o mundo do qual ela faz parte. Em consonância à ideia de que a criança se constitui na interação com os elementos do meio, Horn (2004) afirma que o espaço deve contemplar harmonia das cores, entre as luzes, o equilíbrio entre os móveis e objetos, e a decoração da sala, pois tudo influenciará na sua sensibilidade estética e na apropriação dos objetos da cultura em que está inserida, contribuindo para a construção de uma identidade social e coletiva.

Mas, retomando a ideia walloniana sobre o ambiente, ressalva-se que nesse espaço físico também estão presentes outros sujeitos, crianças de mesma idade, e adultos responsáveis pela execução do trabalho educativo que atuam cotidianamente como integrantes do grupo. Estes, são sujeitos da cultura que além de interagir com os demais elementos presentes nesse contexto, também se constituem em interlocutores, mediadores sociais, que podem promover situações em que as crianças sejam capazes de identificar o modo de ver e compreender o outro – o da mesma idade – ou possam aprender e ampliar seus conhecimentos prévios na interação com seus pares ou com sujeitos mais experientes – crianças mais velhas e os próprios adultos. Nessas oportunidades interativas é que se desenvolvem as relações interpessoais, baseadas em vínculos afetivos.

Destaca-se que dentre os aspectos que assumem papel fundamental na constituição do sujeito, a afetividade é aquele que merece maior atenção. Heloisa Dantas (1992) estudando a teoria de Wallon afirma que a emoção e a afetividade são bases para a construção da inteligência³, diferencial que atribui ao indivíduo a capacidade de se desenvolver por meio da linguagem o que lhe possibilitará a comunicação com o outro, e assim se constituir como um ser social. Nesse sentido, para a criança pequena é indispensável que o adulto lhe dispense cuidado e atenção, pois para Wallon ela é, “um ser cujas reações precisam ser completadas, compensadas, interpretadas. Ele próprio é incapaz de fazer qualquer coisa, é manipulado pelos outros, é nos movimentos dos outros que as suas primeiras atitudes vão tomar forma. (1975, p. 153)

Nessa dinâmica em que a criança é influenciada ao mesmo tempo em que influencia outros a fim de suprir suas necessidades, o método de análise do materialismo dialético sustenta a compreensão de que “o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo; é ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo, em uma relação dialética.” (HORN, 2004, p. 18).

Da interação entre sujeitos com necessidades diferentes surgem novas formas de troca de conhecimentos e possibilidades de intervenção sobre o meio, e nesse processo se estabelecem demandas e referências construídas coletivamente.

a construção do sujeito se faz através de outros sujeitos. Primeiro emocional, depois simbólico, ambos os processos são sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural. (DANTAS, 1992, p. 91)

O sujeito se constitui progressivamente, pois a aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica e o pensamento são também produtos da cultura que é internalizada. (GALVÃO, 2008)

Desta forma, o espaço se revela como aspecto fundamental para a promoção situações em que se desenvolve a afetividade, em sua organização e nas possibilidades de interações geradas por elas. Conforme essa perspectiva walloniana é possível delegar responsabilidade

³ Condutas psicológicas superiores que caracterizam a atividade cognitiva do sujeito.

ao adulto/educador que planeja ações dentro da instituição de educação infantil, as quais contêm certa intencionalidade, bem como afirma Horn (2004, p. 16),

os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças.

Esse espaço, portanto, será um ambiente rico em interações na medida em que além da disposição de seus elementos físicos de forma diversa, também oferecer oportunidades de troca entre sujeitos com diferentes experiências. Ao configurar esse espaço como o *meio* segundo a perspectiva walloniana, em que os elementos nele contidos atuarão na constituição dos sujeitos numa inter-relação de trocas e influências, é que se propõe o conceito de *espaço-ambiente* como propício para definir o contexto da educação infantil. Tal conceito, assim, contempla os aspectos físicos que delimitam a ação pedagógica com a conjugação desses às relações que nele são estabelecidas pelos sujeitos envolvidos, estando estas previstas pelo professor na medida em que propõe suas intervenções educativas. Disso decorre a compreensão de intencionalidade pedagógica, que requer o entendimento da disposição do espaço físico e material como modos determinados, ou escolhas, de delimitação da ação educativa e que constituem referências concretas para a criança, ao mesmo tempo em que todos os elementos presentes nesse contexto de *espaço-ambiente* configuram-se como mediadores culturais.

Portanto, uma proposta de trabalho que considere a criança pequena como sujeito de direitos e que almeje uma educação infantil de qualidade, elege os elementos presentes nesse *espaço-ambiente* de forma intencional, pois a sua estrutura “não é algo dado, natural, mas sim construído” (HORN, 2004, p. 16) e que assume função determinante no processo de desenvolvimento infantil. Segundo essa perspectiva, acredita-se que o *espaço-ambiente* é organizado intencionalmente e pode favorecer a constituição da criança enquanto sujeito na relação com o outro.

No contexto educativo, esse outro/adulto prepara o *espaço-ambiente* e interage com a criança, assim como as demais crianças constituem “outros” que também fazem parte desse contexto e que juntos promovem modificações no meio.

Contextos diferenciados da educação infantil: a observação do *espaço-ambiente* e das interações

As diferenças que marcam as instituições de educação infantil, seja pelos aspectos socioculturais dos sujeitos envolvidos, ou pelas condições que a sua mantenedora lhes impõe, são próprias do contexto educativo. Por isso, delinear as características das instituições constituiu-se em um procedimento delimitador para esta pesquisa. Com isso, estabeleceu-se como procedimento para análise dos elementos presentes no *espaço-ambiente* enfatizados nos relatórios, a sua identificação tal como uma fotografia que cristaliza elementos eleitos da realidade e constitui uma referência sobre ela. Aqui, o conceito fotográfico foi utilizado como possibilidade de recorte sobre a realidade que o olhar do observador/estagiário realiza na sua imersão na realidade.

Frente a isso, as instituições foram caracterizadas e analisadas, e marcaram diferenças que as distinguem quanto ao tamanho da “sala de aula”, a oferta de materiais diversos, a organização de microambientes, a possibilidade de circulação, o número de crianças e as oportunidades de troca entre os sujeitos. Mediante essa análise, se pode afirmar que mesmo diante de variações desses elementos, ora favorecendo o processo educativo, ora deixando de ser considerados, o que constitui o *espaço-ambiente* como instrumento pedagógico é o professor. Esse *outro* que, com sua intencionalidade, seu olhar, sua compreensão acerca do desenvolvimento infantil, de modo a prever e promover nesse contexto situações e oportunidades para a criança realizar a imersão na cultura configura uma ação educativa que favorece a criança descobrir-se, e constituir-se como um *Eu*, um sujeito sociocultural.

A caracterização do *espaço-ambiente* com a identificação dos elementos para a constituição do *eu* no processo de desenvolvimento infantil, pautou-se nas intervenções que favorecessem os aspectos motores, cognitivos e afetivos, diante disso, se destacam a diversificação na organização do espaço com microambientes, os materiais didáticos construídos com o grupo, e as práticas pertinentes à faixa etária. Contudo, enfatiza-se a condição de interação como um fator que deve ser mais investigado em função da quantidade de crianças em uma turma muitas vezes inviabilizar a realização de práticas próprias da educação infantil, como a roda de conversa, bem como atividades diversificadas em pequenos grupos com finalidade de exploração plástica e de construção, com tempo adequado para a efetivação de trocas significativas.

Foi possível identificar formas de organização do espaço pedagógico que podem

contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil, todavia, as oportunidades de interação com o espaço ficam, na grande maioria das vezes, condicionadas ao controle do adulto descaracterizando a função dos elementos dispostos nos ambientes como mediadores para a construção da autonomia pela criança.

Conforme a pesquisa realizada, destaca-se que a forma de organizar o espaço para promover as interações das crianças com o meio, e a disponibilidade com que o adulto/educador se apresenta nele são condições que refletem o seu entendimento acerca do que lhe cabe no processo educativo. Ao pressupor que o *espaço-ambiente* é uma construção, organizá-lo de maneira que oportunize tais relações é expressão de sua prática pedagógica. Frente ao aporte teórico acerca da perspectiva walloniana delineada nessa pesquisa, a maior parte das instituições investigadas revelou um descompasso entre a organização do *espaço-ambiente* e as condições para promover interações de qualidade. O que pode indicar que os profissionais envolvidos tendem a atender organizar o espaço sem integrá-lo como elemento de sua intencionalidade educativa. Tais considerações sugerem a continuidade de novas pesquisas sobre a compreensão por parte do adulto/educador de uma concepção do *espaço-ambiente* como intervenção pertinente aos objetivos pedagógicos com a faixa etária da educação infantil, em que se pese o olhar de quem observa a prática, seja ele o profissional da instituição educativa, ou o estagiário.

Assim, indaga-se, como esse adulto pode planejar sua ação educativa incluindo a organização do *espaço-ambiente* como componente pedagógico da sua prática a fim de efetivamente promover interações de qualidade estabelecidas nesse contexto? Que possibilidades de encaminhamento já ocorrem e que podem funcionar como parâmetro de organização dos *espaços-ambiente* na educação infantil?

Ressalva-se, portanto, que no processo formativo de Pedagogos, a necessária preocupação em desenvolver um olhar sensível desse sujeito para observar o contexto de estágio, constitui um diferencial na construção de parâmetros acerca do conceito de *espaço-ambiente* como eixo para a prática pedagógica na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/99. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

CARVALHO, Maria I. Campos e RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 107-130.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 19. ed. São Paulo, SP: Summus, 1992, p. 85-98.

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo, SP: Scipione, 2007.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. de.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.