



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES E PSICÓLOGOS**

Natália de Lourdes Ferreira dos Santos

João Pessoa, fevereiro de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES E PSICÓLOGOS**

Natália de Lourdes Ferreira dos Santos

Dissertação elaborada sob a orientação da professora
Dr^a Fabíola de Sousa Braz Aquino, apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da
Universidade Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB),
como requisito parcial para a obtenção do grau de
mestre em Psicologia Social.

João Pessoa, fevereiro de 2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237o Santos, Natália de Lourdes Ferreira dos.

A organização dos espaços em instituições de educação infantil : concepções e práticas de educadores e psicólogos / Natália de Lourdes Ferreira dos Santos. - João Pessoa, 2020.

131 f.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação infantil - arranjos espaciais. 2. Desenvolvimento infantil - aprendizagem. 3. Psicologia infantil - arranjos espaciais. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

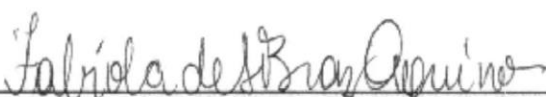
UFPB/CCHLA

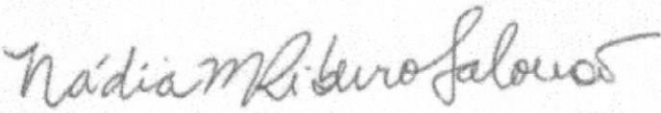
CDU 373.21(043)

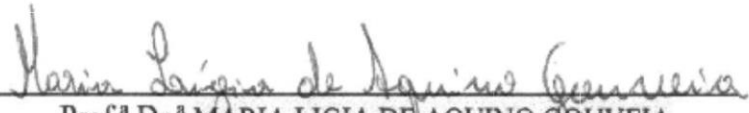
**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES E PSICÓLOGOS**

Natália de Lourdes Ferreira dos Santos

Banca Examinadora


Prof.^a Dr.^a FABIOLA DE SOUZA BRAZ AQUINO


Prof.^a Dr.^a NADIA MARIA RIBEIRO SALOMAO


Prof.^a Dr.^a MARIA LIGIA DE AQUINO GOUVEIA

Coordenador/a do PPGPS

DEDICATÓRIA

A meus pais, Antonio Batista, e Maria de Lourdes, que me ensinaram o que sempre me incentivaram a ser uma pessoa melhor, é ir além das nossas dificuldades e dar o melhor de mim em tudo o que faço.

A meu esposo Jodavid Ferreira, por acreditar em mim mais do que eu mesmo.

A Pedro Batista dos Santos. Vô, o senhor já não entende mais o que se passa ao seu redor, mas dedico esta conquista a ti que me ensinou o que é correr atrás dos nossos sonhos

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por várias vezes, por sinal e me concedeu a graça de estar concluindo mais esta etapa;

A minha família. Meus pais, obrigada por serem a minha base e pelo incentivo e amor incondicional de sempre. Espero que vocês sempre se orgulhem de mim. A minha irmã Natyara e meu cunhado, por toda as orações, as quais me deram força para continuar quando pensei em desistir. Aos meus sogros, seu Targino e D. Bel, por todo apoio. A Nícolas Emmanuel, meu little baby, por ser o meu lugar de refúgio e por me incentivar a ser uma pessoa melhor para que ele possa se orgulhar da tia/madrinha que tem; obrigada meu amor por ter recarregado minhas forças a cada sorriso e abraço, sem nem mesmo entender ou saber;

À Corina por “encher o meu saco” para fazer um mestrado. Olha aí, e não é que saiu?;

À Dayhara Barros, por todo suporte proporcionado e por me ajudar a organizar os “romances” e a desatar os nós da minha mente e vida;

Aos meus gestores, Lucilene Santos e Júlio Cesar, por toda compreensão e apoio nessa pós graduação, e a equipe técnica por entenderem a importância de me especializar, em especial a Alba Maria, por todo incentivo e por me ouvir desabafar tantas vezes;

Às colegas do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil em especial a Aline Gomes, Vanessa Alexandrino, Jéssica Albuquerque, Ingrid Ferreira, Cláudia Luciene, por todos os momentos em que pudemos compartilhar experiências e construir novos aprendizados, e a você Ana Rogélia, obrigada por toda ajuda, apoio e todas as catarses trocadas;

À minha orientadora, professora Dr^a Fabíola de Sousa Braz Aquino pela parceria em realizar este trabalho. Obrigada pelo acolhimento, carinho, apoio e por todo conhecimento construído, por me compreender e me incentivar nos momentos mais difíceis. “Obrigada Profe, quando eu crescer quero ser igual a senhora!”

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social - PPGPS, pelas disciplinas ministradas e a oportunidade de ampliar meus conhecimento, reflexões e olhares na Psicologia.

Deixo aqui meu intenso agradecimento as pessoas mais importantes para este trabalho ser possível, as educadoras dos Centros de Referência em Educação Infantil que se disponibilizaram em participar deste estudo por acreditarem nesta pesquisa e compartilhar suas experiências;

Por fim, mas não menos importância, agradeço a meu esposo Jodavid Ferreira, por me incentivar, me apoiar e me amar incondicionalmente. Meu amor obrigada por passar uma semana trancado comigo me ensinando estatística para a seleção, por estar comigo na alegria e na dor, na saúde e na doença. Obrigada por compreender todas as vezes em que teve que me aturar desabafar, estressar e por entender minhas ausências. Te amo menos que amanhã.

RESUMO

O presente estudo é derivado de pesquisas realizadas em contexto local, sobre a organização dos espaços nas instituições públicas de educação infantil. Atualmente, as crianças são inseridas no contexto da educação infantil desde os primeiros meses de vida e em tempo integral e com isso a sociedade vem requerendo uma maior qualidade dos espaços de educação infantil em seus aspectos estruturais e pedagógicos. No presente estudo será discutido o papel dos arranjos espaciais e seu impacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento e nas interações estabelecidas entre educadores e crianças de contextos públicos de educação infantil. Essa questão será abordada por base nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1996/2004), marcadamente sua concepção acerca do desenvolvimento humano e o papel do adulto como mediador de processos de aprendizado e desenvolvimento infantil e discutida levando em consideração a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner. São apresentadas pesquisas que denotam o papel da organização dos espaços no desenvolvimento da criança e suas relações com propostas pedagógicas que potencializem o aprendizado em espaços de educação infantil. Pontua-se que uma educação infantil de qualidade está fortemente atrelada às concepções e práticas dos profissionais de educação, a exemplo de professores e psicólogos escolares, estes últimos pelo seu papel de mediar as relações intersubjetivas nos contextos educacionais e os processos de desenvolvimento, por meio de ações implementadas junto aos diversos seguimentos da instituição. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar as concepções e práticas de educadores e psicólogos sobre a organização dos espaços em instituições de educação infantil, discutindo seus impactos nas interações educadores-crianças e nas práticas pedagógicas em curso. Especificamente descrever a organização e estrutura física das instituições de educação infantil pesquisadas; mapear os tipos de arranjos espaciais de turmas pré-escolares da cidade de João Pessoa (PB); e listar elementos para elaboração de um protocolo de atuação do psicólogo escolar no contexto da educação infantil, com base na literatura da área e nos resultados obtidos nesse estudo. A pesquisa é do tipo qualitativa e descritiva e foi realizada em seis instituições públicas de Educação Infantil do Município de João Pessoa que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, selecionadas aleatoriamente. Participaram da pesquisa seis professoras e cinco monitoras, todas do sexo feminino, com idade média de 33,9 anos. Para captar com fidedignidade os espaços das instituições, fez-se uso de desenho da estrutura física do local e, quando permitida, de uma câmera fotográfica a fim de registrar os espaços e a disposição dos mobiliários presentes na

sala de aula e nos locais de uso coletivos, tais como pátio e brinquedoteca. Como parte do estudo foram analisados os documentos oficiais que regem cada instituição de ensino, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento interno da instituição, buscando apreender informações que remetam à organização espacial e o modo como vem sendo abordados em tais documentos. As informações foram obtidas por meio de visitas às instituições, localizadas em diferentes áreas da cidade. A participação das profissionais foi condicionada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas, registradas por meio de um gravador de voz, ocorreram em local reservado, na presença apenas da pesquisadora e da profissional que participou da pesquisa e foram transcritas literalmente sendo organizadas em eixos de análise e categorizadas de acordo com sua similaridade semântica, discutidas com base em pesquisas relativas ao tema proposto, afim de identificar as convergências e contradições nas falas dos participantes. Evidencia-se a relevância do tema proposto, pois, o espaço de educação infantil deverá estar organizado para promover o psiquismo infantil. Busca-se com os resultados desse estudo apresentar indicadores para a proposição de intervenções de psicólogos relacionadas a modalidades de arranjos espaciais que potencializem as interações entre crianças e educadores, e que permitam uma maior reflexão sobre as contribuições da psicologia escolar no campo da educação infantil.

Palavras-chaves: organização espacial, educação infantil, psicologia escolar

ABSTRACT

The present study is derived from research carried out in a local context, on the organization of spaces in public institutions of early childhood education. Currently, children are inserted in the context of early childhood education from the first months of life and full-time and with this society has been demanding a higher quality of spaces for early childhood education in its structural and pedagogical aspects. In the present study, the role of spatial arrangements and their impact on the learning and development process and on the interactions established between educators and children in public early childhood contexts will be discussed. This issue will be approached based on the assumptions of Vygotsky's Historical-Cultural theory (1996/2004), markedly his conception about human development and the role of the adult as a mediator of child learning and development processes and discussed taking into account the Bioecological Theory Human Development, by Urie Bronfenbrenner. Researches are presented that denote the role of the organization of spaces in the development of children and their relationship with pedagogical proposals that enhance learning in spaces for early childhood education. It is pointed out that a quality early childhood education is strongly linked to the conceptions and practices of education professionals, such as teachers and school psychologists, the latter for their role in mediating intersubjective relationships in educational contexts and development processes, through of implemented actions in line with the different segments of the institution. In this sense, the objective of this research is to analyze the conceptions and practices of educators and psychologists on the organization of spaces in early childhood education institutions, discussing their impacts on the interactions between educators and children and on pedagogical practices in progress. Specifically describe the organization and physical structure of the researched early childhood education institutions; map the types of spatial arrangements for preschool classes in the city of João Pessoa (PB); and list elements for the elaboration of a protocol for the performance of the school psychologist in the context of early childhood education, based on the literature in the area and the results obtained in this study. The research is qualitative and descriptive and was carried out in six public institutions of Early Childhood Education in the city of João Pessoa that serve children from 4 to 5 years and 11 months of age, selected at random. Six female teachers and five female monitors participated in the research, with an average age of 33.9 years. In order to accurately capture the spaces of the institutions, a drawing of the physical structure of the place was used, and, when permitted, a photographic camera in order to record the spaces and the arrangement of the furniture present in the classroom and in the

places of use. collective, such as patio and playroom. As part of the study, the official documents that govern each educational institution were analyzed, such as the Pedagogical Political Project (PPP) and the institution's internal regulations, seeking to apprehend information that refers to the spatial organization and the way it has been addressed in such documents. . The information was obtained through visits to the institutions, located in different areas of the city. The participation of the professionals was conditioned to the signing of the Free and Informed Consent Form. The interviews, recorded using a voice recorder, took place in a reserved place, in the presence of only the researcher and the professional who participated in the research, and were literally transcribed, being organized into axes of analysis and categorized according to their semantic similarity, discussed with based on research related to the proposed theme, in order to identify the convergences and contradictions in the speeches of the participants. The relevance of the proposed theme is evident, as the space for early childhood education must be organized to promote child psychism. The results of this study seek to present indicators for the proposal of interventions by psychologists related to modalities of spatial arrangements that enhance the interactions between children and educators, and that allow a greater reflection on the contributions of school psychology in the field of early childhood education.

Keywords: Spatial arrangements, early childhood education, school psychologist

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	17
A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA UMA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INFANTIL..	17
CAPÍTULO II.....	23
EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO: HISTÓRICO, DOCUMENTOS OFICIAIS E PESQUISAS NA ÁREA	23
2.1. A organização espacial: conceituação, funções e pesquisas na área.....	36
CAPÍTULO III	50
O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS	50
OBJETIVOS	59
MÉTODO.....	60
6.1 Caracterização do contexto de pesquisa no âmbito local Instrumentos.....	60
6.2 Participantes.....	61
6.3 Instrumentos e materiais utilizados	62
6.4 Procedimentos para coleta dos dados.....	63
6.5 Procedimentos para análise dos dados.....	63
RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
7.1 Resultados da análise do questionário sociodemográfico: Perfil das profissionais.....	65
7.2 Resultados da análise documental dos documentos oficiais dos crei's	67
7.3 Resultados do mapeamento dos arranjos espaciais	70
7.3.1 Mapeamento da organização dos espaços observados.....	70
7.4 Resultados da análise das entrevistas	78
7.4.1 Eixo 1: Relatos das profissionais sobre os espaços mais utilizados pela turma no CREI.....	78
7.4.2 Eixo 2: Relatos das profissionais sobre as atividades realizadas nos espaços do CREI.....	80
7.4.3 Eixo 3: Percepção das profissionais sobre os espaços nos quais as crianças mais interagem com os educadores	81

7.4.4 Eixo 4: <i>Percepção das profissionais acerca dos espaços nos quais as crianças mais interagem entre si:</i>	82
7.4.5 Eixo 5: <i>Percepção das profissionais sobre a importância dos espaços e ambientes dos CREI's para o desenvolvimento e aprendizado infantil:</i>	83
7.4.6 Eixo 6: <i>Percepção das profissionais sobre o espaço em que as crianças mais preferem utilizar e o motivo dessa preferência:</i>	85
7.4.7 Eixo 7: <i>Relatos sobre os procedimentos para o planejamento das atividades realizados nos espaços do CREI</i>	86
ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTOCOLO DE MAPEAMENTO INSTITUCIONAL E NORTEADORES PARA A ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	111
TCLE	111
Questionário sócio-demográfico	118
Roteiro de entrevista sobre concepções de professores acerca da organização dos espaços	116
Diagramas e/ou fotos dos espaços dos CREI's visitados	119

INTRODUÇÃO

Atualmente, as crianças estão sendo inseridas no contexto de creche desde os primeiros meses de vida. Por isso a sociedade vem requerendo, cada vez mais, uma educação de qualidade para as crianças (Kuhnen, Raymundo, Guimarães e Santos, 2011). Estas instituições recebem as crianças em período integral, o que aumentou a preocupação e as discussões em âmbito nacional, sobre a qualidade dos espaços de educação infantil em seus aspectos estruturais, pedagógicos, e a sua finalidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Rossetti- Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009).

Discute-se entre pesquisadores da educação infantil aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade, sendo a organização dos espaços um fator imprescindível (Zabalza, 1998; p.50). Tal espaço deverá estar organizado de acordo com a faixa etária da criança e propor desafios cognitivos, motores, afetivos e sociais que farão com que a criança desenvolva suas potencialidades, visto que através da organização dos espaços/ambientes, apresenta-se às crianças possibilidades de interação com o meio e com os objetos dispostos, permitindo que a criança explore seus limites (Reggio, 2014).

Nesse contexto, a organização dos espaços da Educação Infantil, permite ao educador ser um mediador do aprendizado. Para tal, é importante que o professor saiba avaliar as possibilidades de uso dos materiais e, assim, planejar suas ações tendo como referência as concepções de desenvolvimento infantil, relacionando-as às práticas mais coerentes à proposta e intenção pedagógica (Cabral & Félix, 2017).

Cavalcante e Aquino (2019), destaca que os profissionais se inserem no contexto de educação infantil tanto por meio de concurso público quanto por contratações, entretanto a maioria dos profissionais não apresenta formação na área da Psicologia Escolar, em especial no município de João Pessoa não se encontram profissionais da área atuando nas instituições.

Os debates em torno da interface Psicologia e Educação destacam a importância do saber psicólogo na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, os quais devem promover e mediar processos de desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Guzzo & Mezzalira, 2011; Cavalcante & Aquino, 2019).

No presente estudo será discutido o papel dos arranjos espaciais e seu impacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento e nas interações estabelecidas entre educadores e crianças de contextos públicos de educação infantil. Para explorar essa questão serão inicialmente apresentados pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1996/2004) para quem o desenvolvimento da criança se dá por meio da interação com outros indivíduos e com o meio, onde a aprendizagem é uma experiência social mediada por um sujeito mais experiente de sua cultura. Resgata-se ainda nesse capítulo a Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner a qual aborda a relação de interdependência entre os indivíduos e os diversos sistemas nos quais interagem, tais como instituições de educação infantil um dos primeiros e relevantes contextos promotores de desenvolvimento. Para esses autores, a compreensão acerca do desenvolvimento dos sujeitos está atrelada a suas relações com o mundo social e cultural, sua interação com os outros e com objetos simbólicos, visto que cada pessoa experimenta e dá sentido ao mundo de acordo com a experiência que vive em seu ambiente social e cultural.

Em seguida será abordada a temática da educação infantil, partindo de sua contextualização histórica, leis e pesquisas na área. Ainda neste trabalho, será realizada uma articulação entre o campo da Educação infantil e a Psicologia Escolar, uma vez que as experiências vivenciadas na Educação Infantil são importantes e servem de base para a construção da identidade criança que está em formação. Enfatizam-se as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar no contexto da Educação Infantil, em especial, sua função de

mediar junto à equipe de profissionais, discussões e ações que colaborem para potencializar a organização dos espaços e promover aprendizado e desenvolvimento.

Em seguimento serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Na seção seguinte será demonstrado o método proposto, o qual descreverá os procedimentos utilizados para coleta e análise do material pesquisado.

Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa é analisar as concepções e práticas de educadores e psicólogos sobre a organização dos espaços em instituições de educação infantil, discutindo seus impactos nas interações educadores-crianças e nas práticas pedagógicas em curso.

Pretende-se que os resultados desse estudo permitam levantar elementos que denotem as concepções e práticas dos participantes dessa pesquisa sobre a citada temática e que possam ser demarcadas as contribuições da psicologia do desenvolvimento e o campo da educação infantil para a prática de psicólogos e educadores infantis. Evidencia-se a relevância do tema proposto, visto que instituições de educação infantil precisam estar organizadas ou estruturadas de forma a promover interações diversificadas e atividades intencionalmente pedagógicas que mobilizem o aprendizado e desenvolvimento infantil.

Defende-se que os estudos no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação infantil, realizados com profissionais como pedagogos e psicólogos, podem colaborar para uma ampliação do entendimento sobre o papel da organização dos espaços, fator que qualifica as interações educadores-criança e criança-criança no contexto da educação infantil.

CAPÍTULO I

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA UMA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INFANTIL

A teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky (1996/2004) defende que o desenvolvimento é um processo global e dinâmico que acontece por meio da interação do sujeito com o meio cultural. Segundo Vygotsky (1996), o desenvolvimento humano se constitui pelas interações estabelecidas entre crianças e adultos desde os primeiros anos de vida, que favorecem a construção de habilidades tipicamente. Logo, para Vygotsky, a cultura é um produto da vida social e o ambiente social e as interações que nele ocorrem são a fonte de desenvolvimento (Martins e Rabatini, 2011; Veresov & Fleer, 2016).

Nessa teoria, para que o indivíduo se torne sujeito ele precisa fazer parte de uma cultura, pois as significações que nela estão presentes é que orientam o modo de ser, de agir e de interagir com outros que compartilham as mesmas referências culturais. Tal processo se consolida por intermédio da linguagem, que, exclusivamente no ser humano, assume um papel organizador e planejador do pensamento, onde este é capaz, não apenas de comunicar-se, mas também de construir e regular a si e ao mundo (Gomes, Silva, Silva, Pascual, J, Colaço,. & Ximenes, 2016).

A criança e seu desenvolvimento se modificam. O comportamento da criança ocorre de acordo com o meio ao qual está inserida, modificando, também, a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. A partir daí, Vygotsky destaca o papel primordial da cultura na formação e no desenvolvimento:

o meio interfere no desenvolvimento da personalidade, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (Pino, 2010).

O indivíduo torna-se parte da história da humanidade, por meio dos elementos da cultura, da comunicação e da criação e utilização de instrumentos e signos, sendo único pelas suas experiências individuais e por suas interações cotidianas, dito de outra forma “a pessoa carrega em si as características de seu contexto cultural e as especificidades” (Gomes et al, 2016, p.822). Entre instrumento e signo há uma distinção que não pode ser esquecida, ou seja, o instrumento transforma o objeto externo, enquanto os signos, o próprio sujeito. O uso do primeiro modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento (Martins e Rabatini, 2011).

É a partir das relações sociais e da internalização de signos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá. À função biológica se atribui um significado, envolvendo funções intrapessoais (sentimentos, memorização, pensamentos) e funções interpessoais (uso de signos, interação), transformando-se, assim, em função cultural, o que gera um processo de internalização do indivíduo no qual o signo é o mediador (Gomes et al, 2016).

A partir do pressuposto vygotskyano, Pasqualini (2009) argumenta que a cada faixa etária existem diferentes funções psicológicas que são desenvolvidas em cada fase, que são determinadas pelo que a criança é capaz de realizar, o que ela deseja e necessita fazer e o que o meio social propicia que faça. A fim de contrapor esta divergência, a criança age e interage com seu meio, formando novas funções psicológicas ou aprimorando as já existentes. O autor argumenta que a relação da criança com o contexto social em cada idade é totalmente peculiar, específica e única e em cada fase dessa relação a criança se modifica, modificando-se também a sua interação com o meio e a influência que este tem sobre ela (Vygotsky, 1996).

Ao relacionar as funções elementares ou biológicas com as funções superiores ou culturais, não se pode considerar as funções psicológicas superiores como maturação estrutural, mas sim, como “*metamorfose* cultural decorrente do processo de reequipamento cultural possibilitado pelo conteúdo das relações interpessoais apropriadas pelos indivíduos” (Asbahr & Nascimento, 2013, p. 423). O desenvolvimento infantil é um processo marcado por mudanças pelas quais a criança passa e, conseqüentemente, deixa de ser biológico para ser cultural, através da inserção dela no mundo histórico-cultural (Asbahr & Nascimento, 2013).

Assim, Vygotsky (1996) propõe a via da sua superação, na qual as funções biológicas não desaparecem com o surgimento das funções culturais, mas, adquirem uma nova forma de existência, incorporadas na história do indivíduo. Ou seja, as funções psicológicas superiores formam-se durante o processo de desenvolvimento cultural; suas funções psicológicas se requalificam; com isso, pode-se afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir de mediações culturais. Para Vygotsky, o individual é o social internalizado (Martins e Rabatini, 2011).

A análise do meio a partir das vivências do sujeito resulta em uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento infantil. Uma vez que, na teoria vygotskyana, o desenvolvimento da criança, parte do biológico para o cultural, através da interação social. De acordo com Carvalho & Carvalho (1998), o papel do outro é de fundamental importância para a constituição e o desenvolvimento dos seres humanos em sujeitos culturais. Contudo, na teoria vygotskyana essa interação da criança com a cultura é intermediada pela colaboração de um sujeito mais experiente que promove e facilita a apreensão do contexto pela criança pelo processo de mediação, elemento essencial que favorece o aprendizado infantil.

Segundo Martins e Rabatini (2011), Vygotsky (1984) ressalta a importância de um indivíduo mais experiente no processo de aprendizado da criança, por compreender que na interação entre ambos, o primeiro utiliza ferramentas mediadoras culturais, a exemplo da

linguagem, que auxilia a criança na apropriação dos signos da sua cultura. Para Vygotsky (1996/2004), a mediação provoca transformações, e promove desenvolvimento. Machado (2002) menciona que intervenções específicas dos adultos em interação com as crianças, desde o seu nascimento, ampliam o repertório de significados pelas crianças contribuindo, pela mediação, para o desenvolvimento integral das crianças.

A vivência, de uma situação qualquer, determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, o elemento interpretado pela vivência da criança pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. Contudo, a “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve, por parte do indivíduo (no caso, da criança) uma atribuição de significação. É função da própria criança “viver a significação” das situações em que se manifesta o meio (Pino, 2010).

Para autores como Bhering e Sarkis (2009), as experiências vivenciadas com complexidade e frequência são capazes de, em conjunto com as características da pessoa, favorecer seu desenvolvimento. O contexto no qual acontece a experiência geral e cotidiana das crianças influencia a construção cognitiva delas. Tem-se que ir além da criança, além do indivíduo que se desenvolve e apreendê-lo dentro das redes de significações em que se encontra inserido.

Dentre as vivências que os sujeitos passam ao longo da vida, a educação infantil tem papel central pois cria condições para que se apropriem, através de mediações culturais planejadas e intencionais, os conhecimentos acumulados pela humanidade. Essas vivências se tornam uma rede de relações que se expressam através da forma como a criança se comporta com e no meio. Logo, é função do educador interpretar a significação que as crianças atribuem ao meio (Asbahr & Nascimento, 2013). O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio ocorre continuamente através da interação possibilitada por seus elementos, enquanto os

usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, o que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos (Oliveira, 2000, p. 158).

Assim, Vygotsky defende uma concepção de criança rica de possibilidades. Desse ponto de vista, as crianças educadas em creches são superiores às outras crianças, em relação a independência e a disciplina. Logo, a educação formal torna-se elemento essencial – ainda que não suficiente – para a constituição singular do humano em suas máximas possibilidades (Pino, 2010; Rinaldi, 2012; Moreira e Souza, 2016). Oliveira (1997), defende que os espaços escolares e educacionais são fundamentais para a construção de conhecimentos historicamente acumulados pela cultura pois tem como função primordial a promoção de aprendizado pelo desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Considerando o lugar devotado pelo autor ao aprendizado em contextos formais de educação, pontua-se a necessidade de profissionais da educação como professores de educação infantil e psicólogos refletirem sobre as estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas em seu trabalho com as crianças, o que inclui a utilização intencional e planejada os espaços das instituições. Martins e Rabatini (2011) lembram o pressuposto vygotskyano segundo o qual o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento para poder produzi-lo, orientá-lo. E a escola é o lócus privilegiado para que ocorram as internalizações.

Vigotski (2018) no texto ‘Quarta aula: a questão do meio na pedologia’, discute a concepção de meio, advertindo que o mesmo nunca é estático, pois os significados produzidos pelas crianças sobre o ambiente dependem do momento da vida em que se encontram, pois ganham novos sentidos conforme suas experiências cotidianas. Conforme Pino (2010), para Vygotsky, o meio sempre opera em função da dinâmica do desenvolvimento da criança.

Ora, se para Vygotsky o meio não é estático, contextos nos quais as crianças se inserem, os espaços nos quais interagem também não o são, dado que formam parte das

relações. O professor vem a ser o agente dessas relações que media as experiências entre a criança e o saber, a criança e o outro, entre a criança e o ambiente, e entre a criança e ela mesma. Dessa forma, pontua-se a relevância do professor em intervir e organizar o ambiente para colaborar com as relações das crianças com o ambiente, criando condições para que cada criança desenvolva suas potencialidades (Rossetti- Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009).

Moreira e Souza (2016) considera o ambiente escolar como sendo um ambiente formador, o “terceiro educador”, visto que, pode afetar diretamente na qualidade do aprendizado. Por isso, é necessário que a criança esteja em um espaço bem organizado para desenvolver suas competências e interaja com o mesmo para vivenciá-lo intencionalmente.

Considerando a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, será explorada no próximo capítulo, o histórico deste contexto de educação e o que os documentos oficiais abordam sobre tal temática.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO: HISTÓRICO, DOCUMENTOS OFICIAIS E PESQUISAS NA ÁREA

A educação infantil atualmente configura um contexto de potencial desenvolvimento infantil e vem se fortalecendo cada vez mais enquanto instituição educativa, de formação e de desenvolvimento da personalidade total do indivíduo. (Kuhnen Raymundo, Guimarães & Santos, 2011). Uma educação de qualidade desde a Educação Infantil é um direito da criança, pois é enquanto infantes que a educação pode se constituir num entrave ou em um facilitador para seu desenvolvimento e aprendizagem no decorrer de sua vida, até mesmo na universitária.

A atuação junto às crianças pequenas deve-se pautar na humanização e emancipação, onde os procedimentos didáticos sejam ricos de significado e afetividade, as diversas formas de linguagem e a escolha de recursos e procedimentos sejam o centro do processo de ensino, em que o espaço e o tempo expressem a motivação pelo conhecimento e sejam possibilidades de aprendizagem, com alegria e prazer (Chaves, 2014). O educador tem aqui um papel de mediador que é fundamental para favorecer a interação, o que inclui convidar a prestar atenção no outro, a realizar atividades conjuntas, a ajudar-se, proporcionar instrumentos para a resolução de conflitos, entre outros.

No decorrer de muito tempo, a educação das crianças, foi atribuída à família, em especial à figura materna. As crianças internalizavam as tradições, regras e cultura através do dia a dia com os adultos e rotinas sociais. Com as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no século XX, houve a transição do feudalismo para o capitalismo e mudanças do modo de produção doméstico para o sistema fabril, inserindo, assim, a mulher

no mercado de trabalho. Essas reconfigurações impulsionaram o surgimento das creches, cujo objetivo inicial era prestar assistência à população mais pobre, disponibilizando cuidado, alimentação e saúde. Tais serviços eram ofertados pelo Poder Público e por entidades religiosas e filantrópicas, logo, não havia grandes investimentos (Paschoal & Machado, 2009).

Em 1837, Froebel criou na Alemanha o primeiro jardim de infância, e com isso, instituições de educação infantil foram surgindo e embora não ofertassem uma educação formal, desenvolviam as atividades religiosas com um alto rigor e planejamento das atividades cotidianas, com uma proposta de desenvolvimento da moral, valores religiosos e autodisciplina (Oliveira, 2002).

Após a Proclamação da República em 1889, os serviços de atenção à infância seguiam o padrão europeu de assistencialismo e caracterizavam-se, também, como benefício concedido às famílias que necessitavam trabalhar. Esse benefício surgiu após reivindicações realizadas por movimentos de classes que lutavam pela existência desses espaços para assegurar uma garantia mínima de sobrevivência. Essas instituições apresentavam-se como benefício filantrópico e/ou religioso; neste período, a participação do Estado na oferta e fiscalização dessas instituições era nula.

Entretanto, nas primeiras décadas do século XX, fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e a alta incidência de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a se preocupar com um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Iniciaram-se exigências mais efetivas por uma educação infantil de qualidade e por espaços educativos apropriados para atender a todas as necessidades do desenvolvimento infantil, concretizadas na forma de lei (Kramer, 1995).

Após a década de 60, as instituições de educação passaram a ofertar atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social. Com o crescimento na demanda da sociedade, tornou-se necessário uma reconfiguração acerca destas instituições que vem sendo concretizada em leis e políticas públicas que visam garantir o atendimento de crianças em espaços educativos apropriados que a todas as necessidades do desenvolvimento infantil (Rossetti- Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009).

A partir de 1980, pesquisadores, Organizações Não Governamentais (ONGs) e defensores dos direitos das crianças afirmaram a importância da educação de crianças de zero a seis anos de idade, referendada por documentos como: (a) a Constituição de 1988 (primeiro documento a definir a educação infantil como um “*direito assegurado à criança, opção da família e dever do Estado*”); (b) o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (que instituiu a criação dos Conselhos Municipais, e delegou aos municípios a criação de creches e pré-escolas), e (c) a LDB 9394/96, modificada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual garante a gratuidade no atendimento de creches e pré-escolas e a inclusão da educação infantil como a primeira fase da educação básica (Chagas & Pedroza, 2013; Aquino, 2015).

Após a “LDB” (BRASIL, 2018) a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema educacional, oficialmente se desvinculando de ofertar atendimento de saúde e assistência social. Com o novo entendimento de educação infantil, houve a necessidade de ressignificar as práticas e os saberes relacionados à infância. Posteriormente, surgiram vários documentos, tais como o “*Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI*” (1998), os “*Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil*”(2006), as “*Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – DCNEI*” (2009) e “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*” (2009). O “RCNEI” (1998) diz respeito a um conjunto de orientações que servem como guia/referência de determinada prática, são sugestões, um material de apoio para a prática; as diretrizes são instruções obrigatórias que se deve seguir;

enquanto que os parâmetros é um conjunto de orientações. Por fim os indicadores estão vinculados aos parâmetros, são uma ferramenta que servem como referência para avaliar a prática escolar (Cocito, 2017).

Abaixo, exibem-se documentos relativos à Educação infantil brasileira que também expressam uma evolução no modo de conceber o trabalho a ser desenvolvido em instituições públicas de educação infantil.

Quadro 1 – Documentos de Educação Infantil. Fonte: Ministério da Educação (2020)

Documento	Ano de publicação	Objetivos
Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	1995 (atualizado em 2009)	estabelecer critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches
Lei de Diretrizes e Bases – LDB	1996	a inclusão da educação infantil como a primeira fase da educação básica
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	1998	primeiro documento oficial brasileiro publicado após a LDB, busca integrar os fazeres da Educação Infantil
Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI)	1999 (atualizada em 2009)	documento normativo que estabelece as diretrizes necessárias para a construção das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil
Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil	2000	orientar as Instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos	2006	destaca a necessidade de se respeitar características regionais, especificidades da faixa etária e as necessidades do processo educativo
Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil	2006	Definir parâmetros de qualidade para o atendimento nas instituições de Educação Infantil
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006 (reeditado em 2008)	Elaborar padrões de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2009	Elencar ambientes necessários às instituições de Educação Infantil
Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica	2012	Ressaltar o papel do brincar na constituição da infância, entendendo que é por meio desta que a criança se expressa, interage, investiga e aprende sobre o mundo e as pessoas
Mapa de Inovação e Criatividade	2015	Identificar e conhecer iniciativas

da Educação Básica		inovadoras e criativas na educação básica para saber em que medida elas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira
Manual de Orientações Técnicas – VOLUME 07 (Mobiliário e equipamento escolar Educação infantil)	2017	Descrever as principais características dos itens que fazem parte do conjunto especificado para aparelhamento das Escolas de Educação Infantil propiciando a gestores e usuários uma referência rápida e segura

Quadro 1 – Documentos de Educação Infantil. Fonte: Ministério da Educação (2020)

Para esta pesquisa iremos nos deter no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, nos “*Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil*” (2006), nos “*Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*” (2006) e nos “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*” (2009), por estes apresentarem indicadores de como devem ser as estruturas físicas e os arranjos apropriados a instituições de educação infantil. Esse argumento ganha apoio na ideia de Zamberlan, Basani & Araldi (2007), para quem a creche é um ambiente que deve propiciar a suas crianças áreas acolhedoras que facilitem ao máximo a escolha de atividades das crianças, dando-lhes segurança, conforto, estimulando a autonomia e a cooperação.

Nessa direção, conforme o “*RCNEI*” (1998), o meio surge como elemento integrante da construção emocional, social, física e cognitiva da criança, e indissociável do processo educativo; o planejamento do espaço, mobiliário, a seleção e variedade dos materiais são considerados fundamentais. O espaço físico é apresentado como flexível e o foco está no desenvolvimento infantil e suas especificidades de cada faixa etária. Sobre a organização dos espaços, o “*RCNEI*” (1998) traz a importância de a organização do espaço ser voltada para o desenvolvimento da autonomia da criança e a coloca como participante do organização e reorganização deste espaço.

Já os “*Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil*” (2006), remetem ao espaço e os materiais como um dos direitos da criança e que estes precisam incentivar a criança em seu desenvolvimento. Os “*Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*” (2008), abordam características da edificação de prédios específicos para a Educação Infantil, a qual precisa levar em conta a necessidade de favorecer as interações, desenvolver a escuta e diálogo das crianças, promover descobertas, desafios e aprendizagens. Ainda ressalta que “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006a p.8), determinando que para atender a educação infantil, uma instituição necessita de vários ambientes, tais como: sala de atividades, espaços de recreação e vivência, salas multiuso, cozinha, setor administrativo, banheiros adulto e infantil, áreas de recreação internas e externas, espaços para pontos de encontro, refeitório, espaço de chegada/recepção, espaços-corredores/espacos de trânsito de pessoas.

Por fim, os “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*” (2009) pontuam que para que a instituição de educação infantil seja considerada de qualidade, devem ser consideradas sete dimensões, nomeadas indicadores. São estes indicadores: o planejamento institucional; a multiplicidade de experiências e linguagens; as interações; a promoção da saúde; os espaços, materiais e mobiliários; a formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; e a cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009b, p.17-18).

Assim, a organização do espaço, os materiais e os estímulos disponíveis não podem ser os mesmos no decorrer de todo o ano letivo, pois é necessário ressignificar esses espaços constantemente, o que exige observação, reflexão, planejamento e ação pedagógica do professor. Tais documentos orientam, norteiam, sugerem, indicam, mas, a ação do professor é essencial, principalmente sua leitura da realidade de trabalho (BRASIL, 2009b).

Para abordar a dimensão dos espaços, materiais e mobiliários no processo de autoavaliação, são identificados três aspectos: a) *espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças*; b) *materiais variados e acessíveis às crianças*; c) *espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos*. O indicador nomeado de *espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças* é composto por sete subindicadores, quais sejam: espaço organizado para leitura, como biblioteca ou cantinho da leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente; janelas que fiquem numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo; espaços e equipamentos acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/200418; bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis as crianças; disponibilidade nas salas de espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente; mobiliário e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência; móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar em pé sozinhos.

O indicador 2, *existência de materiais variados e acessíveis às crianças*, é subdividido em oito subindicadores: diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente; brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar; instrumentos musicais em quantidade suficiente; na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, existem materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar; material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens); os brinquedos, móveis, livros, materiais

pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência; livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência; objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades das crianças (BRASIL, 2009c).

O indicador 3, *espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos*, é subdividido em quatro subindicadores, que verificam se no espaço: há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para momentos de estudos, momentos de formação e planejamento); há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário; há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares; há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança (Brasil, 2009c).

Embora a idade obrigatória à escolaridade seja a partir dos quatro anos de idade completos, a criança desde os seis meses de vida já pode ser inserida no contexto educacional em creches, denominadas, na cidade de João Pessoa, de Centros de Referência da Educação Infantil. Essa designação data de 1994, após a transferência de responsabilidade do Governo do Estado da Paraíba para o Município. Estas instituições recebem as crianças em período integral, o que aumentou a preocupação e as discussões sobre a qualidade dos espaços de educação infantil, no que concerne aos aspectos pedagógicos envolvidos e a sua finalidade na formação social dos educandos (Rossetti- Ferreira et al, 2009).

Segundo Zabalza (1998, p.40), a Educação Infantil é fundamental para todas as crianças, independente da sua situação familiar, social, econômica e ou geográfica, pois “[...] constitui um recurso valioso para o desenvolvimento pessoal e social das crianças”. Isto

porque as crianças precisam ter autonomia nos espaços das creches, serem capazes de manipular o mobiliário e os objetos presentes, de modo seguro e livremente. Isso facilita o processo de ensino-aprendizado, visto que a organização de um espaço onde a criança se sinta parte do ambiente favorece as interações sociais e assim pode ressignificar o que encontra ao seu redor.

A importância da organização do ambiente foi defendida por estudiosos como Bronfenbrenner (Bissaco, Bonachini-Mendes & de Lima, 2015). Para esse autor, as relações de interdependência entre os sujeitos e seus diversos contextos interativos bem como seu impacto no desenvolvimento humano. Sobre essa teoria, “A premissa básica e mais importante na formação de uma díade é que, se um dos membros do par passar por um processo de desenvolvimento, estará contribuindo para a ocorrência do mesmo processo no outro” (Martins e Zymanski, 2004, p. 68). O conhecimento dessa premissa pode auxiliar profissionais da educação a refletir sobre seu papel nas relações que estabelecem com as crianças com as quais interagem e o impacto das atividades que planejam no aprendizado infantil.

Segundo Meneghini & Campos-de-Carvalho (2003), o desenvolvimento do indivíduo se baseia na relação contínua e recíproca pessoa-ambiente, na qual a pessoa age, apreende e internaliza o ambiente de forma ativa, modificando e recriando o ambiente ao seu redor. Portanto, para compreendermos o comportamento é necessário analisar e entender também a relação da criança com o espaço ao qual está inserida, levando em conta o papel ativo e dinâmico da criança nesta relação, observando as mudanças contínuas que ocorrem no modo como a pessoa percebe e interage com seu ambiente.

Bronfenbrenner (1996/2002) defendia em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano que as pesquisas sobre o desenvolvimento humano fossem realizadas em ambientes naturais, tendo seus parâmetros fomentados pela observação da

interação pessoa-pessoa e/ou pessoa-ambiente. Segundo este mesmo autor, esta interação, quando ocorre regularmente durante um período extenso de tempo, é conhecido como processo proximal.

Os processos proximais são considerados motores do desenvolvimento, sendo marcado processo interativo, no qual o ser humano estimula e, simultaneamente, é estimulado pelas pessoas/objetos do seu ambiente imediato, com capacidade de intervir e modificar o meio e suas circunstâncias. Segundo Bronfenbrenner (2002), para que o processo proximal seja considerado efetivo é necessário que tenha sentido e significado para a pessoa em desenvolvimento. O autor supracitado afirma que a força e a qualidade destes processos são influenciadas por características da pessoa, do contexto e do tempo.

Na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) é proposto que o desenvolvimento humano é explicado através da análise de quatro dimensões conceituais, interdependentes e dinamicamente atuantes na vida cotidiana do indivíduo. Tais dimensões são denominadas: Tempo, Pessoa, Processo e Contexto – TPPC, cujos conceitos encontram-se funcionalmente integrados.

A dimensão Tempo, também denominada de cronossistema, é apresentada por Bronfenbrenner (2002) como um organizador emocional e social, que compreende a existência de acontecimentos históricos pertinentes, tais como, transição política e industrial, bem como a mudança do ciclo vital de cada indivíduo (faixa etária, etapa cognitiva). Refere-se à estabilidade ou instabilidade encontrada nos ambientes, caracterizados pelas experiências e sucessivas transições nas relações pessoa-ambiente, além da interdependência das influências sociais e históricas, que se manifestam nas relações interpessoais, possibilitando uma visão contextualizada do desenvolvimento. Tais transições são denominadas por Bronfenbrenner (2002) de “transição ecológica”, que se refere à modificação da posição ocupada por um indivíduo num determinado sistema e que se transformam devido a

mudanças no ambiente e/ou ao papel que a pessoa desempenha. Tais mudanças ocorrem continuamente em função da compreensão que o indivíduo tem do ambiente e do seu envolvimento nas mudanças (ou manutenção) das relações ecológicas ali existentes.

A Pessoa, na Teoria Bioecológica, é um conceito que sistematiza as características biopsicologicamente construídas e determinadas na interação de cada ser humano com o ambiente físico e sócio-emocional que frequenta. As características denominadas individuais podem ser analisadas através de três núcleos básicos, quais sejam: *demanda*, que são características geneticamente inatas, que se manifestam no decorrer do processo evolutivo e instigam uma resposta do ambiente; como exemplo pode-se citar o gênero, distúrbios genéticos e a etnia; *disposição*, que se refere aos comportamentos explícitos que invocam uma resposta do ambiente, apresentando determinados padrões tais como, choro compulsivo ou as habilidades sociais, que influenciam e são influenciadas pela interação pessoa-ambiente e que pode direcionar o desenvolvimento; e *recursos*, concebidos como as características de caráter subjetivo, construídas no decorrer do processo de socialização e estão interligadas à efetividade da interação pessoa com o ambiente, pode-se citar a auto-estima e a competência social. As características da *pessoa* influenciam as possibilidades dos indivíduos de manter ou modificar o sentido e a direção do processo evolutivo (Martins e Szymanski, 2004).

A dimensão Processo na TBDH, conhecido como transições ecológicas ou atividades molares, é considerada, atualmente, o ponto fundamental do desenvolvimento humano. Neste estão imbricados as experiências vividas, a interpretação, o significado destas e a sua internalização. Segundo a perspectiva bioecológica do desenvolvimento, o *contexto* aparece como elemento fundamental para o desenvolvimento humano, enfatizando a dinamicidade de atuação conjunta destes níveis no processo evolutivo no qual cada indivíduo vive em uma série de diferentes contextos que, de modo direto ou indireto, influenciam em seu desenvolvimento. De acordo com essa teoria, os contextos distinguem-se em cinco sistemas:

microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema. Estes contextos são interdependentes e influenciam os sujeitos que neles interagem, em diversos níveis e a todo o momento.

Os microsistemas são os contextos em que os indivíduos participam de forma indireta, e neles são estabelecidas relações face a face, tais como família, a escola, o grupo de colegas e amigos. Nestes ambientes, os indivíduos interagem diretamente e continuamente com outras pessoas que neles participam e com os objetos e símbolos presentes. No mesossistema, as interações ocorrem entre dois ou mais contextos do microsistema. O macrosistema abrange os padrões socioculturais, as instituições políticas e sociais, os valores e significados partilhados, as crenças, os costumes e os estilos de vida, os recursos materiais e simbólicos que se encontram disponíveis num determinado contexto de desenvolvimento, vai sendo apreendido ao longo do tempo.

Estes elementos influenciam as experiências possíveis nos outros contextos, tanto como as ações e construções realizadas a partir delas. Quanto ao exossistema, este contempla a ligação entre dois ou mais ambientes e embora a criança não se encontre presente em um deles, as relações que neles existem afetam seu desenvolvimento. Por fim, o cronossistema acrescenta uma nova dimensão, a temporal, e mudanças que podem ser graduais ou abruptas, tais como mudanças no núcleo familiar, mudança de endereço, etc; é um sistema que mostra os efeitos do tempo no microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 2002).

Conforme citado acima, no modelo bioecológico, tanto as características da pessoa quanto as do ambiente interferem no processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, Bronfenbrenner (2002) afirma que a pessoa está em constante crescimento e se desenvolve a partir das inter-relações que estabelece consigo mesma e com os outros e que, a partir dessas inter-relações, promove desenvolvimento das pessoas com quem interage e igualmente se

desenvolve. Como pode-se perceber, essa teoria propõe que o desenvolvimento humano está condicionado a uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa sendo transferida para outros ambientes e outros momentos, em grau de complexidade e de permanência (Bronfenbrenner, 2002).

A creche frequentemente é o primeiro contexto socializador externo ao ambiente familiar, sendo concebido, por Urie Bronfenbrenner, como um microssistema. Como parte do microssistema no qual se inserem os sujeitos em períodos iniciais de desenvolvimento, as instituições de Educação Infantil são contextos de desenvolvimento que compartilham com a família o cuidado e a educação das crianças pequenas. Dessa forma, é necessário que este local seja vivenciado pela criança como seguro e protegido, sendo um espaço saudável de aprendizado (Zendron, Kravchychyn, Fortkamp & Vieira, 2013).

De acordo com Raymundo et al. (2010), quanto a educação infantil, pode-se afirmar que a interação adulto-criança/criança-criança ocorre contínua e diariamente nos mais variados espaços, constituindo-se como fomentadora para o desenvolvimento dos seus usuários. Nesta direção, a creche torna-se um espaço importante e necessário para o aprendizado e desenvolvimento das crianças nas fases iniciais. Campos-de-Carvalho (2003, 2004) defendem que o adulto, neste caso o educador, seja um mediador que facilite as transições ecológicas que a criança enfrenta, quando esta transita de um microssistema para outro ou quando assume novas funções ainda não vivenciadas.

Hank (2006) enfatiza que todos os ambientes construídos para crianças devem promover a identidade pessoal, o desenvolvimento de competência, as oportunidades para crescimento, a segurança e confiança e as oportunidades para o contato social e privacidade, para poder garantir o pleno desenvolvimento da criança como cidadão. Uma infraestrutura adequada possibilita uma relação promissora no seu papel pedagógico e é fundamental para as práticas motoras, intelectuais e morais dos alunos. Ou seja, um espaço propício transforma o

ensino-aprendizagem em uma ferramenta instigadora e cria condições para que o ato educativo possa favorecer o desenvolvimento cognitivo, físico e social.

Logo, os acontecimentos ocorridos no meio/ambiente regulam o desenvolvimento das crianças. A organização do espaço influencia as relações que ocorrem no ambiente e, conseqüentemente, a forma como a criança interpreta e se relaciona emocionalmente com os acontecimentos. Também para Vygotsky (1996), o meio influencia as experiências da criança, e a forma como se comporta frente aos diversos aspectos das diferentes situações que se apresentam no meio ao qual está inserida.

Com base neste argumento, pode-se afirmar que as crianças estão sempre ressignificando os espaços que lhes são ofertados, visto que, o espaço é sempre um campo de possibilidades, onde a criança internaliza o seu ambiente de acordo com as experiências sobre os significados que a cultura lhes apresenta. Como se pode perceber, a discussão sobre as relações estabelecidas entre crianças e espaços na educação infantil, especialmente na creche, vem crescendo, pela sua importância como aspecto que mobiliza desenvolvimento (Souto, Gil & Saito, 2015; Horn, 2004).

Na Educação Infantil o espaço é complementar a ação pedagógica, diante disso é preciso se pensar em um espaço que proporcione a criança interagir tanto com o espaço em que está inserida e os objetos ali presentes, quanto com os colegas e o professor, uma vez que as interações que acontecem neste espaço podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento da criança (Horn, 2004). Pensando nisso, o próximo capítulo traz a organização dos espaços na creche e como este pode ajudar aos educadores no processo de ensino-aprendizagem.

2.1. A organização espacial: conceituação, funções e pesquisas na área

A partir da década de 80, pesquisadores dos campos da Psicologia, Arquitetura, Geografia e Educação, pautadas em diferentes aportes teórico-metodológicos, têm sido referências para o debate da questão relacionada à organização espacial e, mais precisamente, aos arranjos espaciais, dentre os quais se pode mencionar os trabalhos de Legendre (1986), Campos-de-Carvalho (1990, 2004), Moreira (1992) que, nas décadas de 1980 e 1990, discutiram a relação entre organização espacial e desenvolvimento infantil na creche, utilizando a experimentação ecológica como método investigativo.

A arquiteta brasileira, Mayuni Souza Lima, trouxe grandes contribuições relacionadas ao estudo da abordagem histórica dos ambientes escolares. Segundo ela, o espaço interfere na disciplina das crianças e no controle dos movimentos corporais. Nas décadas de 1950 e 1960, seus estudos afirmaram que os espaços escolares brasileiros não diferiam dos da França e da Inglaterra no século XIX, e que estes impunham ordem e disciplina e não levavam em conta as necessidades das crianças, tendo como objetivo primordial o controle e a vigilância dos educandos (Horn, 2004).

Já no século XVIII, Froebel e, posteriormente, Montessori (1907) legitimaram o espaço escolar para crianças pequenas como sendo um espaço que deveria promover a liberdade e a harmonia interior, trouxe um novo olhar para a educação infantil. O espaço e/ou ambiente é um elemento que propicia o conhecimento acerca do projeto de educação desenvolvido pela instituição e de qual a concepção de criança e infância que subjaz às práticas educativas, bem como, quais concepções de aprendizagem e desenvolvimento orientam as relações pedagógicas e como são as relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos (Moreira & Souza, 2016).

Forneiro (1998) entende como espaço, os locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração; e ao definir o conceito de ambiente, considera como sendo o espaço físico associado às relações de afeto entre crianças,

crianças e adultos, crianças e sociedade, como o conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem neste. Assim, ao abordarmos o termo espaço faz-se menção ao espaço físico e aos elementos materiais que o compõe e ao abordarmos o termo ambiente estamos nos referindo à associação entre a materialidade e as relações pessoais estabelecidas dentro de um espaço.

Segundo Cocito (2017), o espaço, ambiente e lugar são co-existent: o espaço, uma vez vivenciado e experienciado, passa a ser reconhecido como ambiente. Nessa perspectiva, enquanto o espaço físico é a parte material da aprendizagem, o ambiente é a base visível e invisível da aprendizagem, um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se encontram num determinado local (Moreira & Souza, 2016).

É através da percepção que o indivíduo organiza, interpreta e atribui significado a seu meio; isto consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos. Cada indivíduo “percebe” e age de forma diferente em um mesmo ambiente e isto está imbricada a sua vivência no ambiente. Desta forma, para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Nesta direção, o espaço é considerado um “terceiro educador”, o qual pode afetar a qualidade do aprendizado. O processo de aprendizado das crianças passa pelo relacionamento com os contextos cultural e educacional e um espaço considerado ideal para o desenvolvimento é aquele que valoriza esses processos (Moreira & Souza, 2016).

Segundo Cassia e Garanhani (2011), o espaço é um elemento curricular, um recurso pedagógico, capaz de oportunizar aprendizagens às crianças, por meio das interações entre elas, com adultos e/ou com objetos. Essas mesmas autoras acrescentam que “sem a ação humana não há espaço, pois é o homem que o atribui agindo sobre este; não o faz sobre objetos como realidade física, mas como realidade social” (p. 3). Em uma instituição de

educação infantil, são principalmente as crianças e adultos que compartilham este espaço que lhe atribuem um conteúdo social. Ainda segundo essas autoras, para a criança que frequenta uma instituição de educação infantil, o espaço é o lugar em que ela pode brincar, descansar, rir, chorar, realizar atividades, se socializar com outras crianças e com adultos, e está diretamente relacionado com todas as vivências das quais cada criança participa.

A organização dos espaços não pode ser negligenciada, dado que educa e é um poderoso instrumento de educação. A importância da organização dos espaços em contexto de educação infantil compõe as instruções contidas na Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018), pois as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Em relação às configurações do contexto às crianças, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, determina que a forma de dispor todo o mobiliário, e o ambiente de uma forma em geral, deve atender as necessidades e características das crianças atendidas, no qual a criança pode transformar os brinquedos e os móveis presentes em instrumentos facilitadores da aprendizagem e que podem favorecer ou inibir a relação criança-criança e adulto-criança (BRASIL, 1998)

Segundo Zamberlan, Basani e Araldi (2007), os ambientes construídos para crianças precisam levar em conta funções relativas ao desenvolvimento infantil, com o intuito de promover: identidade pessoal e privacidade, desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento com autonomia e liberdade. Chaves (2015) refere a importância da organização dos espaços escolares e o impacto que esta tem na qualidade das atividades pedagógicas dos educadores. A entrada, a organização da sala, os corredores e as pinturas nas paredes influenciam o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que, *“a rotina, a vivência mais imediata, a ação ou o ambiente (...), por mais secundários que possam parecer, podem se configurar como meio e vivência que favorecem o processo criativo”* (p. 60). Tal

organização é influenciada pela concepção que o educador tem de desenvolvimento infantil, da relação que estabelece com a criança e sua atividade pedagógica.

O espaço está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais. Em grande maioria, os espaços físicos do ambiente escolar seguem os objetivos pessoais dos adultos, de acordo com o seu entendimento acerca do desenvolvimento infantil, deixando de lado a praticidade dos objetos e dos estímulos para que a interação criança-ambiente favoreça o desenvolvimento das habilidades infantis (Kuhnen et al, 2011). Logo, o professor é o principal delimitador da organização dos espaços na educação infantil, podendo organizar o espaço de tal forma que este seja coerente ou não aos seus objetivos. Ao organizar a sala de aula e os demais espaços da creche, o professor favorece o envolvimento das crianças em atividades, as quais podem necessitar ou não de sua interferência direta. Quanto menor a idade da criança, mais isso é marcante (Campos-de-Carvalho, 2003; 2004).

Conforme Bolsonello (2009), fatores como a disponibilidade de espaços adequados para as atividades, a qualidade da atenção que o educador dispõe à criança, a quantidade de crianças nas turmas, o número e a formação dos funcionários que lidam com a criança, entre outros, contribuem para potencializar o desenvolvimento e o aprendizado infantil. As interações entre educadores e crianças são influenciadas pela dinâmica e rotina da creche, bem como pela forma que o ambiente escolar é apresentado à criança. Carvalho e Rubiano (2001, p.111) ratificam essa ideia, ao afirmarem que: “a variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores”. Dito de outro modo, o ambiente deve, por exemplo, apresentar as crianças as diferentes texturas, como: liso, áspero, duro, macio, quente, frio; sejam nas paredes, no piso ou em objetos que permeiem os espaços.

Por meio de uma revisão da literatura na área, Zamberlan, Basani e Araldi (2007) reafirmam a importância da organização dos espaços dado que esta afeta tudo o que a criança faz; interfere na percepção que a criança tem da realidade; modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais; influencia sua capacidade de escolha; transforma as interações com as outras crianças, com as profissionais e com seus pais.

Segundo Zabalza (1998), um dos aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade é a organização dos espaços, o modo como eles se apresentam e a forma como a criança se comporta nele, o que é de suma importância para seu desenvolvimento. O autor afirma que o espaço na educação é considerado uma estrutura de oportunidades, sendo uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Ele será estimulante ou, pelo contrário, limitante, de acordo com o nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem desenvolvidas, ou em relação aos métodos educacionais utilizados (p. 236).

Esse mesmo autor propôs dez aspectos-chaves que constituem condições básicas para a educação da criança e podem auxiliar os profissionais no acompanhamento e avaliação da ação educativa, quais sejam: *a organização dos espaços; o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação e anotações; e trabalho em conjunto com os pais e as mães* (Zabalza, 1998, p. 50-54).

No que se refere à *organização dos espaços*, o autor discorre sobre a relevância de tal organização constituir-se de espaços amplos e diversificados, proporcionando às crianças realizarem atividades individuais e coletivas. A segunda é a necessidade de o professor mediar atividades que desenvolvam a autonomia da criança, propiciando a ela momentos de

atividades livres e também a participação nos trabalhos dirigidos pelo professor. Na terceira, defende-se um ambiente seguro, para que a criança possa assumir risco e desafios, construindo o desenvolvimento de forma integral; ressalta a importância de informar para criança o que, como e por que determinada atividade será realizada, de modo a valorizar a linguagem na criação de hipótese, imaginação e fantasia, no qual as capacidades neurológicas, intelectuais e emocionais são interligadas.

As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências diárias pois, ao organizar um espaço, o professor deverá disponibilizar para as crianças materiais diversificados ao seu alcance, sugerindo múltiplas possibilidades de atividades e aumentando as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências de aprendizagem. Zabalza (1998) relata a necessidade de dar atenção individualizada a cada criança, proporcionar momentos de escutas e valorização das capacidades desta; é com a linguagem pessoal que é possível reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas específicas; bem como avaliar e planejar atividades, refletindo que cada criança irá progredir individualmente e coletivamente, com o professor analisando o funcionamento do grupo em seu conjunto e do progresso individual da criança. É imprescindível que todo trabalho seja feito em conjunto com a família, pois a participação de outras pessoas, pais e familiares, além dos professores é fundamental para o desenvolvimento da personalidade e da promoção de ricas experiências para as crianças.

O espaço é um elemento complementar das vivências com as crianças e, muitas vezes, pode assumir um papel de destaque na mediação e intervenção direta do professor. O espaço atua como um educador, à medida que está atrelado aos interesses das crianças, com os propósitos da Educação Infantil e com as necessidades da instituição. Assim, pensar no processo de construção do espaço, implica reconhecer que a formação pedagógica dos

professores é imprescindível, sendo esta, o elo entre a organização do espaço e a sua constituição como lugar (Cocito, 2017).

A questão da organização dos espaços está atrelada à qualidade de atendimento prestado às crianças nos primeiros anos de vida, como afirmam Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003). Segundo afirmam, há critérios que definem uma creche com padrão de alta qualidade no atendimento, sendo eles: a busca constante das condições favoráveis ao desenvolvimento global das crianças; a existência de boas instalações, em termos tanto de equipamentos, materiais, mobiliários e decorações, como de espaços internos e externos, com ampla área verde; a promoção de formação continuada dos profissionais; a quantidade de educadores para cada crianças; e a preocupação em trabalhar integrado com a família. De acordo com a BNCC (2018), é necessário que haja uma intencionalidade na educação infantil que se refere à organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro, e de conhecer e compreender as relações com a cultura.

Baseado nisto, Braz-Aquino e Albuquerque (2016), defendem que a organização do ambiente, bem como o planejamento pedagógico da educação precisam ser baseadas nas possibilidades que as crianças possuem de interagir com outras crianças e com os educadores. Dessa forma, reafirma-se que o espaço físico e sua disposição, bem como dos objetos existentes nele contidos interferem diretamente na aprendizagem.

Forneiro (1998) descreve a existência de quatro dimensões relevantes sobre como organizar um ambiente educacional – física, funcional, temporal e das relações. Tais dimensões são inter-relacionais, mesmo que possam ser manipuladas independentemente pelo educador.

A *dimensão física* engloba todos os espaços disponíveis às crianças (sala, pátio, solário, área externa, refeitório, banheiro, etc.), seus elementos estruturais (tamanho, tipo de piso, janelas, teto, etc.), os objetos disponíveis (materiais, mobiliário, decoração,

equipamentos, etc.) e as diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço. A *dimensão funcional*, refere-se a forma que as crianças utilizam os materiais, seja de modo autônomo, ou dirigido pelo adulto. A *dimensão temporal* do espaço refere-se ao tempo de duração e ao ritmo, rápido ou lento, de realizar as atividades. Já a *dimensão das relações* refere-se às várias inter-relações possíveis, decorrentes do modo de utilização do espaço e do tipo de participação do educador (se ele sugere, dirige, impõe, não participa, observa, etc.).

Na dimensão física, no que se refere a distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço, utiliza-se o termo Arranjo Espacial (Legendre, 1986, 1999). Segundo Meneghini e Carvalho (2003), as diferentes possibilidades de organizar o espaço físico, a disposição do mobiliário e/ou dos objetos favorecem aos indivíduos presentes diferentes formas de organização social, especialmente em ambientes comunitários, como em instituições de educação infantil, onde a interação é extremamente necessária para a convivência diária. Existem três tipos de arranjos espaciais, descritos por Legendre, são eles: arranjo semi-aberto, arranjo aberto e arranjo visualmente restrito ou arranjo fechado.

O tipo de arranjo e a forma como o mobiliário encontra-se disposto pode ampliar ou limitar as possibilidades de um ambiente educativo, devendo facilitar ao máximo a escolha de atividades das crianças, dando-lhes segurança, conforto, bem como estimular à autonomia e à cooperação (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003). Enquanto Zabalza (1998) é categórico no que diz respeito ao espaço ser planejado considerando-o um instrumento de aprendizagem, planejando-o através da criação de uma estratégia para torná-lo uma estrutura de oportunidades de aprendizagem.

Para aprofundar o conhecimento relativo à questão do papel dos arranjos espaciais no desenvolvimento e na educação infantil, foram realizados levantamentos bibliográficos nas bases eletrônicas de dados nacionais, sem restrição de amplitude de tempo. As bases de dados

acadêmicas exploradas foram: Scielo, Lilacs, Pepsic, Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), e Indexpsi. Essas bases foram escolhidas pela abrangência de estudos desenvolvidos nestas. Este levantamento foi realizado tomando por base os seguintes descritores: “*creche; educação infantil; arranjos espaciais*”, os quais foram utilizados mediante uma pré-análise no site da BVS (Biblioteca Virtual de Saúde) e, uma vez constatada a existência destes nos bancos de dados acadêmicos, a pesquisa prosseguiu.

Como critério de inclusão, foram selecionados artigos acadêmicos que levassem em consideração a explanação ou importância dos arranjos espaciais no contexto da educação infantil e que fossem da área de Psicologia. Foram considerados artigos que apresentaram o tema “*arranjos espaciais e/ou arranjo espacial e/ou organização espacial*” no título ou no assunto do trabalho. Não foram incluídos trabalhos que empregaram o termo organização espacial em seu sentido lato, como sinônimo a percepção espacial.

Entretanto, com a conexão dos três descritores foram encontrados 236 estudos na BDTD e nenhum estudo nas demais bases. Inicialmente foi realizada a leitura dos títulos e resumos das produções localizadas nas buscas, excluindo-se, assim, aquelas que não atendiam aos objetivos do estudo. A partir disto, decidiu-se fazer um levantamento e nesta etapa, utilizaram-se duplas de descritores: “*creche; arranjos espaciais*” e “*educação infantil; arranjos espaciais*”. Com o prosseguimento do levantamento, observou-se em um artigo que existia o termo “arranjo espacial” no singular como palavra chave e devido a isso foi refeito o processo com o novo descritor utilizando: “*creche; arranjo espacial*” e “*educação infantil e arranjo espacial*”. Em um segundo momento, realizou-se uma nova busca, com um sentido mais amplo do tema em questão, substituindo os termos arranjo espacial e arranjos espaciais por organização espacial; com a conexão dos seguintes descritores: “*creche; organização espacial*” e “*educação infantil; organização espacial*”.

Partindo do pressuposto do cruzamento de todos os descritores relatados acima, as publicações encontradas foram 3.141 na BDTD, seis publicações na base do Scielo, 12 no Lilacs, nenhuma no IndexPsi e na Pepsic. Após a leitura dos títulos e resumos restaram, 236. Por fim, realizou-se, então, a leitura na íntegra, na qual restringiu-se a seis na BDTD, duas na base do Scielo, quatro no Lilacs, e nenhuma no IndexPsi e na Pepsic, totalizando quatro produções a serem analisadas, visto que algumas se encontravam em mais de uma base.

As quatro produções selecionadas foram estudos ecológicos, nos quais segundo Bronfenbrenner (1977, 1979) faz-se uso da observação a fim de comparar as frequências de interação criança-criança e criança-educador nos variados tipos de arranjos espaciais. No que se refere à amostra, os estudos tiveram como participantes crianças (n=4), educadores (n=4) e gestores (n=1). No que tange aos instrumentos, foram utilizados entrevistas, capturas de imagens por meio de câmeras fotográficas e de análise de vídeo. Tais instrumentos vêm sendo utilizados sistematicamente, também por pesquisadores da psicologia escolar (Moreira & Guzzo, 2014).

Ressalta-se a importância das produções acerca da temática em questão, a fim de favorecer as relações sociais das crianças que frequentam instituições de educação infantil, bem como contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento coletivo de crianças pequenas, uma vez que modificar o espaço para promover interações não implica, necessariamente, muito investimento financeiro.

Para Zamberlan, Basani e Arald (2007), os espaços da instituição refletem os princípios educativos em que se baseiam as práticas dos professores. Cada espaço deve abranger um objetivo específico, bem como ambientes que garatam momentos para leitura e escrita, para leitura de história, para brincadeiras e jogos, para o repouso, higiene, alimentação, atividades físicas, entretanto, estes ambientes devem ser flexíveis e caminhar conjuntamente com o planejamento diário e/ou atividade planejada. Segundo, Campos-de-

Carvalho & Souza (2008), o espaço de um dado contexto, nunca é neutro, pois a mera presença (ou ausência) de elementos e sua organização, pode favorecer umas destas atividades supracitadas e impedir outra.

Segundo Legendre (1999), existe três formas de dispor o ambiente: no *arranjo semi-aberto*, a criança visualiza todo o local, entretanto, o ambiente é delimitado pelo menos em três lados por barreiras físicas ou de objetos consideravelmente baixos; o *arranjo aberto*, marcado por um grande espaço central vazio caracterizado pela ausência de delimitações que são denominadas de zonas circunscritas; e o *arranjo visualmente restrito* ou *arranjo fechado*, no qual o ambiente é dividido em duas ou mais áreas por objetos grandes que impedem a criança de visualizar completamente o local (Bezerra, 2013; Carvalho & Rubiano, 2001; Campos-deCarvalho & Pandovani, 2000).

Campos-de-Carvalho (2003, 2004), vem se dedicando ao estudo do papel de arranjos espaciais enquanto suporte para as interações infantis em creches e considera que nas zonas circunscritas as crianças tendem a permanecer em pequenos grupos, realizando atividades sem a necessidade da mediação de um adulto, proporcionando, assim, mais privacidade e proteção, favorecendo que as crianças se concentrem mais em suas atividades. Para Campos-de Carvalho (2003, 2004), as zonas circunscritas, então, atuam como suporte para o estabelecimento e a manutenção das interações infantis. Entretanto, segundo Carvalho e Rubiano (2001) “[...] é necessário que os elementos utilizados para estruturar uma zona circunscrita sejam baixos o suficiente para permitirem às crianças um fácil contato visual com os adultos, pois elas tendem a não permanecer em áreas fora do contato visual com a educadora (p. 447).

No que se refere aos arranjos semiaberto, as interações são raras, e as crianças buscam permanecer em volta do adulto, enquanto os arranjos do tipo aberto, marcado por um grande espaço central vazio, favorecem a promoção e manutenção das interações entre crianças

pequenas, visto que geram sentimentos de proteção e privacidade, propiciando a criança focalizar sua atenção tanto na atividade que está sendo desenvolvida bem como no comportamento dos demais sujeitos (Carvalho & Rubiano, 2001).

Dessa forma, percebe-se que a organização espacial engloba vários aspectos, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, arranjo do espaço, contatos sociais, dentre outros. A maneira como espaço educacional está organizado pode tanto favorecer como dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, uma vez que contribui para diversas interações, atividades e significações do ambiente. Segundo Campos-de-Carvalho (2008), os aspectos físicos do ambiente influenciam o modo como as crianças sentem, pensam e se comportam em um determinado contexto ambiental e o desenvolvimento das crianças é otimizado quando o espaço físico é planejado para dar suporte as necessidades para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Campos-de-Carvalho e Souza (2008), o espaço nunca é neutro, pois a presença ou ausência de determinados elementos e a sua organização sempre está comunicando alguma mensagem direta ou indiretamente. A organização do espaço é disposta de acordo com os objetivos e pressupostos dos usuários, que são ditadas por suas expectativas socioculturais que gerenciam determinado contexto. Logo, nota-se a relação bidirecional entre pessoa-ambiente, no qual os aspectos físicos do ambiente atuam sobre o comportamento humano, visto que os processos de desenvolvimento infantil ocorrem através e nas interações entre a pessoa e o ambiente ao qual faz. Ressalta-se que ocorre uma ressignificação por parte do infante e do educador, na qual há uma reestruturação de crenças ou ideologias no microsistema ambiental, conforme retrata Bronfenbrenner (2002).

Nesse sentido, para garantir que o ambiente escolar fortaleça as relações sociais da criança, o professor é parte fundamental na organização dos espaços na educação infantil, uma vez que esse deve organizar um espaço que se enquadre com seu objetivo, favorecendo a

participação de todas as crianças, em especial, sem que haja necessidade da sua atuação direta, deixando-as recriar cenários e ressignificar os materiais e o ambiente, ficando disponível para a demanda espontânea das crianças e para que possam observar as crianças que realmente necessitem de sua de sua atenção (Campos-de-Carvalho, 2003; 2004).

Partindo do princípio de que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança num ambiente socializador, os conhecimentos psicológicos vêm a proporcionar novas possibilidades para uma prática educativa pela mediação do psicólogo no processo de desenvolvimento da criança (Delvan, Ramos & Dias, 2002).

O profissional da psicologia pode contribuir no ambiente da educação infantil, especialmente com propostas de intervenção junto aos professores, trabalhando no auxílio à compreensão dos processos psicológicos envolvidos no aprendizado infantil, considerando os aspectos sócio-histórico-culturais imbricados no desenvolvimento humano.

Uma das funções do psicólogo na educação infantil é de mediar junto à equipe de profissionais, discussões e ações que colaborem para potencializar a organização dos espaços e promover aprendizado e desenvolvimento e, juntos, possibilitem atividades com intencionalidade pedagógicas diante dos espaços e dos arranjos existentes nas creches.

CAPÍTULO III

O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

A constituição da psicologia escolar e educacional como área de aplicação, pesquisa e intervenção está relacionada a própria história da psicologia enquanto profissão. No Brasil, a Psicologia Escolar, vem enfrentando dificuldades e contradições. Apesar de essa área existir há anos, a prática de psicólogos nas escolas vem sendo questionada constantemente por não dar respostas necessárias às questões educacionais e escolares, o que é corroborado pelo fato do aluno e sua família e da maioria dos profissionais da educação não compreenderem ou desconhecerem as funções do Psicólogo Escolar (Dias, Patias & Abaid, 2014).

Esse cenário pode ser atribuído ao fato da atuação durante muito tempo associada à prática da psicometria, tendo como sua principal ferramenta de trabalho os testes psicológicos, cujo objetivo era o de medir as capacidades e habilidades dos alunos à procura de possíveis problemas e psicopatologias, objetivando à seleção, classificação e adaptação dos indivíduos que não se enquadrassem nos escores pré-estabelecidos, demonstrando uma visão reducionista do indivíduo e do que ocorre no processo ensino-aprendizado (Guzzo & Mezzalira, 2011; Moreira & Guzzo, 2013; Dias, Patias & Abaid, 2014).

A partir da década de 1980, iniciaram-se as críticas a essas práticas psicológicas realizadas no âmbito escolar, tendo por fundamento que os problemas enfrentados pelo aluno na escola não decorriam exclusivamente de fatores individuais ou somente do ambiente familiar. Dessa forma, o psicólogo inserido na escola necessitou buscar aperfeiçoar suas práticas, deixando de lado uma atuação centrada no diagnóstico, passando a considerar fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, e a apresentar uma intervenção contextualizada,

que envolva os diferentes atores presentes nos processos educativos, sejam eles professores, pais, funcionários, alunos (Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2014).

As “Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” (Conselho Federal de Psicologia, 2019), ressaltam o psicólogo escolar como agente de mudanças, que deve se voltar para a constituição de grupos operativos com alunos, professores e equipe técnica e, principalmente, desfocar a atenção sobre o aluno como única fonte de dificuldades, como o único responsável e culpado pelos problemas e conflitos da escola, procurando considerar todos os aspectos que compõem o processo ensino-aprendizagem e, assim, encontrar formas alternativas de enfrentá-la. Sua prática deve estar focada na humanização, é necessário que enfatize a dimensão intersubjetiva das experiências educacionais, lidando com o sujeito em sua totalidade, destacando a subjetividade que acompanha e caracteriza o processo educativo.

Antunes (2008) relata que a prática do psicólogo escolar deve focar na compreensão do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento humano, levando em consideração os aspectos sócio-histórico-culturais que perpassam a vida dos indivíduos e seus contextos, direcionando sua prática também aos espaços ao qual a criança está inserida, enfim, participar do cotidiano escolar, interagindo com o mesmo em seus mais diversos aspectos: alunados, equipe docente, equipe técnica, gestão e a família.

Dias, Patias e Abaid (2014) e Braz Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016), consideram que o psicólogo deve se ocupar com a prevenção e com a promoção do desenvolvimento dos agentes envolvidos no processo educativo, estando atendo às potencialidades de cada um, trabalhando aspectos de prevenção primária voltados a toda comunidade. Para isso, é necessário que ele atue em conjunto com uma equipe multidisciplinar; esteja em contínua formação e participando de eventos da área e trocando experiências com os pares.

A partir das mudanças na configuração de atuação do psicólogo e do aumento da preocupação com as crianças na educação infantil, vários profissionais de diferentes áreas passaram a se inserir neste contexto, um desses profissionais é o psicólogo. Uma das funções do psicólogo escolar é interagir com os demais atores para construir uma solução viável dentro do contexto da Educação (Vieira, Hansen & Vieira, 2009).

Segundo Costa & Guzzo (2006), faz parte das atribuições do Psicólogo Escolar na educação infantil, o acompanhamento do desenvolvimento da criança na escola de forma individual e coletiva no ambiente escolar, seja por meio de observações, conversas ou atividades realizadas com a própria criança, a fim de obter mais informações que possam terem sido omitidas pela família e/ou pela escola, ressaltando que o trabalho deve ser em conjunto com essas duas últimas; tal acompanhamento permitirá um registro mais detalhado sobre a história escolar da criança e devem conter aspectos tais como: iniciativa, relações sociais, afeto, motricidade, grau de atividade, alimentação e características ou alterações corpóreas, entre outros, que podem vir a contribuir ou interferir no desenvolvimento da criança; muitas podem ser obtidas através do estudo do prontuário escolar. Outra função é realizar escuta profissional da equipe pedagógica, a fim de conhecer a dinâmica institucional, conhecer as relações estabelecidas entre os funcionários da escola e a forma como enxergam a escola, bem como conhecer sobre o contexto de vida do educador, visto que isto interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Costa e Guzzo (2006), o psicólogo na educação infantil pode participar nas atividades desenvolvidas na escola com as educadoras, se fazer presente nas reuniões com a equipe pedagógica e com a família dos alunos. O psicólogo escolar pode atuar como orientador ou mediador, assim como ressaltar a importância de sua presença na escola, a fim de desmistificar sua profissão e com isso diminuir as resistências das famílias, e até mesmo da própria escola em relação ao serviço de psicologia, que ocorrem no início de sua

inserção; essa é uma boa oportunidade para esclarecer dúvidas acerca do desenvolvimento infantil. É importante, também, o psicólogo realizar encontros individuais com as educadoras para discutir e acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido com as crianças, e se necessário, rever as estratégias utilizadas, realizando os encaminhamentos, quando necessários, para os setores competentes.

O psicólogo escolar precisa conhecer o espaço físico, a rotina e a equipe pedagógica da escola, esta é a primeira e uma das principais atividades a serem desenvolvidas pelo psicólogo escolar; ele precisa conhecer o contexto escolar, para, assim, obter uma efetiva análise institucional, que mapeie o espaço físico, a rotina, os funcionários e conheça as relações sociais estabelecidas, para então poder planejar medidas de intervenção coerentes com a necessidade escolar. Essas ações são essenciais para explicar a complexidade dos fenômenos e oferecer subsídios concretos para a realização de intervenções eficazes (Marinho-Araújo, 2014).

Marinho-Araújo (2005) propõe um modelo de atuação institucional que trabalha com uma perspectiva preventiva e é baseada em quatro ações: a realização de um mapeamento e de uma análise institucional que objetiva conhecer a realidade escolar e suas demandas; a promoção de espaços de escuta psicológica, voltado para as relações escolares interpessoais; a realização de planejamento e de assessoria ao trabalho coletivo, onde busca junto com toda a equipe escolar trazer soluções e prever possíveis dificuldades se antevendo a estas; e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem (Costa & Guzzo, 2006; Dias, Patias & Abaid, 2014).

Segundo Delvan, Ramos e Dias (2002), a psicologia escolar neste contexto pode colaborar para transformações no processo ensino-aprendizagem, partindo da compreensão do contexto educativo como um microssistema social, em que se produzem e reproduzem diferentes formas e níveis de relacionamento, para que se proponha uma ação psicológica de

âmbito preventivo e que se contemple a instituição em sua totalidade. Tendo em vista que o homem é social e historicamente constituído, a intervenção do psicólogo deve estar focada no processo educativo, sem perder de vista todos os aspectos do indivíduo (físicos, afetivos, sociais e cognitivos).

Assim, segundo Delvan, Ramos e Dias (2002), o profissional da psicologia tem o papel de transmitir ao professor princípios do comportamento humano, principalmente no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem; pode contribuir com conhecimentos para a formação dos profissionais que atuam na educação infantil auxiliando na construção de uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento infantil por meio de um ambiente escolar adequado; analisar e formular em conjunto com a gestão escolar uma rotina de atividades considerando as interações criança-criança e criança-adulto, entre outras funções, como membro da equipe da Educação como um profissional que pode contribuir para a prática educativa.

No intuito de explorar de forma mais aprofundada o trabalho do psicólogo na educação infantil, em especial, seu trabalho junto à equipe pedagógica e gestora na organização dos espaços, foi realizado um levantamento de dados nas seguintes bases científicas: Pepsico, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Indexpsi e Lilacs. Foram utilizados os seguintes grupos de escritores: *arranjo espacial e psicologia escolar; organização espacial e psicologia escolar; arranjos espaciais e psicologia escolar; organização espacial, psicologia escolar e creche; organização espacial, psicologia escolar e educação infantil; arranjo espacial, psicologia escolar e creche; arranjos espaciais, psicologia escolar e creche; arranjo espacial, psicologia escolar e educação infantil; e arranjos espaciais, psicologia escolar e educação infantil.*

Ao todo, foram analisadas cinco bases eletrônicas, contabilizando o total de dezesseis mil e oitenta e um artigo. Os eixos norteadores principais de análise foram: ambiente de

estudo (creche, pré-escolar) e área profissional enfatizada pelo pesquisador. Os principais resultados dos estudos indicaram que o foco da produção científica brasileira sobre os arranjos espaciais é, em sua maioria, proveniente da área de engenharia, design de interiores ou arquitetura.

Na base da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) encontrou-se 3.689 relacionados a todas as combinações de descritores citadas anteriormente. Após ler o título das pesquisas encontradas, restaram 420 e dentre essas apenas dois se enquadravam na temática deste estudo. Encontrou-se um artigo na Scielo, um na Indexpsi e dois artigos na Lilacs, totalizando seis artigos por fim. Este levantamento indicou que a abordagem teórica mais utilizada pelos autores é a histórico-cultural proposta por Vygotsky e a bioecológica proposta por Bronfenbrenner, e a metodologia utilizada foi em sua totalidade, uma abordagem qualitativa.

Dentre todos os artigos, apenas seis foram classificados no critério estabelecido inicialmente que era o de compor os descritores supracitados e, nestes, foram feitas análises mais detalhadas, observando que a metodologia adotada foram questionários e observações das interações entre as crianças e os educadores, em sua grande maioria por meio de análise vídeo. As metodologia utilizadas foram a Teoria de Vygotsky e a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, com um estudo fundamentado nessa abordagem.

No que se refere à data da publicação, não houve restrição na amplitude de tempo. A análise dos artigos indicou que embora iniciado os estudos da temática em 1990, os quais ganharam mais ênfase nos anos posteriores a 2003, quando a preocupação pelos espaços de instituição infantil se tornaram gradativamente mais presentes nos estudos científicos e, conseqüentemente, em debates e nas políticas públicas, sugerindo o crescimento de discussões acerca da qualidade da educação infantil, como proposto em 2006 no documento

“Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (2008) pelo Ministério da Educação.

Em relação à autoria, entre os seis artigos classificados, dois foram derivados de um estudo de mestrado e os demais são artigos científicos publicados em periódicos da área de psicologia; a maioria dentre esses seis possui autoria coletiva, unanimemente do sexo feminino, que predominantemente tinham vínculos com universidades do estado de São Paulo. Todos os artigos são de metodologia qualitativa e apresentam como sujeitos das pesquisas: psicólogos escolares; estudantes e educadores das instituições de educação infantil.

Por fim, constatou-se que a maioria dos estudos sobre a temática apresentam críticas ao ambiente educacional e seus espaços. Apenas em dois dos artigos encontrados, ressalta-se o papel do psicólogo enquanto agente mediador do processo ensino aprendizagem e como colaborador desse processo, seja através de acompanhamento com os professores ou na realização de formação para os educadores. Foram encontrados poucos artigos que envolvessem os tipos de arranjos espaciais em instituições da educação infantil e as concepções e práticas do psicólogo escolar neste contexto.

Esses resultados confirmam o que Zendron, et al., (2013) pontuaram sobre a produção de conhecimento e atuação do psicólogo na Educação Infantil, especificamente, que existem muitas lacunas e que as atuações e reflexões nessa área são pouco socializadas, divulgadas e discutidas nos meios acadêmicos.

Diante disto, é necessário maior aprofundamento no cenário científico sobre os arranjos espaciais no ambiente de educação infantil, a partir do saber psicológico, bem como a solidificação da produção científica nacional neste campo. Reforça-se a necessidade de mais estudos e relatos de experiências que foquem não apenas na estrutura física das creches, mas que considerem o impacto que a organização dos espaços tem no processo de aprendizagem e desenvolvimento (Mezzalana, Weber, & Guzzo, 2013)

A configuração atual da educação infantil visa uma modificação no sistema assistencial das creches e emerge a necessidade de um entendimento global da criança e um direcionamento para todas as relações do âmbito educacional, até mesmo para a relação entre pais e creche, com o objetivo de que haja uma implicação maior dos pais com a creche, ressaltando que o contato entre a família e o ambiente educativo, de extrema importância para que a criança se desenvolva plenamente (Delvan, Ramos & Dias, 2002; Santos, Ramos & Salomão, 2015).

O psicólogo escolar que atua em contexto de educação infantil é concebido como promotor e mediador do processo de desenvolvimento infantil e das atividades pedagógicas. As intervenções desse profissional junto aos diversos seguimentos dessas instituições, em especial na relação educador-crianças, podem favorecer a ressignificação das interações neste ambiente, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas e cognitivas das crianças que frequentam a educação infantil. Para tanto, entende-se como necessária uma concepção de desenvolvimento e educação infantil e uma intencionalidade pedagógica nas ações dos educadores (Albuquerque, 2017). Campos-de-Carvalho e Souza (2008) assinalam que é imprescindível que as práticas educativas possibilitem autonomia para a criança explorar o espaço e decidir como e com quem irá usar aquele espaço.

O psicólogo pode contribuir com conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil para a formação dos profissionais que atuam na instituição, auxiliando-os assim em sua tarefa cotidiana. Segundo Mezzalira, Weber, Beckman e Guzzo (2019), esse objetivo pode ser atingido através de palestras em reuniões pedagógicas, grupos de crianças e até mesmo em conversas informais no dia-a-dia. A relação da psicologia com as famílias é imprescindível para um melhor conhecimento da comunidade atendida e das dinâmicas estabelecidas entre creche e família (Vieira, Hansen & Vieira, 2009). É importante ressaltar que o psicólogo escolar deve levar em consideração não apenas o aluno, mas deve estar atento para o contexto

e a dinâmica de relações que permeiam o cotidiano escolar (Braz Aquino, Nascimento, Almeida & Alexandrino, 2018; Braz Aquino et al, 2015; Mezzalira et al, 2019).

Diante do que foi exposto neste capítulo, nota-se a importância do psicólogo escolar na educação infantil, enquanto profissional que estuda o desenvolvimento infantil e pode formular sugestões para uma organização dos espaços que favoreça as interações nesse contexto por meio do trabalho conjunto com os educadores. Esse tipo de intervenção no espaço da educação infantil pode favorecer a ressignificação de concepções e práticas de docentes e demais profissionais sobre suas responsabilidades e funções na educação infantil, e mobilizar a conscientização dos profissionais sobre o papel da organização dos espaços para potencializar as vivências das crianças na educação infantil.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Conhecer as concepções e práticas de educadores e psicólogos sobre a organização dos espaços em instituições de educação infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever a organização e estrutura física das instituições de educação infantil pesquisadas;
- Levantar dados sociodemográficos dos profissionais participantes do estudo;
- Identificar de que forma a organização espacial se configura nos documentos oficiais das instituições de educação infantil pesquisadas;
- Mapear os tipos de arranjos espaciais de instituições pré-escolares do município de João Pessoa (PB);
- Conhecer as percepções e ações de professores, monitores e psicólogos tem destes espaços e de sua utilização, pelos seus relatos nas entrevistas;
- Listar elementos para elaboração de um protocolo de atuação do psicólogo escolar no contexto da educação infantil, com base na literatura da área e nos resultados obtidos nesse estudo.

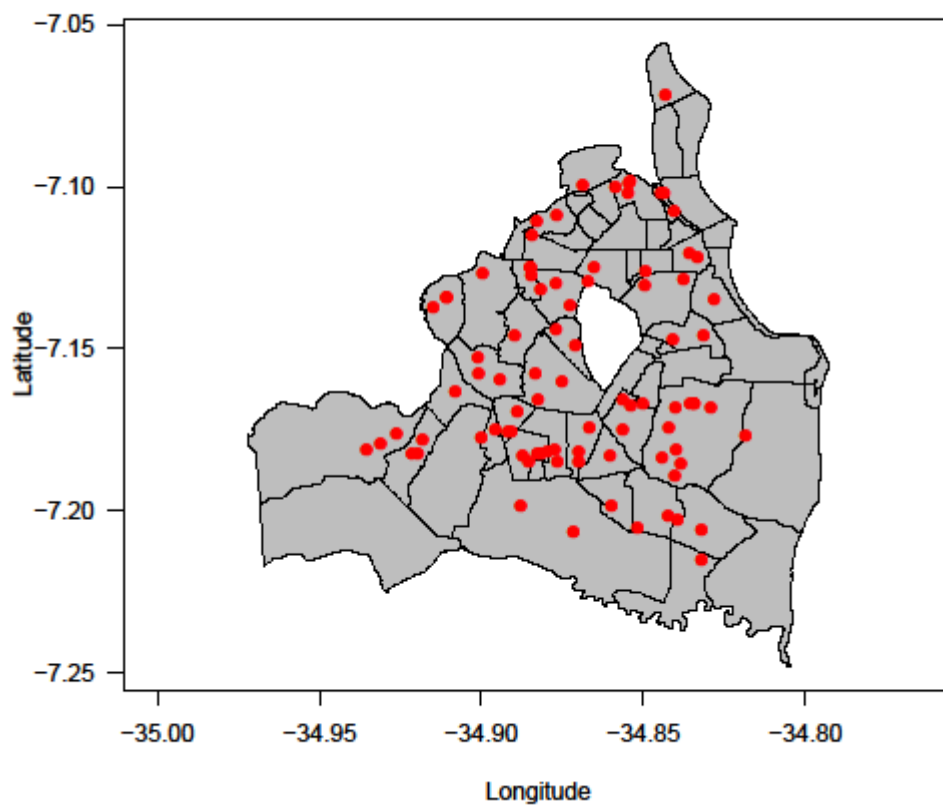
MÉTODO

6.1 Caracterização do contexto de pesquisa no âmbito local:

A pesquisa foi realizada em quatro instituições públicas de Educação infantil do Município de João Pessoa (PB), que atendem crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade. Atualmente, a criança desde os 06 meses já pode ser inserida no contexto educacional em creches, denominadas, na cidade de João Pessoa, de Centros de Referência da Educação Infantil. Essa designação data de 1994, após a transferência de responsabilidade do Governo do Estado da Paraíba para o Município.

Nos CREIs trabalham os professores de sala de aula e um monitor, um gestor, um especialista, uma secretária e o pessoal de apoio (porteiros, lavadeiras, cozinheiras e funcionários responsáveis pela limpeza). Os professores de sala de aula são responsáveis pela parte pedagógica propriamente dita, enquanto que os monitores auxiliam estes no que concerne ao aspecto do cuidar (acompanhar ao banheiro, dar banho, vestir e ajudam na execução das atividades em sala de aula). O gestor administra a instituição tendo como apoio a secretária para organização da parte administrativa e trabalha junto ao especialista que tem como função a supervisão pedagógica.

As instituições de educação infantil recebem crianças de 6 meses a 6 anos de idade e estão presentes em várias localidades da cidade de João Pessoa, conforme podem ser observadas na figura a seguir:



6.2 Participantes:

A amostra foi constituída por 11 participantes, sendo todas do sexo feminino e que atuavam em Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa. Tais participantes são seis professoras e cinco monitoras, todas trabalhando com crianças na turma do Pré-escolar II (crianças de 5 a 5 anos e 11 meses). Os *professores* (P) são designados pelos documentos nacionais de educação, como por exemplo a BNCC (2018), de “professor de educação infantil”. Esses profissionais são responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos. Utiliza-se o termo *monitor* (M) para profissionais que atuam no contexto de educação infantil diretamente com a criança, que assessoram os professores,

independente de possuir ensino superior. Como critérios de inclusão, as/os profissionais trabalham no mesmo espaço há pelo menos seis meses e são profissionais formalmente ligados à instituição, sejam concursados ou contratados.

6.3 Instrumentos e materiais utilizados:

Foi utilizado um questionário sociodemográfico, dois roteiros de entrevista semiestruturada aplicados de acordo com cada grupo de profissionais, com 05 questões cada um, gravador de voz e um fone de ouvido e um computador para a transcrição das entrevistas. A entrevista foi escolhida pelo fato de ser um recurso metodológico no qual o/a entrevistado/a pode verbalizar a respeito de suas experiências em um contato direto com o/a entrevistador/a. Segundo Bardin (2016), a entrevista semiestruturada se torna privilegiada a partir do momento que valoriza a presença do/a investigador/a e oferece todas as condições para que o/a participante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias ao enriquecimento da investigação, bem como possibilita acessar as concepções dos entrevistados de acordo com as suas falas. As entrevistas foram transcritas literalmente e registradas por meio de um gravador de áudio.

Para registrar os espaços das instituições, fez-se uso de uma prancheta para desenhar a estrutura física do local e, quando permitida, uma câmera fotográfica. Os materiais utilizados incluíram: papel, caneta, borracha, prancheta para esboços dos espaços, gravador de áudio para a entrevista e câmera fotográfica.

Consultou-se, ainda, os documentos oficiais que regem as Instituições de Ensino, os quais foram lidos na íntegra e analisados considerando os objetivos e o objeto de estudo dessa dissertação.

6.4 Procedimentos para coleta dos dados:

Foi requerida a autorização da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa para a realização da pesquisa. Devidamente autorizado, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e aprovado de acordo com o parecer nº 3.306.209. As informações foram coletadas por meio de visitas às instituições, selecionadas aleatoriamente através de um sorteio, e localizadas em diferentes áreas da cidade. As entrevistas, foram registradas por meio de um gravador de voz, ocorreram em local reservado das instituições, estando presentes apenas a pesquisadora e a/o profissional que participará do estudo. A participação desses sujeitos foi condicionada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual estavam assegurados o sigilo e a livre participação dos participantes do estudo.

6.5 Procedimentos para análise dos dados:

As entrevistas realizadas foram transcritas e as falas dos participantes foram analisadas considerando as pesquisas sobre o tema do estudo e seus objetivos. O conteúdo das entrevistas foi organizado em eixos gerais de análise, de acordo com sua similaridade semântica. Para tal realizou-se a transcrição literal das falas das participantes e realizado uma leitura flutuante destas. Em um segundo momento, realizou-se a categorização inicial em uma reunião com três juízes, a fim de levantar e organizar os eixos de análises descritos no resultado das entrevistas. Os resultados foram discutidos com base em pesquisas relativas ao tema proposto, a fim de identificar as convergências, semelhanças e contradições nas falas dos participantes, seguindo as diretrizes do método de categorização apresentadas por Bardin (2016).

Para uma melhor compreensão acerca dos arranjos espaciais das instituições de educação infantil, discute-se a organização física desses espaços através de diagramas e fotos. A análise documental consiste na leitura dos documentos que regem o trabalho dos educadores buscando apreender informações que remetam à organização espacial, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento interno da instituição, caso contenham. O objetivo desta análise é verificar *em que está baseada a organização e disposição dos mobiliários e do espaço educacional* bem como seu impacto no desenvolvimento das crianças e nas interações destas com o contexto, tais como o fato dos espaços favorecer ou não a promoção do desenvolvimento infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1. Resultados da análise do questionário sociodemográfico: Perfil das profissionais

Realizou-se um questionário demográfico, a fim de obter um perfil dos profissionais que lidam diariamente e diretamente com as crianças.

Quadro 2 – Perfil sócio-demográfico dos profissionais

Educadoras	Idade	Sexo	Estado Civil	Filhos	Escolaridade
P1	42	feminino	Viúva	3	Superior - pedagogia
P2	38	feminino	União estável	1	magistério
P3	31	feminino	Casada	2	Superior - pedagogia
P4	30	feminino	Casada	0	Superior - pedagogia
P5	34	feminino	Solteira	1	Superior – pedagogia Especialização - psicopedagogia
P6	55	feminino	divorciada	4	magistério
M1	33	feminino	Solteira	2	Médio incompleto
M2	40	feminino	Casada	2	Médio completo
M3	19	feminino	União estável	1	Médio completo
M4	21	feminino	União estável	0	Fundamental completo
M5	21	feminino	Solteira	0	Superior incompleto

Legenda: Professoras (P), Monitoras (M)

O quadro 1 exibe os dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa, cuja idade variou de 19 a 55 anos, com média de 33,9. No caso das professoras, observa-se que tem entre 30 e 55 anos de idade. Duas delas possuem magistério e quatro possuem graduação em pedagogia, dentre as quais uma possui especialização em psicopedagogia. Já a idade das monitoras variou entre 19 e 40 anos de idade, uma possui ensino fundamental, três possuem ensino médio e uma tem ensino superior incompleto.

Gimenes (2013) relata que a formação inicial e continuada dos profissionais de ensino para a Educação Infantil e a Educação Básica é atualmente um dos temas principais da agenda das políticas públicas no Brasil. De acordo com as estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), realizadas no ano de 2017, o número de funções docentes é superior a dois milhões. Desse total, 557,5 mil professores são professores de Educação Infantil, os quais 49,1% atuam em creches e 57,5% atuam em pré-escolas; 69,3 % são docentes da rede municipal de ensino. Em relação à escolaridade, os dados retratam que 96,6% dos docentes da educação infantil são do sexo feminino e as regiões norte e nordeste apresentam o menor percentual de professores de educação infantil com ensino médio normal/magistério ou formação superior completa.

De acordo com o documento oficial *“Indicadores da qualidade na educação infantil”* (2009b), um dos fatores cruciais na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham na educação infantil. Tal documento alega que quando bem formados, os educadores buscam constantemente aprimorar suas práticas, fazendo transparecer em suas atitudes, e em suas intencionalidades pedagógicas, a identidade de pessoas que consideram seu trabalho como socialmente relevante. Na *“LDB”* (9394/96), o nível superior é considerado o adequado para quem trabalha com a educação infantil, embora ainda se aceite o nível médio no mínimo, para os educadores que atuam no contexto de educação infantil. De acordo com o

quadro 1 podemos perceber que isso não é exigido no ato da contratação dos funcionários dos CREIS, visto que 18,18% possuem nível instrucional aquém, o que pode se refletir nas práticas destes junto as crianças. Sobre essa questão, Ramos e Salomão (2016) defendem que educadores infantis menos instruídos podem resultar em experiências menos enriquecedoras para o desenvolvimento cognitivo das crianças, devido a influência que as concepções que cada educador possui acerca do desenvolvimento infantil exercem nas ações pedagógicas.

A formação docente, por ter natureza pedagógica, é ato político que implica em uma reflexão constante sobre as práticas e os espaços escolares em que atuam. A formação de professores para a educação infantil necessita ser um processo contínuo, permanente, dentro e fora da escola, que deve unir o conhecimento teórico articulado ao conhecimento adquirido com a prática no dia-a-dia (Chaves, 2015; Pessoa, Leonardo, Oliveira & Silva, 2017).

7.2. RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS CREI's:

Os documentos oficiais do CREI são instrumentos pedagógicos que orientam o trabalho educativo. Nas instituições visitadas foram encontrados três modelos de documentos: a instrução normativa, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno do CREI.

No que se refere aos documentos que norteiam as ações nas instituições, foram realizadas leituras e anotações acerca da instrução normativa, um único documento comum a todas as instituições, e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e do regimento interno das instituições, os quais cada Crei possui o seu documento próprio.

A instrução normativa nº 001/2015 foi desenvolvida pela Secretaria de Educação e Cultura da prefeitura municipal de João Pessoa, por meio da Diretoria de Gestão Curricular, com o objetivo de normatizar as orientações aos diretores e educadores de crianças, jovens e

adultos, a fim de potencializar o estudo, o planejamento, a execução e a avaliação sistemática do ensino e da aprendizagem (Sedec, 2020). Esse mesmo documento orienta as ações pedagógicas e administrativas dos CREI's e escolas da rede municipal de ensino, norteia as matrículas dos estudantes e organiza as turmas; explicita o currículo a ser trabalhado a cada ano, as atribuições de cada profissional, a formação continuada; e a política adotada pela secretaria municipal de educação.

A formação continuada ocorre para professores e especialistas (psicólogos, supervisores). No caso dos professores, tal formação é intitulada de PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até o final do 2º (terceiro) ano do ensino fundamental e para isso busca formar professoras e tutores da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas; esta formação é ofertada desde o ano de 2012, pelo governo Federal, dos Estados e dos Municípios. É realizada presencialmente, previamente acordada com parceria entre a Secretaria de Educação e uma instituição educacional (Brasil, 2017).

Para os especialistas (supervisores escolar, psicólogos ou qualquer profissionais de ensino superior), a formação ocorre à distância, por meio da qual os profissionais assistem vídeos sobre o tema e tem acesso a material didático disponibilizado pelos professores, respondem atividades e realizam discussões em plataforma no site específico, seguindo o mesmo padrão desenvolvido pelas instituições de educação à distância, com avaliações ao término de cada módulo e com frequência mínima exigida de 75%.

Um dos documentos explorados foi o Projeto Político Pedagógico (PPP), existente em todas as instituições visitadas, totalizando como instrumento de análise, seis documentos. O PPP de cada CREI continha a especificidade de cada instituição quanto a sua historiografia e a seu contexto, porém, todos possuíam a mesma estrutura metodológica, na qual constava a

historiografia e a caracterização de cada instituição (como surgiu, a escolha do nome elegido, descrição física da instituição e da comunidade a qual está inserida), o objetivo e a justificativa do funcionamento da creche, descrição das funções e atribuições de cada profissional e as turmas atendidas e o quantitativo de alunos. É necessário que este documento seja atualizado a cada dois anos e submetidos a coordenação municipal da educação infantil.

O regimento interno, presente em três das cinco instituições visitadas, discorre sobre o funcionamento da instituição, sobre a rotina das atividades desenvolvidas, tais como horário do banho, refeições e de descanso, a distribuição das funções e acordos internos realizados entre a gestão e funcionários. Quanto ao planejamento pedagógico, em todas as instituições, os professores devem, quinzenalmente e em conjunto com os monitores e especialistas, realizarem o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Embora este planejamento seja flexível, necessita denotar intencionalidade pedagógica e seguir o tema do bimestre, intitulado na educação infantil de eixos temáticos, os quais no momento são quatro: identidade e autonomia, meio ambiente, arte e cultura e cidadania.

No que se refere à organização dos espaços, objeto da presente pesquisa, não consta direcionamento por parte dos quatorze documentos internos analisados (seis Projetos Políticos Pedagógicos, seis regimentos internos e a instrução normativa que é comum aos CREIs). No regimento interno, comum a todos os CREIs, constava, apenas, que no ambiente das salas de aula necessita-se ter a presença do calendário, da ‘chamadinha viva’¹ com o nome dos alunos, e um espaço destinado ao ‘cantinho da leitura’, em todas as salas. Entretanto, o texto não explora como tais recursos devem ser dispostos nem a importância de sua existência para o educador, como estratégias para favorecer o processo de aprendizagem.

É importante pontuar que nos referidos documentos analisados não se disponibiliza informações sobre a organização espacial das instituições. Por se tratar de documentos que regem o funcionamento das instituições de educação infantil, adverte-se para a importância de

estes conterem a forma de organização dos espaços, a disposição dos materiais, a decoração e os arranjos espaciais. Como referido por Barbosa e Horn (2001) e Carvalho e Meneghini (2011), esses elementos permitem a proposição de desafios corporais e cognitivos às crianças e contribuem para potencializar as interações criança-criança e criança-educador. Isto porque os arranjos espaciais podem favorecer, inibir e orientar a prática docente e, consequentemente, o desenvolvimento infantil.

7.3. RESULTADOS DO MAPEAMENTO DOS ARRANJOS ESPACIAIS:

Como anteriormente mencionado foram visitadas seis CREI's que atendem a turma de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. A estrutura arquitetônica das instituições é diferente e nem todas possuem área recreativa. Porém todas as creches visitadas possuem salas de aula, cozinha, refeitório, brinquedoteca, banheiros adaptados à faixa etária das crianças, banheiro para funcionários, lavanderia, sala da direção e um espaço destinado a lazer (parque).

Visando possibilitar uma melhor compreensão sobre os espaços nas instituições visitadas, nessa seção apresentam-se os espaços observados bem como sua organização, em especial, as salas onde crianças e professores realizam suas atividades pedagógicas.

Nesta pesquisa serão apresentados os arranjos espaciais e os ambientes dos CREIs de uma forma geral, visto que a estrutura básica destas instituições é semelhante, com poucas variações, o que será descrito individualmente. Ressaltar-se-á o ambiente da sala de aula da turma da pré-escola e os ambientes coletivos (ex. parque, brinquedotecas) existentes na instituição.

7.3.1. Mapeamento da organização dos espaços observados:

No que se refere aos arranjos espaciais observados nas salas de aula foram encontrados apenas do tipo *arranjo aberto*, ou seja, marcado por um grande espaço central vazio caracterizado pela ausência de zonas circunscritas. Os diagramas dos espaços observados das salas das turmas do pré-escolar, existentes nos CREIS visitados e os diagramas gerais dos CREI's podem ser consultados nos anexos.

As salas de aula das turmas da pré-escola são ventiladas, dois dos CREIs visitados não possuem ar condicionado instalados em suas dependências, sendo supridas por dois ou três ventiladores de parede de aproximadamente 50 centímetros. As janelas encontravam-se fechadas em todas as salas mapeadas, no momento da visita, cobertas com cortinas confeccionadas com tecido liso em cores claras. O piso das salas é de concreto, assim como todo o piso existente em toda a extensão do CREi (exceto em alguns CREIs que possuem horta e nos que possuem uma área de areia onde localiza-se o parque).

Pelo que foi verificado e considerando as altas temperaturas do município de João Pessoa e as várias construções ao redor da instituição, as instalações não asseguram o conforto térmico e prejudicam a qualidade do ar circulante na instituição. De acordo com Batiz, Goedert, Morsch, Kasmirski-Jr e Venske, R. (2009), tal situação prejudica em torno de 70% a atenção, a concentração e a memória dos alunos. Entretanto, tal desconforto tende a ser apaziguado, em parte, pelos dois banhos dados nas crianças, um no turno da manhã e outro no turno da tarde, de acordo com a rotina diária comum a todos os CREIs.

Todas as salas observadas apresentaram-se iluminadas, entretanto apresentam pouco acesso de luz solar. Em um ambiente cujos usuários principais são crianças, Blower (2008) ressalta a importância de predominar a iluminação natural e com amplas aberturas para que adentre a luz solar, melhorando, assim, a concentração nas atividades e a interatividade das crianças, bem como proporcionar bem estar físico e mental, visto que a iluminação incorreta pode acarretar nervosismo e irritabilidade (Blower, 2008). De acordo com os “*Parâmetros*

Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (2008), a iluminação artificial pode interferir na produtividade nas atividades e, conseqüentemente, o aprendizado das crianças, visto que em sua maioria produz sombras e ofuscamentos prejudiciais a visão humana. Portanto, é primordial a iluminação adequada para garantir conforto visual. De acordo com Blower (2008), pesquisas sobre rendimento escolar, retratam que estudantes de salas de aulas bem iluminadas e com maior iluminação natural têm um rendimento da ordem de 20% maior quando comparado aos que estudam em ambientes dotados de luz artificial.

Nas salas da pré-escola havia cadeiras e mesas para as crianças, uma mesa da professora, um armário da professora, denotando que o quantitativo do mobiliário das crianças é adequado. Todas as seis salas de aula visitada encontravam-se organizadas com cadeiras e carteiras individuais, dispostas em fileiras, direcionando as crianças a ter poucas relações entre elas. Da forma como se organizam as cadeiras, as crianças ficam sentadas em posições direcionadas para frente do quadro para observar as instruções da professora nas diversas atividades. Tal organização espacial da sala não se apresenta propícia para o relacionamento entre os pares, limitando a oralidade e a troca de experiências essenciais para o desenvolvimento humano. Segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998/2004) é importante o estabelecimento de interações nos espaços educativos para o desenvolvimento infantil. Também para Bronfenbrenner (2002), os processos proximais (interação criança-criança e interação criança-adulto) são motores do desenvolvimento e, nestes, o ser humano estimula e, simultaneamente, é estimulado pelas pessoas/objetos do seu ambiente imediato, de forma ativa, podendo modificar o meio e suas circunstâncias.

A decoração do espaço da sala de aula, aparentemente, foi feita por um adulto e não possuía nenhum traço de criatividade infantil, embora em todas as salas notou-se a predominância de um tema infantil, tais como os personagens: *galinha pintadinha*, *Mickey e Minnie*. Sobre essa questão, Horn (2004) e Carvalho e Meneghini (2011) assinalam que a

decisão do tema que irá compor a sala durante todo o ano letivo, bem como a disposição desta, deve possibilitar que as crianças reconheçam o espaço como seu, que remeta a sua história e que retrate o seu cotidiano. Ainda segundo essa autora, os temas usados para decorar as paredes das salas de aula e dos demais ambientes escolares devem ser resultantes das produções realizadas pelas crianças com ou sem a participação do adulto. É importante que a organização do espaço na educação infantil beneficie a exploração de vivências estéticas elaboradas, como a recontação de histórias através de desenhos, porque estas se mostram primordiais à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Pode-se observar que as salas possuíam prateleiras altas com brinquedos e cada sala possuía um balde cheio de brinquedos, tais como: peças aleatórias de legos coloridos, carros de plásticos de cores variadas, bonecas grandes (estilo bebês) e pequenas (estilo barbie) e animais de pelúcia. Entretanto tais objetos encontravam-se inacessíveis, assim como os materiais pedagógicos (jogos educativos, lápis, canetas coloridas) que ficavam guardados dentro dos armários. Tal disposição se contrapõe ao previsto no “*Manual de Orientação para Elaboração de Projeto de Construção de Centros de Educação Infantil*” (2009) que sugere que as bancadas, as prateleiras e os armários destinados a guarda de brinquedos devem ser acessíveis as crianças, com uma altura em torno de 65 cm.

Menciona-se ainda o fato de que há materiais didáticos intactos na estante, apesar de, no momento da observação, estar no fim do primeiro semestre. O fato de se encontrarem inacessíveis às crianças impedia a escolha e a experimentação das mesmas, as quais precisavam atender a demanda exposta pelo adulto. Esse tipo de disposição dos brinquedos, conseqüentemente, impedia novas atividades, necessidades, interesses, o que pode prejudicar a expressão de ideias, de emoções, da criatividade, o desenvolvimento da autonomia, restringindo a experiência da criança (Matos, 2015).

Durante os registros dos espaços, constatou-se que as salas de aula possuíam poucos espaços para as crianças brincarem e fazerem atividades em roda; por outro lado, todas possuíam um espaço demarcado com um quadro, pôster ou com emborrachado no chão, destinado ao cantinho da leitura, no qual continham livros pendurados em nichos. Tais espaços garantem o que está orientado pelas “*DCNEI*” (2009), que é a creche possuir espaços que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Nas paredes das salas foram afixadas letras do alfabeto e os números de 0 a 9. Em todos os seis CREIs visitados pôde-se observar produções expostas, assim como nos corredores para que pais, visitantes e outras turmas pudessem acompanhar as aprendizagens e descobertas das crianças, as quais retratavam o tema trabalhado no momento. Em cinco das seis salas mapeadas, as paredes estavam cobertas com essas exposições, o que não favorece a harmonia das cores no ambiente, nem a exposição das produções das crianças no decorrer do ano letivo, devido a poluição visual impedindo a discriminação de cada atividade. De acordo com Bowler (2008), o uso exacerbado de materiais e cores (paredes cobertas com posters, alfabetos, números, animais e etc.), conforme observado, são excessivamente estimulantes, prejudicam a atenção e concentração e desencorajam o aprendizado infantil. Crianças se desenvolvem melhor em ambientes tranquilos, aconchegantes, consistentes e ordenados.

Contudo, ressalta-se que, segundo Barbora e Horn (2001), a instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as atividades se desenvolvam para além do ambiente familiar e que pode oportunizar às crianças convivência entre si e com outros adultos que não são seus pais. Por meio da socialização das atividades, as crianças, durante as observações, tiveram oportunidade em discutir com seus pares e com os adultos o que aprenderam e internalizaram durante as atividades curriculares, assumindo que os próprios alunos são

construtores do conhecimento. Sobre essa questão, a “*Base Nacional Comum Curricular – BNCC*” (2018, p.49), defende a importância de a criança “expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), desenhos e outras formas de expressão”.

Em todas as salas visitadas, encontram-se painéis com o título ‘Aniversariantes/parabéns’ e em uma das salas esse painel não continha nenhum registro, assim como o painel Calendário que, em quatro das seis salas mapeadas, encontravam-se desatualizados sem nenhum registro das crianças ou até mesmo da professora.

Todas as salas continham um quadro com os nomes das crianças de cada sala, intitulado de chamadinha viva. O ambiente do CREI, de acordo com a “*BNCC*” (2018), deve ser alfabetizador, no qual as crianças devem estar em contato contínuo com a escrita e leitura. Aprender a reconhecer o seu próprio nome é necessário para cumprir um dos requisitos compostos na “*DCNEI*” (2009), visto que, segundo Vygotsky (2002), é necessário para o sujeito compreender sua identidade para poder compreender a relação indivíduo-sociedade, considerando que cada indivíduo ressignifica a sociedade e suas experiências de acordo com sua identidade pessoal

De acordo com Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), os espaços são capazes de afetar tudo o que a criança faz, interferindo na percepção que a mesma tem da realidade, modificando suas atividades e, conseqüentemente, a maneira como utiliza os materiais e com isso transforma as interações com o outrem.

Os banheiros dos CREIs destinados ao uso infantil encontram-se dentro do esperado para instituições de educação infantil, segundo o documento “*Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*” (2008), que ressalta a importância que a organização dos espaços internos das instituições de Educação Infantil disponibilize

mobiliários e equipamentos apropriados para a altura das crianças pequenas, com vasos sanitários e pias coerentes a altura das crianças.

O refeitório necessitar ser um espaço para além da alimentação, deve ainda possibilitar a socialização e a autonomia das crianças. Seguindo as recomendações presentes nos *“Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”* (2008), o refeitório dos seis creis visitados eram um espaço grande e bastante arejado com cadeiras e mesas retangulares que facilitavam a alimentação dos estudantes, exceto em um dos CREIs que devido a demanda, a sala de vídeo e uma das salas de aula do maternal funcionava no refeitório. Apesar das orientações e normativas dos documentos oficiais, há espaços que são adaptados, que não foram projetados para favorecer a satisfação das necessidades essenciais da criança e devido ao número dos alunos que é maior do que o recomendado para as instituições, devido à alta demanda, nenhum destes espaços seguem o recomendado no documento *“Orientação para elaboração de projetos de construção de centros de educação infantil - manual técnico de arquitetura e engenharia.”* (2009c), onde deve ter dimensionamento de 1 m² por usuário e capacidade mínima de 1/3 do maior turno, uma vez que não é necessário nem recomendável que todas as crianças façam as refeições ao mesmo tempo. (Brasil, 2008; Brasil 2009).

O espaço destinado ao Parque em cinco dos seis CREIs visitados fica localizado na área externa da instituição, contemplando uma área com areia e brinquedos fixos. Esse espaço é ocupado pelas crianças em momentos pré-estabelecidos na rotina de cada instituição e os horários são alternados entre as turmas. Os parques de todos os CREIs contam com balanço, gira-gira (carrossel), casinha de boneca, escorregador, gangorra e túnel lúdico. O local onde o parque fica é descoberto e tanto no turno da manhã como durante o turno da tarde, é um local bastante quente. Apenas em um dos CREIs o parque encontra-se em um local coberto, não

exposto a luz solar, e sem acesso a nenhum material de diferente textura, como por exemplo, areia.

Desde o momento da inauguração ou reinauguração dos CREIs os brinquedos nos parques são os mesmos e nos CREIs mais novos estes eram de plástico, enquanto em dois CREIs os brinquedos eram de ferro e alguns estavam quebrados e enferrujados, o que vai de encontro ao estabelecido nos *“Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”* (2008) e no *“Manual de Orientações Técnicas, VOLUME 07”* (2017), o qual rege que “a superfície metálica do balanço deverá receber tratamento anti-corrosão através do processo de fosfatização”(p. 96). Durante o momento de observação dos espaços dos CREIs não houve nenhuma proposta de atividade nos parques.

A brinquedoteca, a sala de leitura e a sala de vídeo ocupavam o mesmo espaço em todos os creis. Ambas eram organizadas com arranjos abertos. Segundo Cunha (2013), os espaços com arranjos abertos, não favorecem as interações entre as crianças e estas tendem a ficar ao redor do adulto, esperando que ele assuma a liderança, embora a interação direta com ele não seja frequente. Estes espaços possuíam decorações em cores variadas e objetos de formas e tamanhos variados, como almofadas, animais de pelúcia, carros de plástico, bonecas, jogos de emborrachados e madeira (domine, alfabeto, números, jogo da memória, jogos de tabuleiro).

Ressalta-se que os vídeos encontrados fazem parte do cotidiano infantil, com desenhos interativos e imagens coloridas, com os quais as crianças possuíam familiaridade, assim como com os brinquedos, os quais estavam à disposição diária das crianças. Para autores como Horn (2013), o ideal é que, nestes espaços, sejam apresentados materiais e objetos novos às crianças a fim de possibilitarem diferentes sensações envolvendo a imaginação e os sentidos.

De acordo com pesquisadores, tais como, Bezerra (2013), Cunha (2013), Kowaltoski (2011), Blower (2008), Hank (2006) e Campos-de-Carvalho (2004), a organização espacial (o

mobiliário e os materiais disponibilizados) precisa ser modificada ao longo do ano letivo para estimular novas vivências e aprendizados. Para isso é imprescindível ao professor observar, refletir e planejar sua ação (BRASIL, 2009a).

Baseado nos pressupostos deste capítulo, levando em consideração que o psicólogo pode auxiliar os educadores na construção e reconstrução destes espaços ao longo do ano, de acordo com a demanda dos alunos, foram realizadas entrevistas com os educadores, cujo objetivo era conhecer as concepções que estes têm acerca do desenvolvimento infantil e, assim, poder ressignificar a prática deles.

7.4. RESULTADOS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS:

Apresenta-se a seguir os resultados derivados das entrevistas realizadas com professores e monitores das turmas de pré II de instituições públicas de ensino da educação infantil. De acordo com os objetivos do estudo e as respostas dos professores e monitores foram extraídos os seguintes eixos de análise: *espaços mais utilizados pela turma no CREI; atividades realizadas nos espaços do CREI; espaços em que as crianças mais interagem com os educadores; espaços em que as crianças mais interagem entre si; importância dos espaços e ambientes para o desenvolvimento e aprendizado infantil; espaço em que as crianças mais preferem utilizar e porquê; como se dá o planejamento das atividades realizadas nos espaços do CREI*. Por meio das respostas ao roteiro de entrevista pretende-se acessar as concepções e práticas dos profissionais entrevistados sobre a organização dos espaços na educação infantil.

7.4.1 Eixo 1: Relatos das profissionais sobre os espaços mais utilizados pela turma no CREI:

Para conhecer os espaços que a turma mais utiliza no CREI, foi perguntado às profissionais: “*Quais os espaços você mais utiliza na crei com a sua turma?*”. Em relação a essa pergunta, as professoras entrevistadas responderam: “*bom, geralmente o espaço mais utilizado é a sala de aula*” (C1P1), “*utilizo bastante a sala e o pátio.*”(C2P1), “*utilizo todos os espaços*”(C3P1). Já as monitoras mencionaram: “*a sala e o pátio.*” (C2M1), “*a sala de aula*” (C4M1), “*acho que todos os espaços, mais a sala de aula*” (C3M1).

Como pôde-se observar pela fala das professoras e monitoras, embora haja variação, o espaço mais utilizado com as crianças é a *sala de aula*. Sobre essas respostas, Oliveira (2007), defende ser necessário desenvolver tarefas fora da sala de aula para que a criança possa explorar os diversos ambientes, contribuindo para garantir a autonomia, a independência da criança e as experiências com diferentes linguagens (plástica, simbólica, musical, oral e escrita). Logo, é necessário criar situações que propiciam vivências e experiências, que são imprescindíveis para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, bem como do leitor e produtor de textos (Campos-de-Carvalho arvalho & Meneghini ,2011).

Destaca-se desse grupo a fala da professora de um dos CREIS que afirmou: “*eu tento recriar o espaço, porque se for todo dia a mesma coisa eles se cansam, vira rotina né. (...) afasto as cadeiras e faço brincadeiras, essas coisas*” (C2P2). Pela fala dessa profissional percebe-se que ela atribui importância de recriar o espaço. Segundo Horn (2004), a mudança do espaço deve acompanhar o tema e/ou projeto trabalhado, a fim de possibilitar a criança uma ressignificação da sala de aula.

Sobre essa questão, autores como Moreira e Souza, (2016) e Rinaldi (2012) afirmam que a organização do espaço, os materiais e os estímulos disponíveis devem mudar ao longo do ano letivo e as crianças precisam ter autonomia ao manipular o mobiliário e os objetos presentes, visto que se sentir parte do ambiente favorece as interações sociais. Dessa forma, o ambiente da sala precisa estimular a criança, ser um ambiente desafiador e que permita

diferentes vivências a serem experimentadas pela criança, além de favorecer a interação entre as crianças e, conseqüentemente, possibilite os processos proximais.

7.4.2 Eixo 2: Relatos das profissionais sobre as atividades realizadas nos espaços do CREI:

Quando perguntados sobre as atividades que desenvolvem nos espaços do CREI, as professoras afirmaram: “*no pátio são de recreação.*” (C2P1), “*Depende da atividade do dia*” (C3P1), “*as atividades dependendo do planejamento que programo para aquele dia*” (C5P1). Já as monitoras referiram: “Na sala é tarefa” (C2M1), “a sala de aula, para fazer atividades mesmo” (C4M1), “depende do que vai fazer a professora” (C5P1). Como pode-se verificar, as professoras entrevistadas citaram em sua maioria as atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula, que são as atividades que dependem do planejamento previsto.

Em relação às atividades fora da sala, três das seis professoras entrevistadas, relataram que realizam atividades no pátio e que deixam as crianças brincarem livremente: “*eu costumo tirar uma hora por dia para utilizar o parque ou a brinquedoteca. (...) de recreação.*” (C1P1), “*E no pátio são de recreação*” (C2P1). Apenas uma professora trouxe o fato de interagir com a criança enquanto esta brinca.

A brincadeira é uma importante promotora do desenvolvimento infantil (Vygotsky, 2002) pois é brincando que ela aprende ao compartilhar ações com outras crianças, apropriando-se de um saber que foi construído culturalmente. O uso dos brinquedos ao longo do tempo vai apresentando configurações e estruturações diferentes. Assim, o ato de brincar proporciona as mudanças das necessidades e da consciência infantil, instituindo uma nova forma de brincar e, portanto, é necessário para a criança que haja um espaço organizado para tal fim (Oliveira, Braz Aquino, Salomão & Melo, 2015; Ramos e Salomão, 2012; Horn , 2004). É possível que a criança entre em contato com seus aspectos subjetivos através da

brincadeira, podendo recriar e reelaborar suas reações humanas. Logo, a brincadeira é considerada um mediador por excelência do desenvolvimento infantil, sendo esta a principal atividade da infância. As atividades recreativas podem ser pedagógicas quando há uma intencionalidade e planejamento (Melo, Oliveira, Braz-Aquino e Andrade, 2016).

7.4.3 Eixo 3: Percepção das profissionais sobre os espaços nos quais as crianças mais interagem com os educadores:

Quando perguntados sobre os espaços em que as crianças mais interagem com os educadores as professoras e as monitoras relataram que o local no qual as crianças mais interagem com os educadores é a *sala de aula*, conforme pode ser observado nas seguintes falas: “*as crianças interagem mais com os adultos na sala de aula*”(C1P1); “*Já com os professores é na sala de aula*”(C2P1); “*procuro que a interação na sala seja mais comigo* (C3P1), “*com a gente na sala de aula*” (C4P1). No que se refere as monitoras, foi afirmado: “*com os adultos na sala de aula.*” (C1M1), “*na sala é mais com agente mesmo*” (C3M1) e “*na sala é onde eles mais interagem com os adultos*” (C4M1).

Pesquisas no campo da educação infantil (Oliveira et al, 2015; Cunha, 2013) reafirmam que a interação entre educador e criança é imprescindível para construir rotinas capazes de promover o desenvolvimento infantil, sendo a quantidade de alunos por turma, um fato que pode influenciar negativamente na qualidade da interação do adulto com a criança.

Menciona-se a importância de o educador estar presente nas atividades extra-classe, uma vez que a criança aprende através da interação com um outro mais experiente e o desenvolvimento humano se constitui pelas interações estabelecidas entre crianças e adultos desde os primeiros anos de vida, o que favorecem a construção de habilidades tipicamente humanas (Vygotsky, 1996).

Segundo Oliveira, et al (2015), o adulto que atua na educação infantil é um agente favorecedor de novas aprendizagens ou aquisições e deve assumir o papel de auxiliar a criança na aquisição de novos conhecimentos. Logo, o papel do educador na educação infantil é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que a interação criança-educador seja favorável ao desenvolvimento, uma vez que é ele quem planeja e organiza as atividades a serem desenvolvidas.

Neste eixo emergiu a informação de que o número de crianças de cada sala era maior do que sua capacidade, como pode ser observado na fala das professoras entrevistadas: *“a sala só falta inventarem cadeiras beliche (risos) de tanta criança.”* (C1P1) e *“...só que por ser imposto pela prefeitura numa sala que mal cabe os alunos”*(C3P1). Ressaltamos que, segundo Bronfenbrenner (2002), quanto maior o número de alunos em uma sala de aula, menor a interação destes com a professora e seu envolvimento com o processo ensino-aprendizagem, e menor a probabilidade de colaboração em atividades cooperativas, o que impacta a qualidade da educação das crianças (Bolsonello, 2009; Meneghini e Campos-de-Carvalho, 2003).

7.4.4 Eixo 4: Percepção das profissionais acerca dos espaços nos quais as crianças mais interagem entre si:

Para identificar os espaços em que as crianças mais interagem com as outras crianças, as professoras e as monitoras foram questionadas às profissionais, em qual espaço as crianças mais interagem entre si. Os resultados das análises permitiram obter as seguintes respostas:

Os Professores relataram: *“...com os colegas é na hora do intervalo que eles brincam”* (C3P1), *“Já com os colegas é no pátio descoberto que é onde eles mais brincam.”*(C4P1). No que se refere às monitoras, foi mencionado: *“com as outras crianças quando estão brincando.”* (C1M1), *“fora da sala com os colegas”* (C3M1)

É fundamental que na educação infantil o espaço seja pensado para a criança, para que elas não fiquem a depender do adulto, mas que possam ser autoras das suas aprendizagens. Para isso pode ser pensado em arranjar o ambiente de fora que as crianças possam ter acesso livre aos materiais e objetos existentes neles (Gonçalves & De Mattos, 2017). A centralidade do processo de ensino-aprendizagem deve sair da figura do educador, dando oportunidade as crianças de ter sua autonomia promovida, permitindo que ela aja sem o auxílio do adulto, levando em conta suas necessidades básicas e potencialidades.

A interação criança-criança é importante durante a educação infantil, pois é através da interação com os pares que ocorre o desenvolvimento da consciência de sua própria personalidade e que torna possível a consciência de si, além do desenvolvimento das suas habilidades sociais e pessoais (Horn, 2004)

7.4.5 Eixo 5: Percepção das profissionais sobre a importância dos espaços e ambientes dos CREI's para o desenvolvimento e aprendizado infantil:

Ao questionar as educadoras sobre o que pensam sobre os espaços e os ambientes dos CREIS, foram levantadas as seguintes falas das professoras: “C1P1: *precisa melhorar, aqui pra nós, o CREI ainda está sucateado, a estrutura ainda não é adequada*”, “*precisa melhorar muitas coisas para garantir um bom desenvolvimento*”(C2P2); “*precisa mudar muita coisa*” (C5P1). Em relação as monitoras, elas responderam: “*acho muito importante, aprendi com a professora que eu trabalho que o ambiente tem que ser acolhedor e tem que ser atrativo para a criança*” (C3M1); “*precisa melhorar os espaços*”(C5M1); “*precisa melhorar muita coisa ainda*”(C2M2)

Em sua maioria, os educadores mencionaram que a estrutura física necessita melhorar. De acordo com o “*Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*” (1998), a organização do espaço do ambiente da educação infantil, a disposição dos materiais e objetos,

não deve ser considerada como elementos passivos, mas como componentes educadores. Ressalta-se que a organização espacial do ambiente escolar reflete as concepções do processo educativo por parte dos educadores, não sendo um ambiente neutro.

Segundo Zabalza (1998) e Campos de Carvalho (2004), o espaço é um contexto de significados e emoções, uma vez que cada espaço significa algo diferente e vivenciamos de diferentes formas, o que pode vir a facilitar ou dificultar o desenvolvimento das atividades educativas. É importante refletir sobre a organização dos espaços internos das instituições nos denominados “cantos” descentralizando a figura do professor sobre a criança, “[...] transformando-o em pano de fundo no qual se insere as emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em ambiente.”. (Horn, 2004, p. 28).

Entretanto, ressalta-se que ter um espaço destinado a uma determinada prática pedagógica não é suficiente, dado que é necessário saber utilizar o que o meio dispõe, tal como mencionado por um das professoras entrevistadas: *“O cantinho da leitura nem sempre é utilizado corretamente porque é imprensado nas cadeiras da sala”* (C2P2). Para autoras como Rossetti- Ferreira, Amorim & Oliveira (2009), não é suficiente arranjar o espaço para atividades específicas, mas constitui-se como necessário que ele seja associado a práticas pedagógicas que façam parte do cotidiano das crianças e que sejam compostas por estratégias que favoreçam o desenvolvimento infantil, levando em consideração os interesses das crianças e estimulando suas competências. O espaço, quando planejado, pode ser considerado um educador, já que quanto mais organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e promoverá a autonomia das crianças, desde que elas possam vivenciá-lo intensamente (Souto, Gil & Saito, 2015)

7.4.6 Eixo 6: Percepção das profissionais sobre o espaço em que as crianças mais preferem utilizar e o motivo dessa preferência:

O local que as professoras mencionaram como o espaço preferido das crianças foi a *brinquedoteca*, como se segue: *“eles preferem a brinquedoteca”* (C2M2), *“o pátio e a brinquedoteca, eles gostam bastante de brincar”* (C3P1). Já as monitoras mencionaram: *“a brinquedoteca”* (C1P1); *“a brinquedoteca, por causa dos brinquedos eu acho”* (C1P1); *“acho que a brinquedoteca”* (C2P2).

Sobre essas respostas, recorre-se à ideia de que o desenvolvimento do indivíduo acontece através da cultura, em espaços que remetem aos signos e símbolos que são construídos socialmente e internalizados pelo sujeito. Logo, é importante a criança ter um espaço que possua objetos que a permita criar, imaginar e construir, ou seja, é fundamental para a criança em desenvolvimento, aqui incluídas as que frequentam a educação infantil, estar em contato direto com variados tipos de brinquedos que proporcionem experiências diferentes, com diversos aromas, cores, sons e texturas. É necessário que estes ambientes sejam constantemente modificados e que contemplem objetos que estejam indisponíveis em outros ambientes do crei, possibilitando, assim, uma transformação por parte das necessidades e interesses das crianças (Horn, 2013; Brasil, 2012; Horn, 2004).

Ressalta-se a importância de a criança ter momentos de recreação em diferentes espaços para aumentar seu repertório de comportamentos que a criança demonstrará, bem como, o nível de interação que desenvolverá com o espaço e com as demais pessoas, nesta concepção (Cunha, 2013; Carvalho & Meneghini, 2011). Dessa forma, os educadores pensar os espaços da creche a partir do ponto de vista das crianças favorece a reflexão das concepções e práticas que tem como base do processo educativo o adulto. Assim, retrata-se a necessidade de repensar sobre esse espaço (creche) e suas proposições, permitindo a

autonomia e a liberdade das crianças enquanto as instituições de educação infantil possam ser um lugar lúdico, de brincadeiras, fantasias, de sonhos e imaginação (Gonçalves & De Mattos, 2017)

Souto, Gil e Saito (2015), sugere que no espaço do pátio sejam realizados jogos imitativos, atividades como teatros de fantoches, utilizando uma estrutura móvel, atividades de dramatização com roupas e objetos com utensílios fictícios e reais, “salão de beleza” contendo brinquedos como secador, maquiagens, espelhos, pentes, esmaltes. **Nesses** espaços também podem ser realizadas brincadeiras de banco, escritório, consultório médico e construção de cabanas” (p. 25445). Nessa perspectiva, os espaços na educação infantil devem serem vistos pelo professor como aliados ao seu trabalho e como estratégias pedagógicas que favoreça o desenvolvimento integral dos pequenos. Pela mediação, o professor pode proporcionar um ambiente variado que oportunize nas crianças o desenvolvimento de suas potencialidades.

7.4.7 Eixo 7: Relatos sobre os procedimentos para o planejamento das atividades realizados nos espaços do CREI

Para identificar como se realizava o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em cada instituição, levantou-se a seguinte questão as educadoras “Como se dá o planejamento diário das atividades realizadas?”. Houve diversidade na forma que cada CREI conduzia o planejamento. Três profissionais relataram que o planejamento ocorria mensalmente: “*o planejamento da gente é mensal. A gente se reúne, decide o que vai trabalhar de acordo com o que tiver de ser trabalhado.*” (C1P1), “*mensalmente ocorre os planejamentos com todos os professores onde se decide o que vai trabalhar*” (C5P1), e três relataram que realizam o planejamento quinzenalmente: “*o planejamento é quinzenal, com*

todos os professores e o especialista e o gestor (C3P1), “É quinzenal, os professores se reúnem e com base no tema do bimestre e nas datas do calendário decidimos o que vamos trabalhar” (C4P1). Apenas em um dos CREIs ambas as educadoras, professoras e monitoras, participavam do planejamento: “é mensal. Os professores e os monitores se reúnem e decidem o que vai ser trabalhado no mês” (C2P1)

No que se refere a essas falas, pontua-se que o planejamento é essencial no ambiente educativo, pois é através dele que “o docente determina as necessidades básicas de seu trabalho, os objetivos pedagógicos que deseja alcançar através de sua atuação e os recursos que serão utilizados para a execução de suas atividades”. Sem planejamento não é possível haver intencionalidade, o que anula o objetivo de que o adulto seja um mediador do processo ensino-aprendizagem (Marinho-Araujo, 2014; Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Mezzalira, et al., 2019). Barbosa e Horn (2001), destacam que o dia a dia das crianças na Educação Infantil deve se embasar na organização de ações educativas a partir das necessidades das crianças e de seu contexto cultural. Além disso, a forma de organização e de utilização dos espaços determina a intencionalidade educativa do educador Mellis (2007).

Segundo Braz Aquino e Albuquerque (2016) é importante que haja intencionalidade pedagógica por parte dos educadores, visto que estes são os que precisam direcionar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo as crianças a explorarem o ambiente de acordo com a sua faixa etária e suas peculiaridades. Pautadas nos pressupostos histórico-cultuais, Alexandrino e Braz Aquino (2018) consideram importante que os profissionais da educação infantil promovam atividades que desenvolvam as funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, fala e pensamento), que são primordiais para que se constituam as habilidades sociocognitivas e comunicativas.

Vale destacar que quando questionado se, enquanto monitora, participava do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, apenas uma das monitoras respondeu

que participava: “*sim, todo santo mês a gente se reúne pra decidir o que vai se fazer*” (C2M1). Uma das entrevistadas expressou seu desejo de par participar: “*não participamos não, mas deveríamos eu acho*” (C3M1). Enquanto cinco monitoras disseram que não participavam, como pode ser exemplificado com a seguinte fala: “*Não participamos do planejamento geral não... a professora passa uma vez por semana o que vai trabalhar*” (C1M1). Ainda segundo Alexandrino e Braz Aquino (2018), a participação de monitores nos momentos de planejamentos pedagógicos é relevante, uma vez que tal participação pode auxiliar em práticas que favorecem ou comprometem o desenvolvimento e o aprendizado infantil. A literatura refere que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizado participem do planejamento, sejam eles professores ou monitores, o que poderia ser manejado pelos psicólogos.

Da forma como se apresentam as “*Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*” (2019), uma das funções do psicólogo escolar é fazer parte do planejamento pedagógico das atividades a serem desenvolvidas no ambiente educativo. A presença do psicólogo na instituição de educação infantil pode vir a contribuir com conhecimentos para a formação dos profissionais e auxiliar com propostas metodológicas que favoreçam o desenvolvimento infantil.

A análise das entrevistas propiciou o conhecimento das concepções práticas dos educadores acerca da organização dos espaços na educação infantil. Trouxe dados que confirmam que o educador nem sempre está atento ao ambiente pois, segundo Horn (2004, p.15) “o olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula”. Demonstrou, ainda, a importância do planejamento dos educadores, como forma de se utilizar atividades intencionais, mesmo nas brincadeiras ditas como livre,

explorando aspectos e materiais adequados ao perfil da faixa etária, coerentes às intenções pedagógicas.

Enfim, destaca-se que, para a efetivação de práticas pedagógicas pautadas no organização do espaço, não é necessário um grande espaço grande ou materiais excepcionais e, sim, a qualificação do ambiente. Isso pode se dar através da sensibilização, por parte do educador, de que o espaço pode ser constituído enquanto facilitador do processo de aprendizagem, sendo necessário planejar em um mesmo espaço, diferentes organizações espaciais, assumindo várias funções, em diferentes contextos, bem como fazer uso dos objetos de modo simbólico.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTOCOLO DE MAPEAMENTO INSTITUCIONAL E NORTEADORES PARA A ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Este instrumento visa subsidiar a prática dos psicólogos que atuam no contexto da educação, mais especificamente na Educação Infantil e promover um maior aprofundamento teórico metodológico nas possibilidades de atuação nesse contexto (Braz Aquino et al., 2018). **Essa proposta se concentra nos resultados da pesquisa de levantamento da literatura sobre o papel dos arranjos espaciais nas interações educador-crianças em contexto de Educação Infantil, realizada pela mestranda Natália de Lourdes Santos.**

- ❖ **Análise do espaço institucional :** analisar os documentos da Instituição; ler os documentos de matrícula, fichas dos alunos, conhecer o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno; observar as interações entre educadora(or)/ criança, criança/criança, instituição-família, número de crianças; Investigar o clima organizacional da instituição, bem como as relações de poder que se estabelecem; das crianças e dos demais funcionários da escola; realizar escuta psicológica dos profissionais e demais participantes da comunidade escolar; realizar observação participante e intervenções diretas, quando necessário; identificar as possíveis redes de apoio que atendem as crianças da escola, os equipamentos públicos de proteção à criança e realizar encaminhamentos para estes órgãos, se necessário (Braz Aquino et al., 2018; Chamusca & Sucupira, 2013; Costa & Guzzo, 2006; Ferreira et al., 2019; Lima, 2009; Marinho-Araújo, 2014; Mezzalira et al., 2019; Neves, 2011; Patias & Abaid, 2014; Vokoy & Pedroza, 2005; Zendron et al., 2013).
- ❖ **Reconhecimento e observação da organização dos espaços:** para compreender a importância dos espaços no desenvolvimento infantil, defende-se a realização de observações da infra-estrutura da creche e as interações estabelecidas. Realizar observação dos materiais disponíveis (objetos de diversas texturas, formas e cores); móveis de tamanho adequado a faixa etária; quantidade de alunos e de materiais; objetos disponíveis **nas salas**; organização do espaço da sala de leitura ou ambiente de

leitura na sala de aula, na sala de descanso das crianças, na sala de vídeo, na brinquedoteca, na sala de brincadeiras e no parque; verificar a quantidade de brinquedos e sua segurança para uso; localizar banheiros adaptados ao tamanho das crianças e a existência de banheiro para adultos; observar a presença de cozinha com (ou sem) acessibilidade para crianças e os espaços acessíveis a deficientes físicos; mapear a sala de aula quanto à iluminação, ventilação adequadas, quantidade de assentos e/ou almofadas ou afins (Batiz et. al., 2009; Barbosa, M. C. S. & Horn, 2001; Blower, 2008; Ministério da Educação, 2009; Brasil Secretaria da Educação Básica, 2008; Cássia & Camargo Garanhani, 2011; Horn, 2013)

- ❖ **Mediação das relações interpessoais na escola:** favorecer a criação de espaços de diálogo e respeito à diversidade dos sujeitos; exercer o papel de mediador nas conversas entre a(o) educadora(or) e os pais acerca de uma criança; criar espaços de discussão com os educadores e com os pais sobre o desenvolvimento das crianças; mediar as relações existentes entre os indivíduos que fazem parte do cotidiano da criança, principalmente a família e a creche; orientar as reuniões formais ou informais com a equipe pedagógica; promover a construção de relações socioemocionais entre os profissionais da escola; promover oficinas acerca das emoções com crianças e/ou os profissionais da instituição, desenvolvendo intervenções direcionadas ao estabelecimento de relações afetivas saudáveis; (Mezzalira et al., 2019; Braz Aquino et al., 2018; Patias & Abaid, 2014; Chamusca & Sucupira, 2013; Zendron et al., 2013; Mezzalira & Guzzo, 2011; Costa & Guzzo, 2006).
- ❖ **Acompanhamento e assessoria ao processo de aprendizado e desenvolvimento:** mediar conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem; promover atividades considerando as interações criança-criança e criança-adulto; analisar e intervir na relação educador-criança; acompanhar o desenvolvimento das crianças, tanto no âmbito individual quanto no coletivo; acompanhar individual e coletivamente as crianças no espaço escolar, por meio de conversas, observações, atividades com a própria criança e pesquisa as fichas de matrículas das crianças; atuar junto à criança concedendo-lhe voz; auxiliar o processo de adaptação à creche e na transição creche-escola; acompanhar o desenvolvimento da criança através das análises das produções escolares das crianças junto ao docente; conhecer, quando possível, professores de

anos anteriores; observar a criança no sua sala; entender como a criança concebe a aprendizagem; acompanhar, juntamente com a(o) educadora(o), as atividades pedagógicas que estão sendo realizadas com as crianças; realizar encontros coletivos ou individuais com as(os) educadoras(os) para discutir e acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido com as crianças; acompanhar o planejamento das atividades propostas pelas docentes às crianças; conceder suporte ao educador nas rotinas da escola, fornecendo orientações de como proceder com as crianças e suas idiossincrasias; analisar e formular com os docentes uma rotina de atividades considerando as interações criança-criança e criança-adulto; auxiliar o profissional a criar suas propostas de intervenção, visando elaborar um espaço de comunicação e cooperação entre a Psicologia e a Pedagogia; acompanhar, se necessário, algumas crianças que apresentam dificuldades no aprendizado; orientar as(os) professoras(es) a respeito das questões psicológicas; realizar avaliação psicológica; apreender a dinâmica da sala de aula e a rotina dos educadores; analisar as práticas pedagógicas; conhecer a concepção que os educadores tem sobre desenvolvimento infantil e infância; colher informações sobre a sala de aula e a história escolar de cada criança; entender como o docente está ensinando e como o aluno(a) está aprendendo; participar efetivamente na construção do Projeto Político Pedagógico, e a forma de se criar ações que possam ressignificar a prática; discutir, coletivamente, as demandas e os problemas que emergem na creche; propor projetos individuais e coletivos a serem desenvolvidos na creche, visando intervenção preventiva; participar das reuniões do planejamento pedagógico, bem como das reuniões dos responsáveis; contribuir com a formação de uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento infantil por intermédio de um ambiente escolar adequado; planejar a atuação junto à equipe pedagógica; participar em reuniões e em encontros de formação continuada; realizar grupos operativos com alunos, professores e pais; confeccionar cartazes e folders informativos sobre o trabalho do psicólogo escolar; discutir as avaliações feitas pelos projetos que estão em andamento; contribuir para a formação pessoal do professor, teórica e metodologicamente; apresentar às(aos) professoras(es) a relevância da brincadeira e da música para o desenvolvimento infantil (Braz Aquino et al., 2018; Costa & Guzzo, 2006; Delvan; Ramos & Dias, 2002; Fleith, 2016; Lima, 2009; Marinho-Araújo, 2014; Mezzalira & Guzzo, 2011; Neves, 2011; Patias & Abaid, 2014; Vokoy & Pedroza, 2005; Zendron et al., 2013).

- ❖ **Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos educadores:** colaborar para que a criança ressignifique o ambiente; realize atividades diversificadas e adequadas a idade da criança; esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir a respeito do desenvolvimento infantil; realizar reuniões com a Coordenação Pedagógica durante o transcorrer do período letivo (Cabral & Félix, 2017; Campos-de-Carvalho, 2004; Campos-de-Carvalho & Rubiano, 1994; Cássia Martins & Camargo Garanhani, 2011; Cocito, 2017; Cunha, 2013; Horn, 2013; Braz Aquino et al., 2018; Braz Aquino, Ferreira & Cavalcante, 2016; Chamusca & Sucupira, 2013; Costa & Guzzo, 2006; Delvan; Ramos & Dias, 2002; Lima, 2009; Marinho-Araujo, 2014; Mezzalira & Guzzo, 2011; Mezzalira et al., 2019; Neves, 2011; Patias & Abaid, 2014; Vokoy & Pedroza, 2005; Zendron et al., 2013).

- ❖ **Escuta Psicológica:** Proporcionar espaços de escuta psicológica, no tocante às relações interpessoais na Instituição; promover escuta as crianças; Escutar as(os) profissionais; Conversar com os responsáveis e as crianças, a fim de ampliar o conhecimento a respeito de seus contextos mais amplos e as relações estabelecidas (Braz Aquino et al., 2018; Costa & Guzzo, 2006; Marinho-Araújo, 2014; Neves, 2011; Patias & Abaid, 2014).

- ❖ **Avaliação Psicológica:** Mapear as **características do ambiente escolar**; examinar, de forma global, o processo de aprendizagem da criança levando em consideração os aspectos sócio-histórico-culturais que perpassam a vida dos sujeitos e seus contextos;; Realizar observação em sala de aula e em outros ambientes da Instituição; Levantar dados sobre o nível de aprendizagem da criança, no tocante aos conteúdos dispostos durante o processo educativo; reconhecer atividades que desenvolvam funções psicológicas superiores; utilizar testes psicológicos, quando necessário (memória, atenção, abstração, entre outras). (Conselho Federal de Psicologia, 2007; Fleith, 2016; Facci & Souza, 2014; Martinez, 2010; Neves, 2011; Costa e Guzzo, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo mapear os arranjos espaciais das instituições públicas da educação infantil, bem como conhecer e analisar as concepções e práticas dos educadores. Os resultados e as reflexões derivadas tem como pressuposto o modelo histórico cultural de Vygotsky (1998/2004) que concebe o desenvolvimento como produto da interação social, com outros indivíduos e com o meio, através utilização de instrumentos e signos, o que possibilita a geração de novas experiências e conhecimento.

É importante pensar o espaço na educação infantil como promotor de desenvolvimento, o qual precisa contemplar sua autonomia, bem como estimular o seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico. O espaço educacional e seus ambientes são parte integrante do processo de aprendizado. Para tal é importante que este seja lúdico e dinâmico, para que a criança possa interagir com o ambiente, os objetos, com os colegas e educador presentes.

As pesquisas sobre o referido tema convergem para a ideia segundo a qual a organização dos espaços e dos materiais são mediadores da aprendizagem, considerados o “terceiro educador” (Moreira & Souza, 2016; Rinaldi, 2012), um elemento chave para as crianças que deve propiciar a autonomia e a socialização dos infantes e necessita estar em constante mudança assim como mudam as relações entre os atores ao longo do ano. Esses estudos demonstraram que, com o desenvolvimento das crianças são necessárias novas estruturas espaciais, permitindo-as realizarem novas experiências e originarem novos processos proximais.

Tal discussão vem agregar ao processo ensino aprendizagem no âmbito da creche, uma vez que se observou que as instituições seguem um padrão arquitetônico, bem como a

disposição do mobiliário e dos objetos de suas salas de aulas, sem levar em conta as idiossincrasias das crianças e/ou do contexto ao qual estão inseridas, o que traz repercussões para as interações e aprendizado das crianças. Ressalta-se, assim, a importância de um olhar diferenciado para cada instituição de educação infantil, no contexto local designado CREI no sentido da organização de seus ambientes e suas prioridades e especificidades, uma vez que os fenômenos ambientais e sociais ocorrem e interferem de maneira diferente em cada instituição. Os estudos resgatados nesse trabalho ressaltam a importância de os profissionais dos CREI's estarem atentos aos processos de mudanças como um diferencial para os que buscam concretizar um trabalho de qualidade na educação infantil, o que inclui os funcionários, em especial os educadores, e a relevância de buscarem conhecimento contínuo acerca do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes.

Destaca-se a relevância do presente estudo pois permitiu conhecer, analisar e refletir acerca das configurações de arranjos espaciais das instituições de educação infantil. Considera-se importante que pesquisas futuras tenham como objetivo aprofundar o tema, a fim de buscar averiguar quais ações podem favorecer ou inibir a interação das crianças com seus pares ou com o seu meio, utilizando como mediação os ambientes presentes na educação infantil e como estes podem ser aliados no processo de aprendizagem.

Para atender tal objetivo, sugere-se um trabalho de assessoria por parte do psicólogo escolar aos educadores (professores e monitores). Esta proposta baseia-se no pressuposto de Costa e Guzzo (2006) e Marinho-Araújo (2014), para quem o trabalho do psicólogo escolar deve ser norteado pelas seguintes ações: mapeamento institucional; escuta psicológica de educadores, pais e demais atores da instituição; e acompanhamento das atividades e experiências educador-criança e criança-criança (Cocito, 2017).

Defende-se nessa pesquisa que o trabalho de psicólogas(os) no âmbito da educação infantil é de um agente mediador do processo ensino-aprendizagem e um profissionais que

pode colaborar com a transformação de concepções e práticas dos educadores que possam ser ressignificadas, através de espaços de discussão coletivas para que mobilizem as estratégias pedagógicas existentes.

O trabalho de mapeamento institucional é importante para a eficácia de tais ações, visto que possibilita ao psicólogo escolar conhecer os indivíduos e os contextos em que atua, suas histórias, culturas e especificidades, para, assim, estabelecer intervenções eficazes. A Psicologia, nesse sentido, deve assumir uma dimensão crítica e política, apresentando uma preocupação constante com a realidade social ao qual a instituição está inserida (Braz Aquino et. al., 2018; Mezzalira, et al, 2019; Mezzalira, & Guzzo, 2011).

O psicólogo escolar pode desenvolver ações que estimulem o desenvolvimento de habilidades e treine o uso de habilidades sociais e de interação interpessoal, o que pode contribuir, inclusive, na diminuição da agressividade. Pode promover, ainda, oficinas com professores trabalhando a expressão de ideias, sentimentos e atitudes em relação ao trabalho com os alunos. Essas atividades devem propiciar vivências contextualizadas, intencionais e que facilitem a interação das crianças com os educadores e com outras crianças as quais englobam.

Com ênfase no objeto de estudo dessa pesquisa, apresenta-se, em anexo, elementos para construção de um protocolo de atuação do psicólogo escolar no contexto da educação infantil, descrevendo os principais pontos que devem ser observados na organização dos ambientes em educação infantil, com base na literatura da área e nos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, J. A. (2017). *Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: O que a psicologia escolar tem a dizer?* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós – Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa – PB.
- Alexandrino, V.C. & Braz Aquino, F.S. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba - Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 85-99. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.13756>
- Antunes, M.A.M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE) 12 (2), pp. 469-475.
- Aquino, L.M.L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n.1, pp. 39-43
- Aquino, F. de S. Braz; Lins, R. Santos, P.; Cavalcante, Almeida, L. de & Gomes, A. R.. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 71-78. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>
- Asbahr, F.S. & Nascimento, C.P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427.

- Batiz, E. C.; Goedert, J.; Morsch, J. J.; Kasmirski-Jr, P.; Venske, R. (2009). Avaliação do conforto térmico no aprendizado: estudo de caso sobre influência na atenção e memória. *Produção*, v. 19, n. 3, p. 477-488.
- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2001) Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, p. 67-79.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo; Edições 70.
- Bhering E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez.
- Blower, Hélide C. S. *O Lugar do Ambiente na Educação Infantil: Estudo de Caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer* (2008). Rio de Janeiro: PROARQ-FAU/UFRJ. Dissertação (Mestrado em Arquitetura).
- Bolsanello, M.A. (2009). *Prevención desde la escuela infantil: desafios em la realidad brasileña*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 65, n. 23/2, p. 73-82,.
- Braz Aquino, F.S.; & Albuquerque, J.A. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33(7), pp. 225-235
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf.
- BRASIL. Ministério da Educação (2017). Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Documento Orientador . Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. Ministério da Educação (2015). Secretaria da Educação Básica. Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB.

_____ (2012). Secretaria da Educação Básica. Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/ SEB.

_____ (2009a). Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB.

BRASIL. Ministério da Educação (2009b). Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB.

BRASIL. Ministério da Educação (2009c). Orientação para elaboração de projetos de construção de centros de educação infantil - manual técnico de arquitetura e engenharia. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/ FNDE.

_____ (2009d). Secretaria da Educação Básica. Manual de Orientação para Elaboração de Projeto de Construção de Centros de Educação Infantil.. Brasília: MEC/ SEB.

_____ (2008). Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.. Brasília: MEC/ SEB.

_____ (2006a). Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB.

_____ (2006b). Secretaria da Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos. Brasília: MEC/ SEB.

_____ (2000). Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB.

_____ (1998). Secretaria da Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB.

-
- _____. (1996). Secretaria da Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC/ SEB.
-
- _____. (1995). Secretaria da Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/ SEB.
- Bezerra, M. S. de H. (2013) O espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- Bissaco, C. M., Mendes, A. C. B., & de Lima, E. A. (2015). O arranjo espacial em escolas de educação infantil: reflexões sobre a Proposta Fazer em Cantos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(4), 1319-1338.
- Braz Aquino, F. S.; Nascimento, G. O. ; Almeida, H. O. ; Alexandrino, V. C. (2018) Psicologia Escolar na Educação Infantil: Proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. In: SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; BRAZ AQUINO, Fabíola de Sousa; GUZZO, Raquel de Souza Lobo; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. (Org.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. 1a.ed.Campinas, São Paulo: Grupo Átomo & Alínea, v. 1, p. 65-86
- Bronfenbrenner, U. (2002) A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cabral, A. C., & Félix, C. S. (2017). Organização dos espaços na educação infantil: o lúdico como facilitador de práticas significativas. *Paidéia*, 12(18).
- Campos-de-Carvalho, M. (2004) Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GUZZO, R. S.; PINHEIRO, J. Q. Pinheiro; GÜNTHER, H. (Orgs.), *Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente*. Campinas: Editora Alínea, p. 181-196

- Campos-de-Carvalho, M I. (2003). Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia* (Natal), 8(2), 289-297
- Campos de Carvalho, M. I. (1990). Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches. Tese de doutorado NãoPublicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Campos-de-Carvalho, M. I., & Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia* (Natal), 5(2), 443-470. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000200008>
- Carvalho, M. C. de & Rubiano, M. R. B. (2001). Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M. & Souza, T.N. (2008). Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 18(39), 25-40
- Carvalho, D.M.; & Carvalho, T.C.A. (1998). Educação infantil: história, contemporaneidade e formação de professores. In: *Anais do 2ª Congresso Brasileiro de História da Educação*. UFRN. Natal, RN: NAC, 2002.
- Carvalho, M. C. & Meneghini, R.. Estruturando a sala. In: ROSSETTIFERREIRA, Maria Clotilde (Org.). Os Fazeres na Educação Infantil. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. P.152 – 153.
- Cássia Martins, R., & Garanhani, M. C. (2011). A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?. *Revista Diálogo Educacional*, 11(32), 37-56. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v11i32.4621>

- Cavalcante, L. de A. & Aquino, F. de S. B. (2019). Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*, 24(1), 119-130. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>
- Chagas, J.C.; & Pedroza, R.L.S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicol. Esc. Educ.* 17(1). pp. 35-43.
- Chaves, M. (2014). Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá: DTP, v. 17, n. 3, p. 81-91.
- Chaves, M. (2015). Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n.1, pp. 56-60.
- Cocito, R.P. (2017). Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas.
- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). (2019) Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia. 2ª ed. Brasília : CFP
- Costa, A.S. & Guzzo, R.S.L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Escritos sobre Educação*, 5(1), 05-12.
- Cunha, E. F. da. Espaço e atividades em creches: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos.Tese (Doutorado em Psicologia Social)- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, João Pessoa, 2013
- Delvan, J.S., Ramos, M.C. & Dias, M.B. (2002). A psicologia escolar/educacional na educação infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. *Psicologia: teoria e prática*, 4(1), 49-60.

- Dias, A.C.G., Patias, N.D., & Abaid, J.L.W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 105-111.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, p. 229-281.
- Gimenes, n. (2013). Formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e os cursos de Pedagogia: novos e velhos desafios. *Revista Educação*, 2013.
- Gomes, I. D.; Silva, L. B. da; Silva, A. M. S.; Pascual, J. G., Colaço, V. de F. R. & Ximenes, V. M. (2016). O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. *Psicologia em Revista*, 22(3), 814-831. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N3P814>
- Gonçalves, A. V. B. B., & De Mattos, L. M. (2017). O espaço como provedor do desenvolvimento na educação infantil. In *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre* (Vol. 2, No. 8).
- Braz Aquino, F. S.; Nascimento, G. O. ; Almeida, H. O. ; Alexandrino, V. C. (2018) *Psicologia Escolar na Educação Infantil: Proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional*. In: SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; BRAZ AQUINO, Fabíola de Sousa; GUZZO, Raquel de Souza Lobo; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. (Org.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. 1a.ed.Campinas, São Paulo: Grupo Átomo & Alínea, v. 1, p. 65-86
- Guzzo, R. S. L. & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 –Ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo

- (Orgs.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 11-32). Campinas: Editora Alínea.
- Hank, V.L.C. (2006) O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>>.
- Horn, M. G. S. (2013) Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento. Brasília.
- Horn, M. G. S. (2004) Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Kramer, S. (1995). A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Kuhnen, A; Raymundo, L; Guimarães, A.M.; Santos, G. (2011). A linguagem do espaço físico na educação infantil. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*, Santa Cruz do Sul, n. 35.
- Legendre, A. (1986). Effects of spatial arrangements on child/child and child/ caregivers interactions: An ecological experiment in day care centers [Trabalhos completos].Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais da 16a Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto* (pp. 131-142). Ribeirão Preto, SP: SPRP
- Legendre, A. (1999). Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. *Environment and Behavior*, 31, 463-486.
- Matos, J.M. (2015). A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças. In: *XII Congresso Nacional de educação – EDUCERE*. PUC, PR, 2015

- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp.153 -175). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. & Almeida, Sandra. (2005). Intervenção institucional: possibilidades de prevenção em psicologia escolar. In: MARINHO-ARAUJO, Claisy & ALMEIDA, Sandra. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1)
- Martins, L.M. & Rabatini, V.G. (2011). A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Revista Psicologia Política*, 11(22), 345-358.
- Machado, M.L.A. (2002). Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 191-202.
- Melis, V. (2007). *Espaços em Educação Infantil*. São Paulo: Scortecci
- Mello, S.A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, 21(4), 727-739.
- <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>
- Melo, C. R. F. ; Oliveira, K. R. S. ; Braz-Aquino, F. S. ; Andrade, F. C. B. (2016) . O lúdico nas concepções e práticas de educadoras da educação infantil. In: Salomão, N. M. R; Braz-Aquino, F. de S; Correia, M. F. B.. (Org.). *Interface: Psicologia do desenvolvimento e questões educacionais contemporâneas*. 1ed.João Pessoa: UFPB, v. 1, p. 56-82.
- Meneghini, R. & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 367-378.

- Mezzalira, A., Weber, M., Beckman, M., & Guzzo, R. (2019). O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: Uma Proposta de Intervenção Psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 233-247. doi:<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051>
- Mezzalira, A.S.C., Weber, M.A.L. & Guzzo, R.S.L. (2013). Educadores de criança: condições de trabalho e vida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(3), 688-699. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000300013>
- Mezzalira, A.S.C.; & Guzzo, R.S.L. (2011). Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na Educação Infantil: algumas contribuições da Psicologia Escolar. *Aletheia*, núm. 35, pp. 22-35.
- Moreira, A. R. C. P. (1992). Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade – uma proposta educacional para a creche. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível? *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7 (1), 42-52.
- Moreira, A.P.G., & Guzzo, R.S.L. (2013). Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção. *Psicologia: teoria e prática*, 15(3), 188-199.
- Moreira, A.R.P. & Souza, T.N. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 229-237. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202955>
- Oliveira, C. B. E. de & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3) Recuperado em 21 de fevereiro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&tlng=pt.

- Oliveira, K. R. S.; Braz Aquino, F.S. ; Salomão, N. M. R. & Melo, C. R. F. (2015). O brincar nos primeiros três anos de vida: um estudo em contexto de creche. *Psicologia em Revista*, 21(1), 15-36. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2015V21N1P15>
- Oliveira, V. B. de. (2000). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Z. M. R. (2007). Educação Infantil: Muitos Olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Z. M. R. (2002). Creches no sistema de ensino. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp. 79-82). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M.K. (1997). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione
- Paschoal, J.D.; & Machado, M.C.G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, pp.78-95.
- Pasqualini, J.C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14(1), pp. 31-40
- Pessoa, C. T.; Leonardo, N. S. T.; Oliveira, C. C. de; & Silva, A. V. da. (2017). Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2017.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Ramos, D. D. & Salomão, N. M. R. (2012, janeiro/março). Interação educadoracriança em creches públicas: estilos linguísticos. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 15-25. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n1/v17n1a02.pdf>.

- Reggio, Children. Projeto Zero. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Trad. Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.
- Rinaldi, C. (2012). Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra.
- Rossetti- Ferreira. M.C.; Amorim, K.S.; & Oliveira, Z.M.R. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*. 20(3), pp. 437-464.
- Santos, E. R. F., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 189-209. Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200010
- Secretaria Municipal de Educação e Artes (PMJP). (2020). Diretrizes Normativas dos CREI's. João Pessoa - PB
- Souto, D. L.; Gil, G. F. & Saito, H. T. I. (2015). A organização do espaço na educação infantil: algumas reflexões. In: *Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR
- Veresov, N., & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 23(4), 325-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Vieira, E.R. (2009). A reorganização do espaço da sala de Educação Infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista) – UNESP, Marília-SP.

- Vieira, V.; Hansen, J. & Vieira, M. L.(2009). Psicologia Escolar na Educação Infantil: atuação e prevenção em saúde mental. *Barbarói*, n.31, 72- 92
- Vigotski, L.S. (2018) Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers.
- Vygotsky, L. S. (1996/2004). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, Miguel A. (1998). Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 288 p.
- Zamberlan, M.A.T.; Basani, S.S. & Araldi, M. (2007). Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. *Educere et Educare: revista de educação*, 2 (4), 245-260.
- Zendron, A.B.F., Kravchychyn, H., Fortkamp, E.H.T. & Vieira, M.L. (2013). Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. *Barbaroi*, (39), 108-128. Recuperado em 21 de outubro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200012&lng=pt&tlng=pt.

ANEXOS

ANEXO I: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – versão educador

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
E-MAIL: natalia.lourdes@gmail.com**

Prezada(o) educadora(o),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES E PSICÓLOGOS”, que está sendo desenvolvida por NATÁLIA DE LOURDES FERREIRA DOS SANTOS, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – Nível Mestrado, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. Dr^a FABÍOLA DE SOUSA BRAZ DE AQUINO.

O presente estudo tem como objetivo: Conhecer as concepções e práticas de educadores e psicólogos sobre a organização dos espaços em instituições de educação infantil. E como objetivos específicos: Descrever a organização e estrutura física das instituições de educação infantil pesquisadas; Levantar dados sociodemográficos dos profissionais participantes do estudo; Identificar de que forma a organização espacial se configura nos documentos oficiais das instituições de educação infantil pesquisadas; Mapear os tipos de arranjos espaciais de instituições pré-escolares do município de João Pessoa (PB); Conhecer as percepções e ações de professores, monitores e psicólogos tem destes espaços e de sua utilização, pelos seus relatos nas entrevistas e Listar elementos para elaboração de um protocolo de atuação do psicólogo escolar no contexto da educação infantil, com base na literatura da área e nos resultados obtidos nesse estudo. Este estudo será realizado com Professoras e Monitoras Infantis e Psicólogas escolares, que atuem em Centros de Referência em Educação Infantil, da cidade de João Pessoa- PB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder um questionário e uma entrevista semi-estruturada, que serão gravados e posteriormente transcritos com o auxílio de um gravador de voz. Os riscos que envolvem a sua participação nesta pesquisa são mínimos (a exemplo desconforto na resposta de alguns itens), entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, caso você vier a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida, para que isso não venha a ocorrer será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores, dado que o estudo pode auxiliar em uma maior compreensão sobre o papel da organização dos espaços em contextos de educação infantil sobre o processo aprendizagem.

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Tal documento apresenta três laudas e, portanto, todas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado. Antes de prosseguir, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que diz respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Natália de Lourdes Ferreira dos Santos. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Atenciosamente,

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante da Pesquisa

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba- UFPB

Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA

Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS

Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária, Cep: 58.051900

Telefone para contato: (083)98878-3015

Email para contato: fabiolabrazazuino@cchla.ufpb.br / natalia.lourdes@gmail.com

Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar

Campus I - Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

Telefone: (83) 3216 7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXOS II: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – versão psicólogo

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
E-MAIL: natalia.lourdes@gmail.com

Prezado(a) psicólogo(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES E PSICÓLOGOS”, que está sendo desenvolvida por NATÁLIA DE LOURDES FERREIRA DOS SANTOS, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – Nível Mestrado, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. Dr^a FABÍOLA DE SOUSA BRAZ DE AQUINO.

O presente estudo tem como objetivo: Conhecer as concepções e práticas de educadores e psicólogos sobre a organização dos espaços em instituições de educação infantil. E como objetivos específicos: Descrever a organização e estrutura física das instituições de educação infantil pesquisadas; Levantar dados sociodemográficos dos profissionais participantes do estudo; Identificar de que forma a organização espacial se configura nos documentos oficiais das instituições de educação infantil pesquisadas; Mapear os tipos de arranjos espaciais de instituições pré-escolares do município de João Pessoa (PB); Conhecer as percepções e ações de professores, monitores e psicólogos tem destes espaços e de sua utilização, pelos seus relatos nas entrevistas e Listar elementos para elaboração de um protocolo de atuação do psicólogo escolar no contexto da educação infantil, com base na literatura da área e nos resultados obtidos nesse estudo. Este estudo será realizado com Professoras e Monitoras Infantis e Psicólogas escolares, que atuem em Centros de Referência em Educação Infantil, da cidade de João Pessoa- PB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder um questionário e uma entrevista semi-estruturada, que serão gravados e posteriormente transcritos com o auxílio de um gravador de voz. Os riscos que envolvem a sua participação nesta pesquisa são mínimos (a exemplo desconforto na resposta de alguns itens), entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, caso você vier a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida, para que isso não venha a ocorrer será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores, dado que o estudo pode auxiliar em uma maior compreensão sobre o papel da organização dos espaços em contextos de educação infantil sobre o processo aprendizagem.

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando

valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Tal documento apresenta tres laudas e, portanto, todas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado. Antes de prosseguir, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que diz respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Natália de Lourdes Ferreira dos Santos. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Atenciosamente,

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante da Pesquisa

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba- UFPB

Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA

Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS

Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária, Cep: 58.051900

Telefone para contato: (083)98878-3015

Email para contato: fabiolabrazazuino@cchla.ufpb.br / natalia.lourdes@gmail.com

Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar

Campus I - Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

Telefone: (83) 3216 7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXOS III: QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO**QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO**

Função:
Idade:
Estado Civil:
Escolaridade:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

- Quais os espaços que você mais utiliza na creche com a sua turma? Com qual frequência eles são utilizados? Que atividades são realizadas nesses espaços?
- Quais os espaços em que você percebe que as crianças mais interagem com os educadores? E os espaços em que elas mais interagem com os colegas?
- Como se dá o planejamento diário das atividades realizadas?

ANEXOS V: ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE CONCEPÇÕES DE MONITORES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA MONITORES

- Quais os espaços que você mais utiliza na creche com a sua turma? Com qual frequência eles são utilizados? Que atividades são realizadas nesses espaços?
- Quais os espaços em que você percebe que as crianças mais interagem com os educadores? E os espaços em que elas mais interagem com os colegas?
- Você participa do planejamento das atividades diárias realizadas?

ANEXOS VI: ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE CONCEPÇÕES DE PSICÓLOGOS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

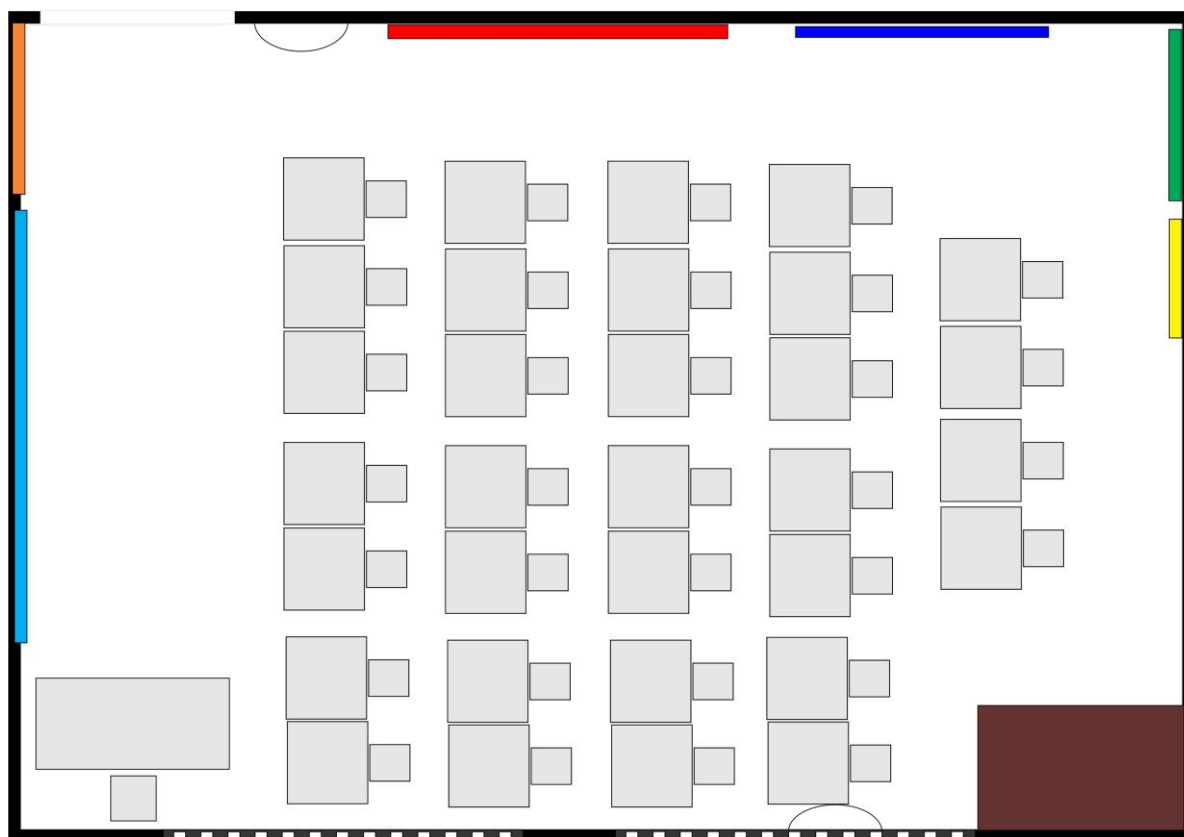
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PSICÓLOGOS

- Como você se sente enquanto psicóloga escolar da educação infantil?
- Você participa ou acompanha o planejamento das atividades realizadas com as crianças na creche?
- Quais os espaços em que você percebe que as crianças mais interagem com os educadores? E os espaços em que elas mais interagem com os colegas?
- Você já desenvolveu alguma atividade com as crianças da educação infantil em algum dos ambientes da creche? Quais?

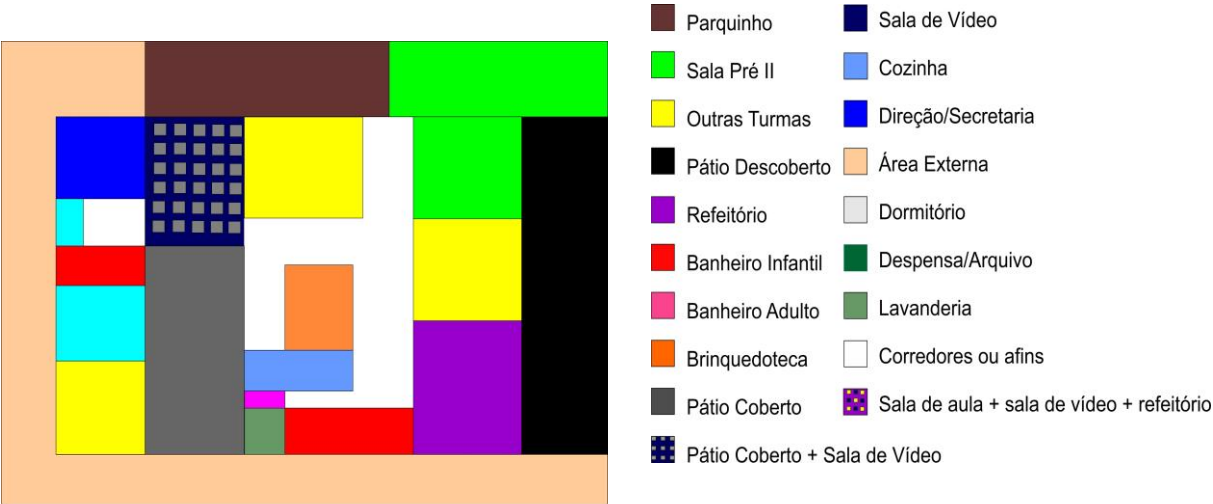
ANEXOS VII: DIAGRAMAS E/OU FOTOS DOS ESPAÇOS COLETIVOS DOS CREIS VISITADOS

7.1 Diagramas do CREI 1

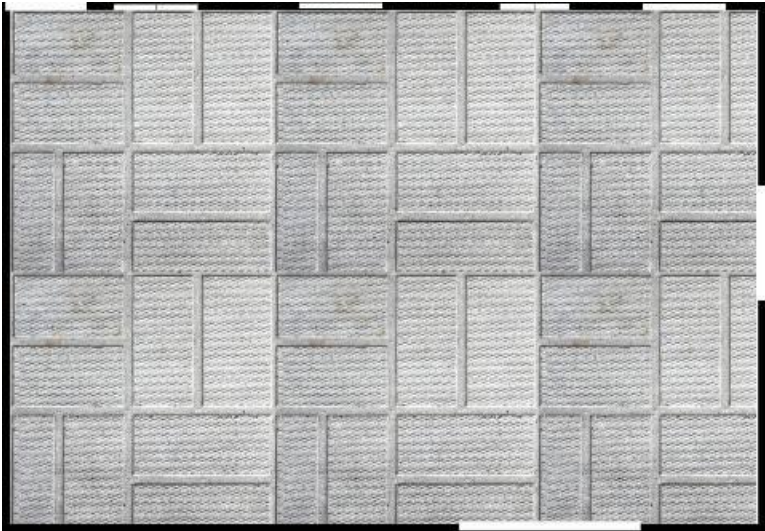
Sala de aula do pré escolar do CREI 1



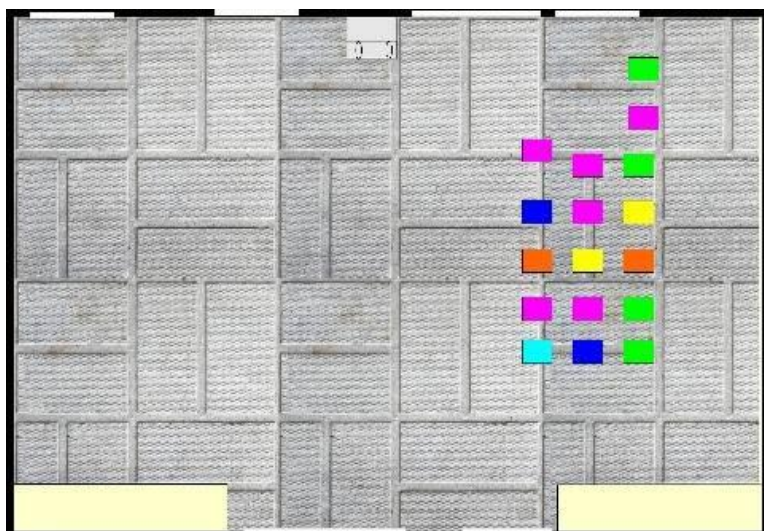
Mapeamento Geral do CREI 1



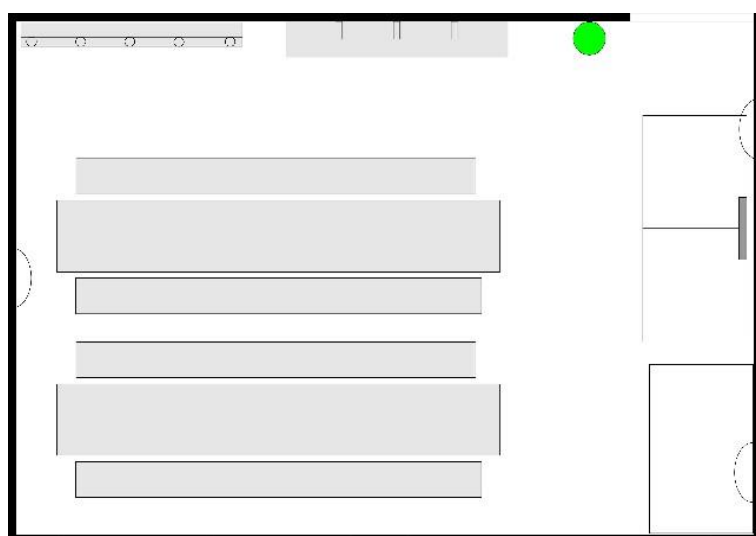
Pátio descoberto



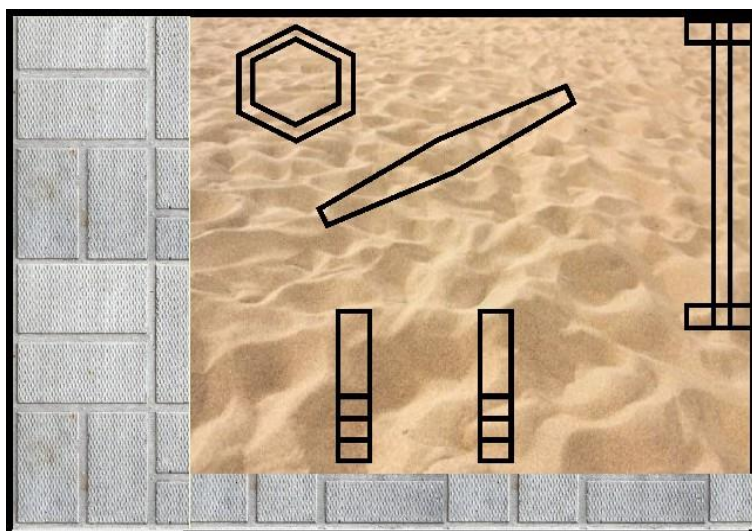
Pátio Coberto / Sala de vídeo do CREI 1



Refeitório do CREI 1

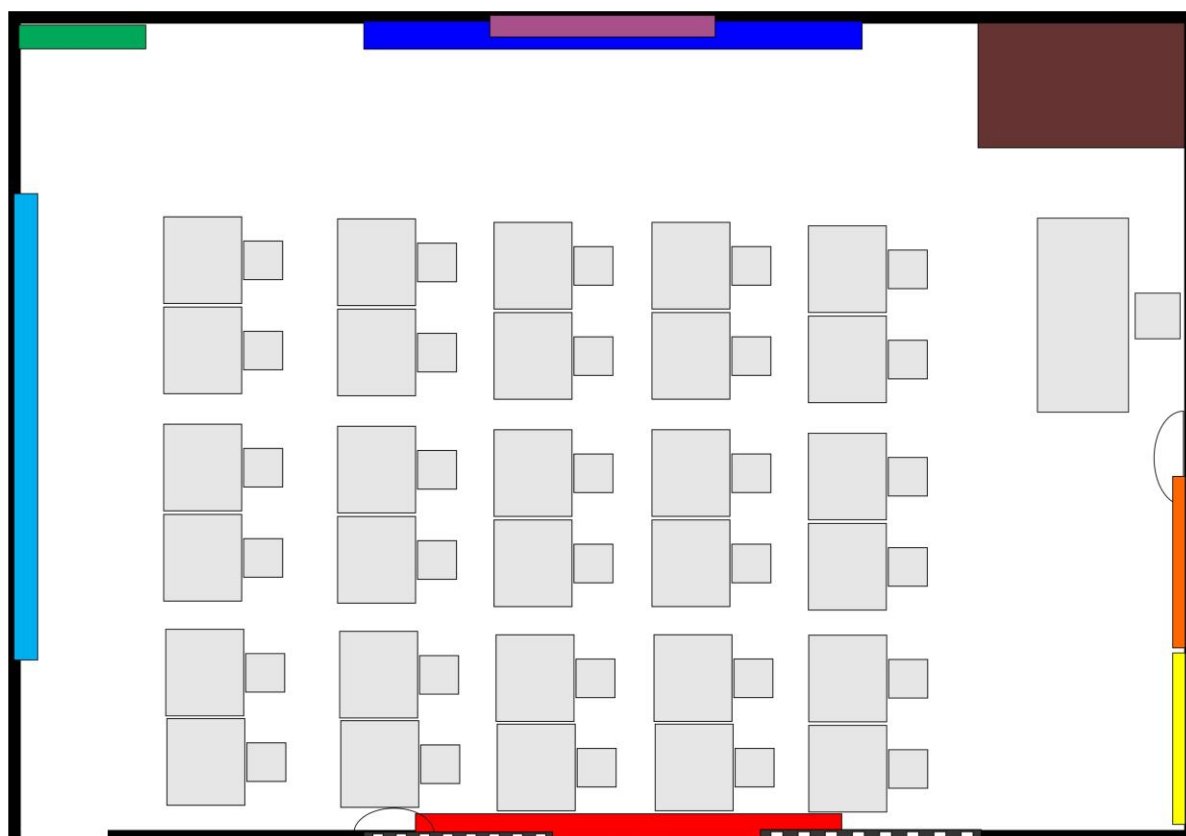


Parque do CREI 1



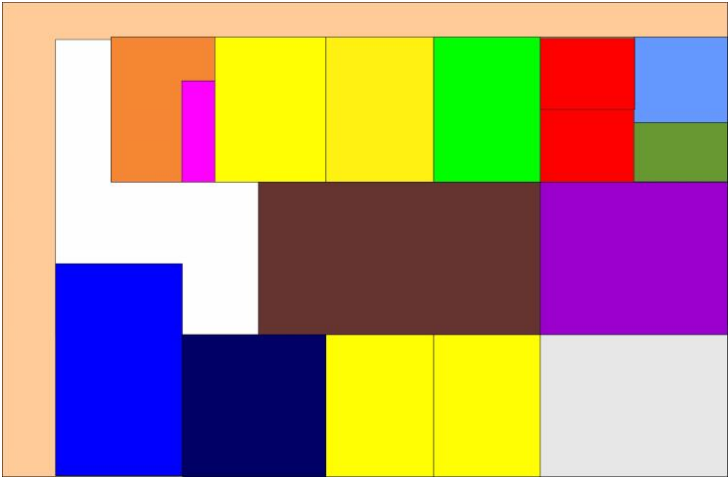
7.2 Diagramas do CREI 2

Sala de aula do pré escolar do CREI 2

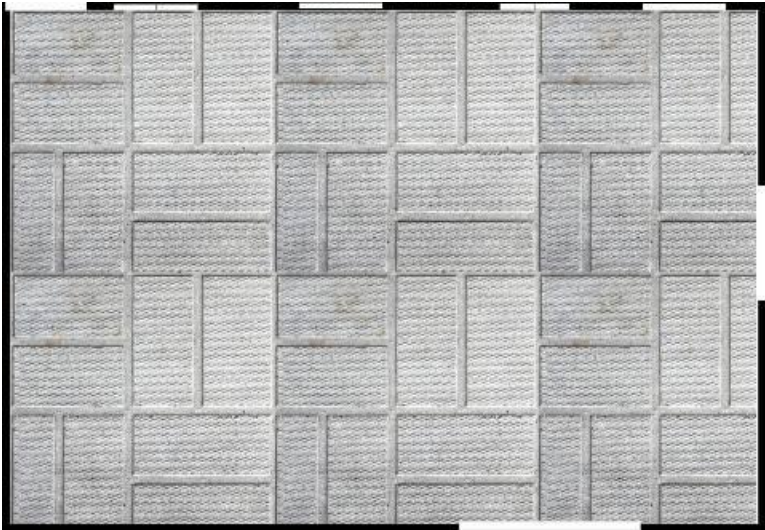


	ventilador
	quadro
	armário
	mesas e cadeiras
	chamadinha viva
	alfabeto móvel
	números
	cantinho da leitura
	calendário
	tv
	porta
	janela
	prateleira

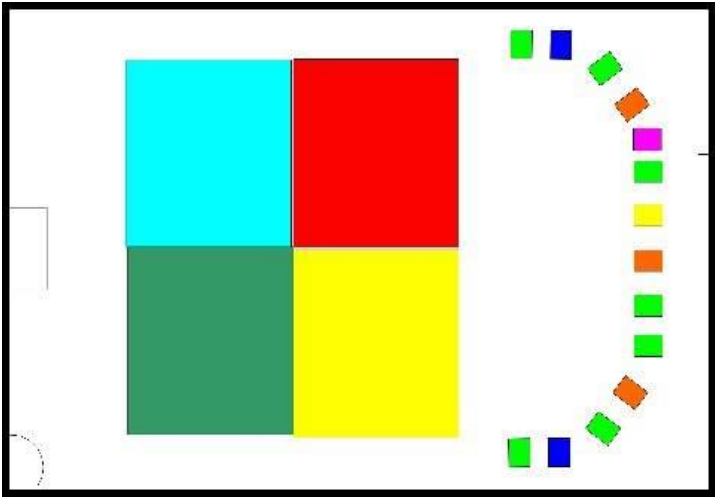
Mapeamento Geral do CREI 2



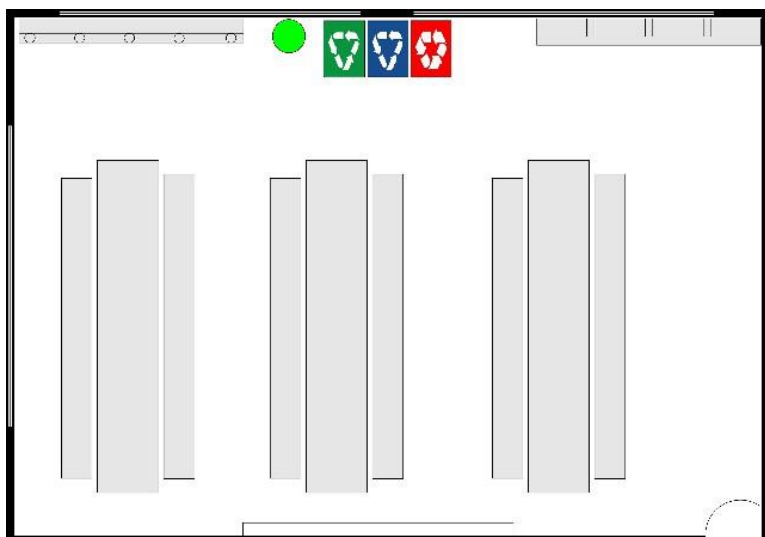
Pátio descoberto do Crei 2



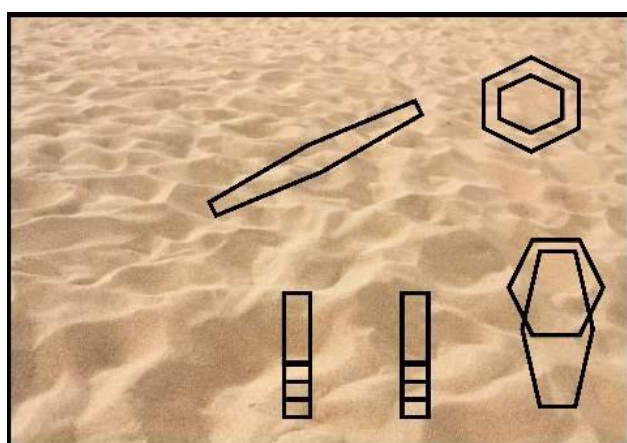
Sala de vídeo do CREI 2



Refeitório do CREI 2

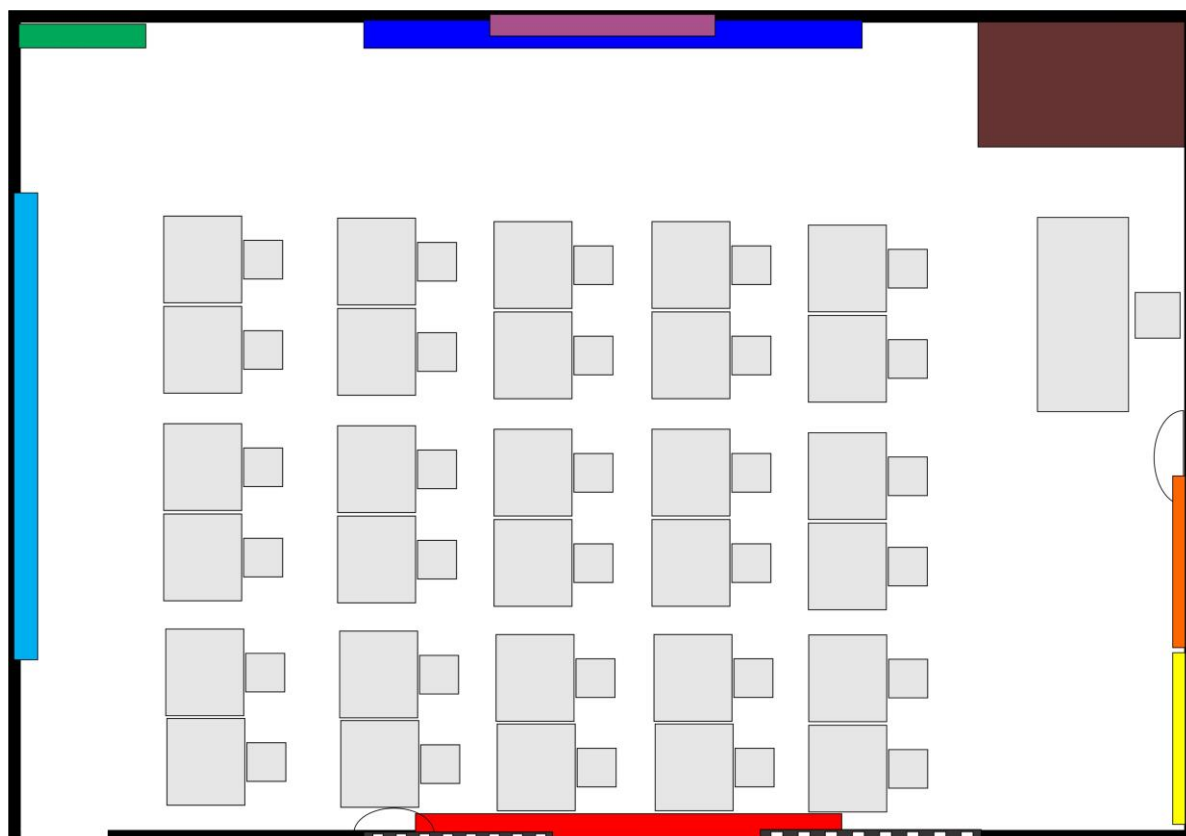


Parque do CREI 2

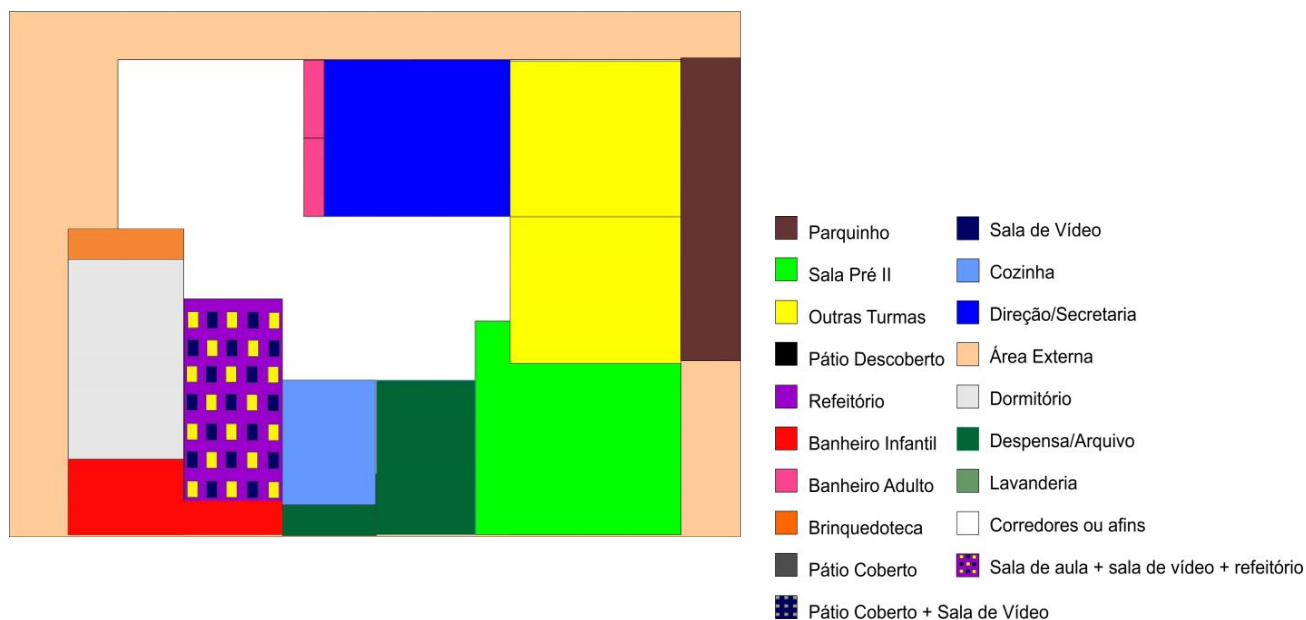


7.3 Diagramas e Fotos do CREI 3

Sala de aula do pré escolar do CREI 3



Mapeamento Geral do CREI 3



Pátio Coberto do Crei 3

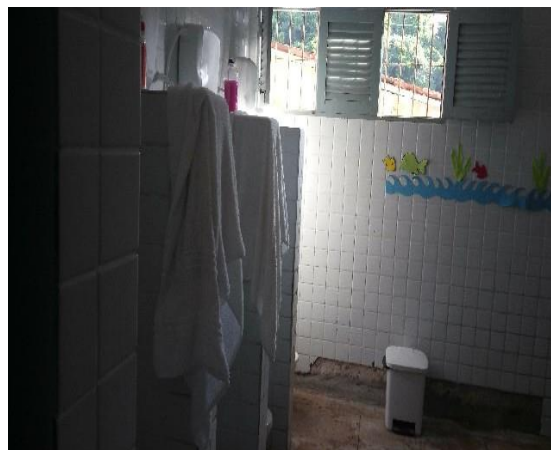
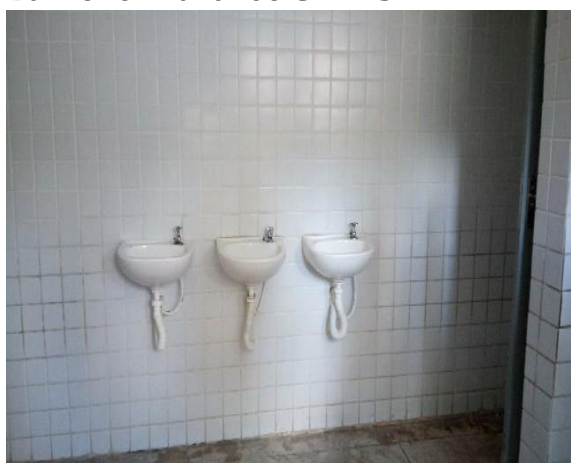


Sala de descanso e Brinquedoteca do CREI 3





Banheiro infantil do CREI 3

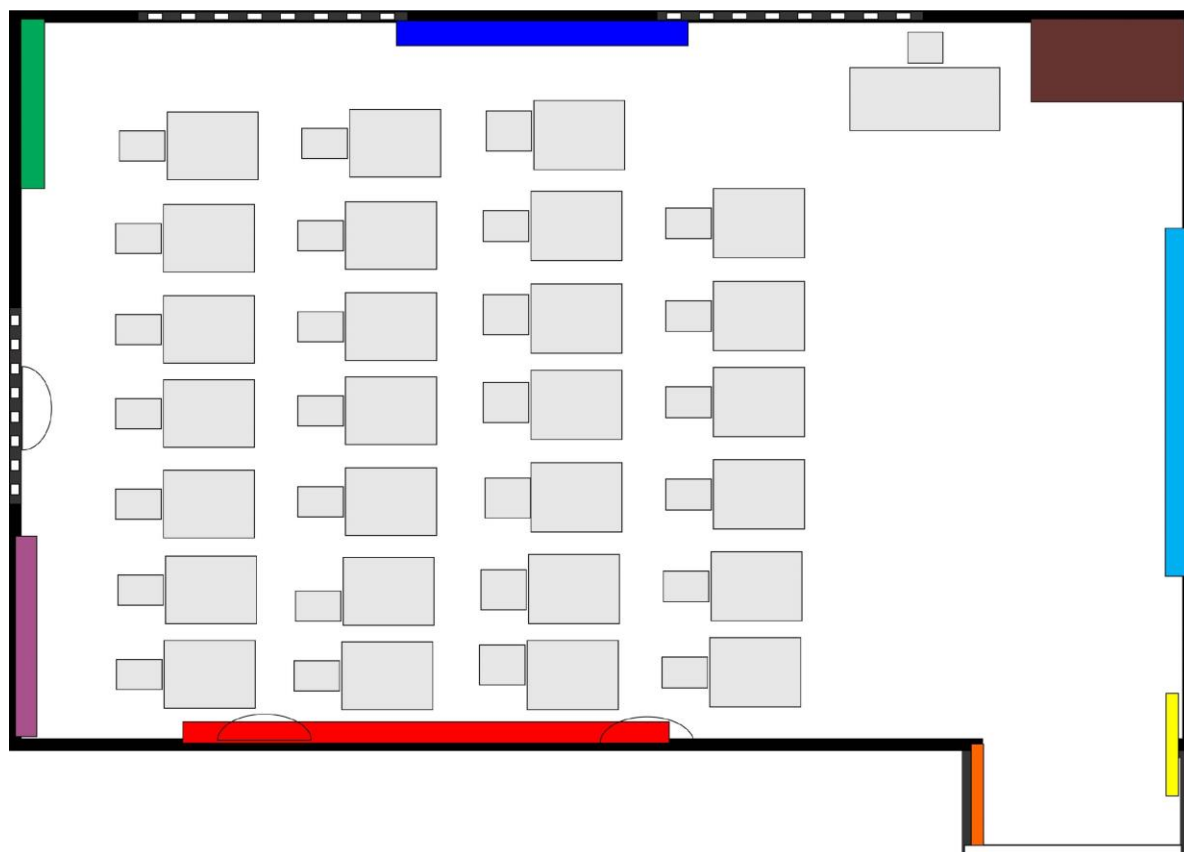


Sala de Vídeo e Refeitório do Crei 3



7.4 Diagramas e Fotos do CREI 4

Sala de aula do pré escolar do CREI 4

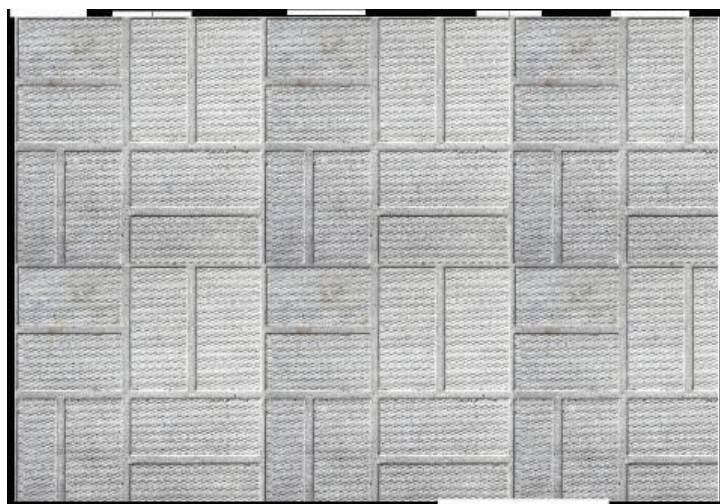


	ventilador
	quadro
	armário
	mesas e cadeiras
	chamadinha viva
	alfabeto móvel
	números
	cantinho da leitura
	calendário
	tv
	porta
	janela
	prateleira

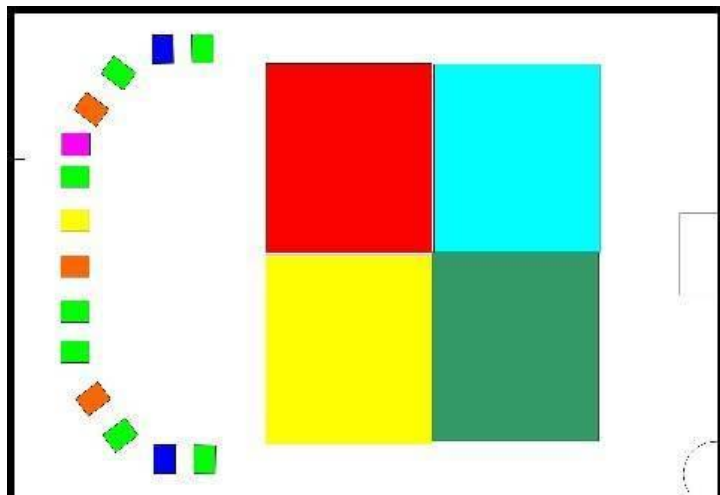
Mapeamento Geral do Crei 4



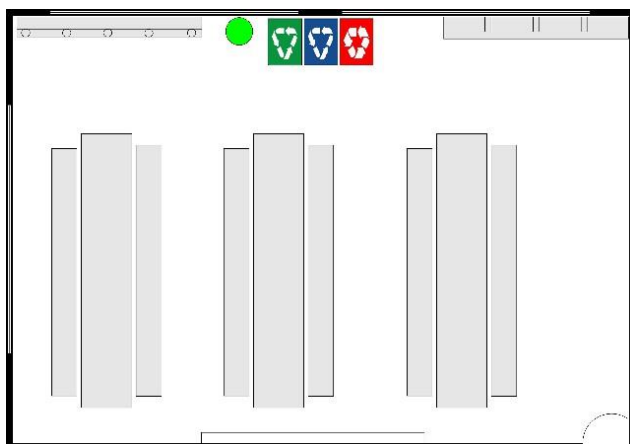
Pátio descoberto do Crei 4



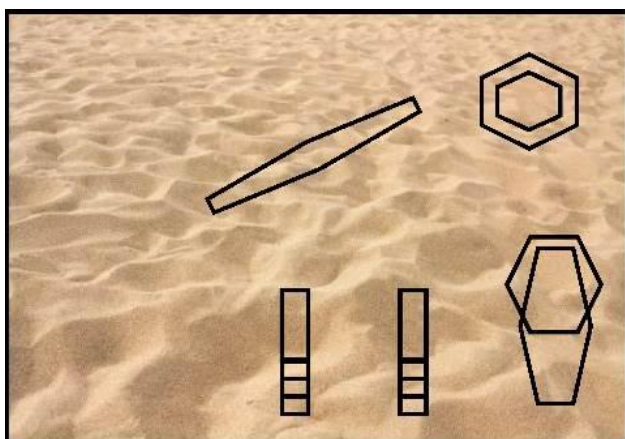
Sala de vídeo do CREI 4



Refeitório do CREI 4



Parque do CREI 4

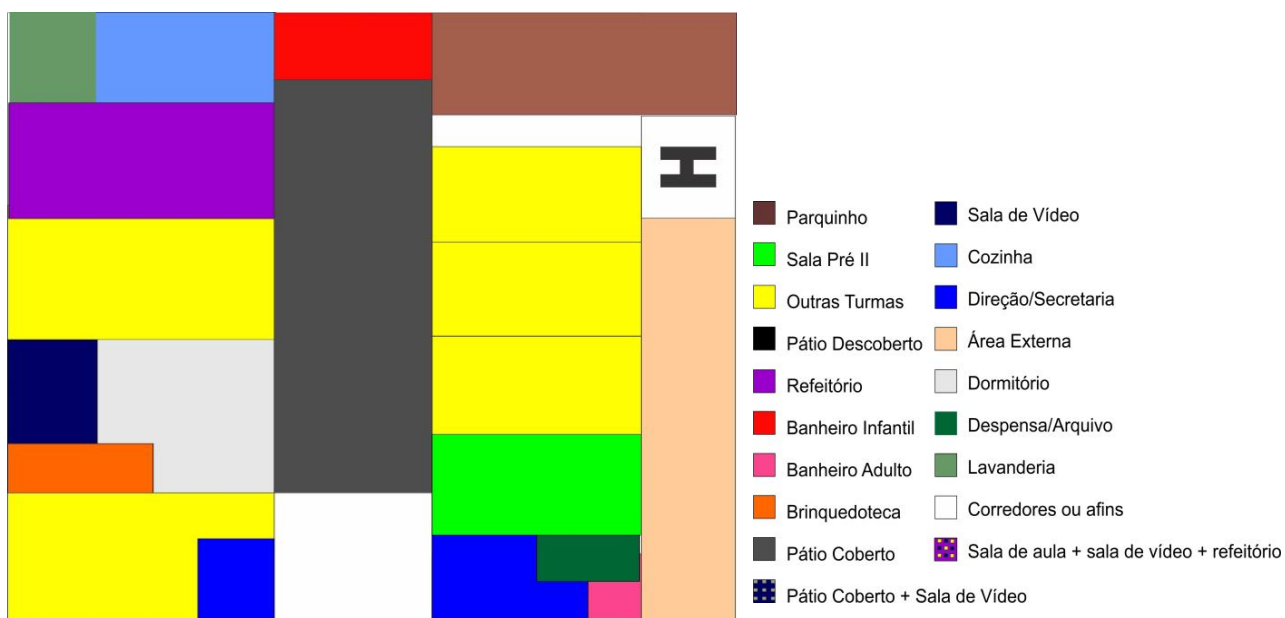


7.5 Diagramas e Fotos do CREI 5

Sala de aula do pré escolar do CREI 5



Mapeamento Geral do Crei 5



Parque do Crei 5



Brinquedoteca e Sala de Vídeo do CREI 5

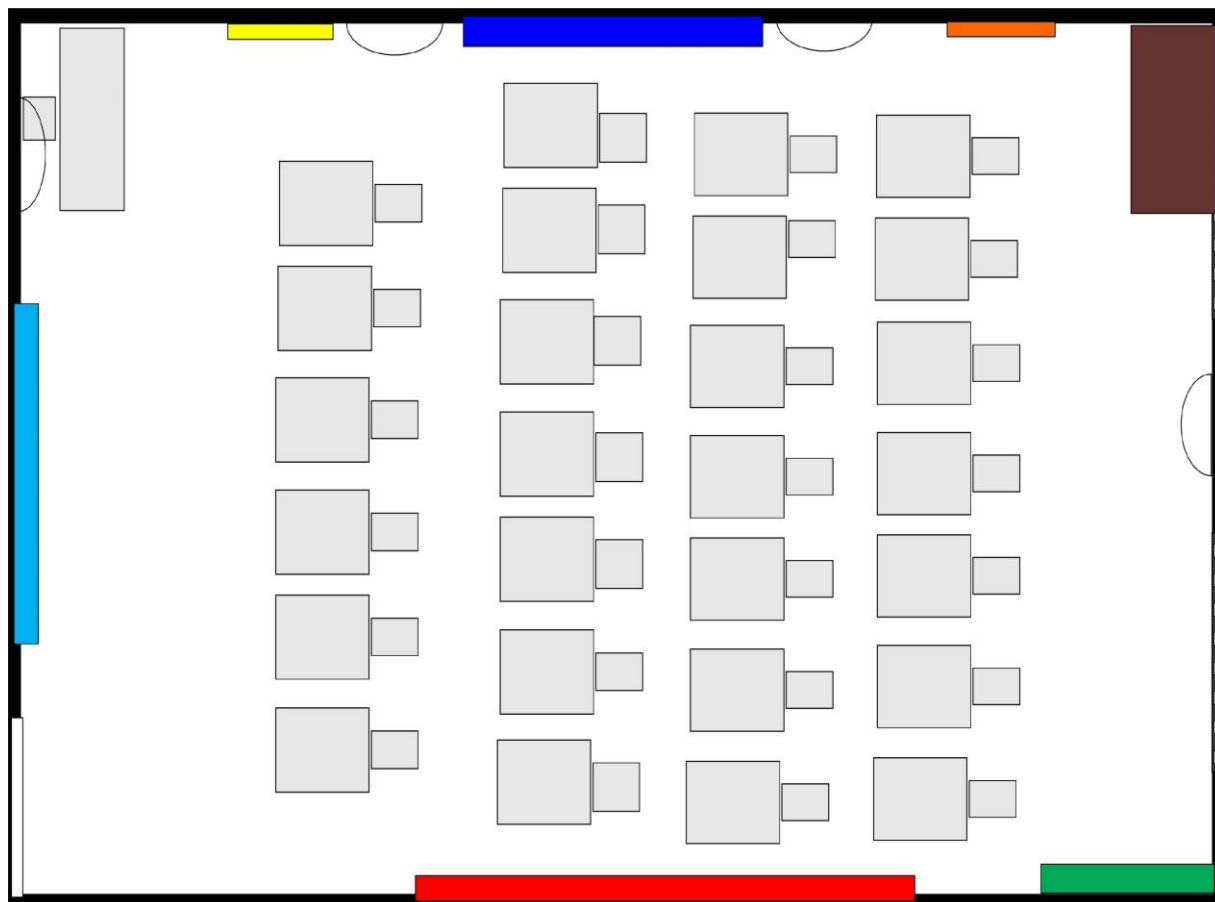


Pátio descoberto do CREI 5



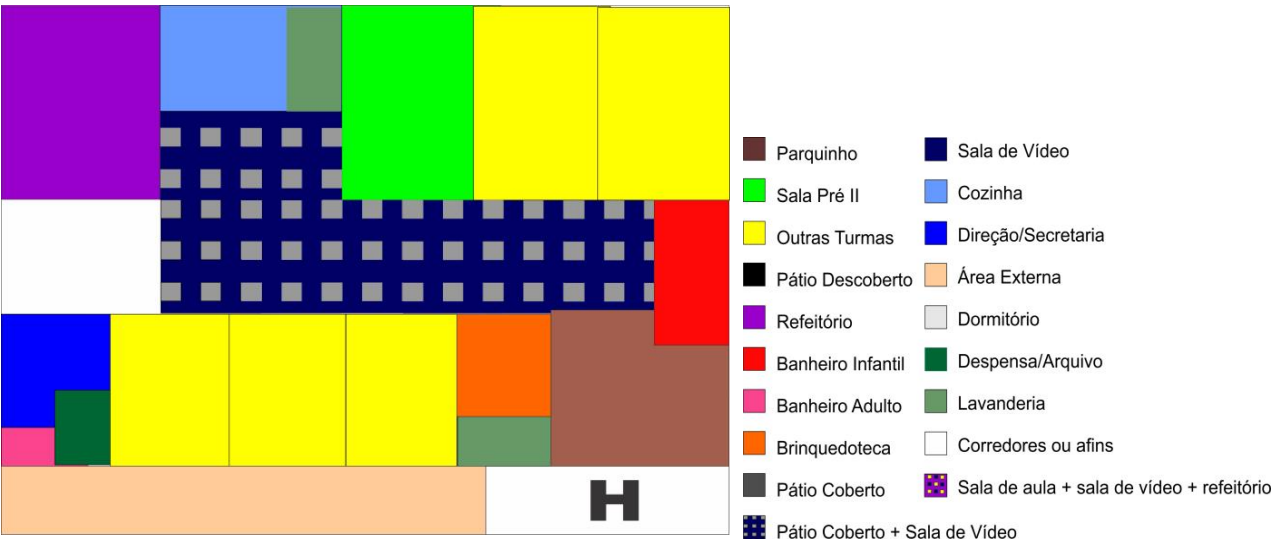
7.6 Diagramas e Fotos do CREI 6

Sala de aula do pré escolar do CREI 6

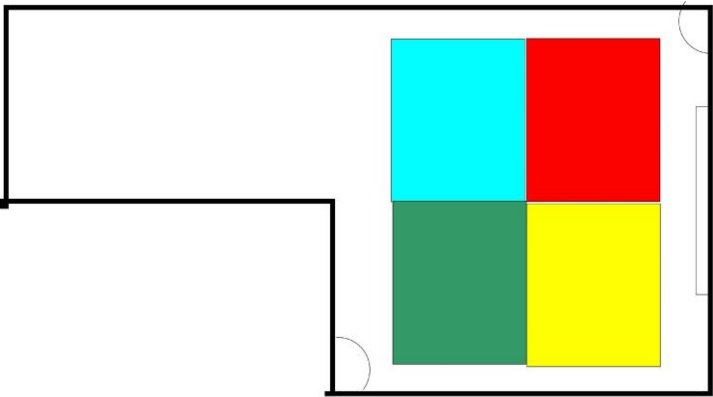


	ventilador
	quadro
	armário
	mesas e cadeiras
	chamadinha viva
	alfabeto móvel
	números
	cantinho da leitura
	calendário
	tv
	porta
	janela
	prateleira

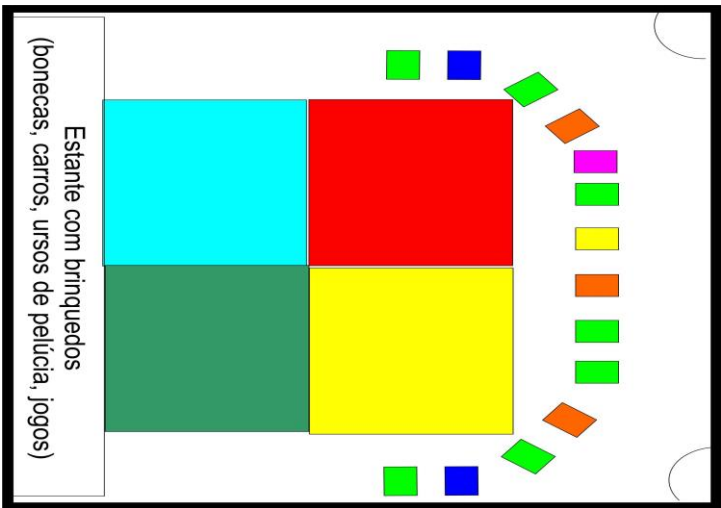
Mapeamento Geral do Crei 6



Pátio coberto e Sala de Video do Crei 6



Brinquedoteca do CREI 6



Refeitório do CREI 6

