

Artigo Original

## ESPAÇO E TEMPO

*Original Article*

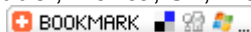
## SPACE AND TIME

Djanira Soares de Oliveira e Almeida  
FHDSS/UNESP – Franca

[soaresfranca@netsite.com.br](mailto:soaresfranca@netsite.com.br)



CAMINE: Cam. Educ. = Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



### RESUMO

A organização do espaço e do tempo da criança são recursos de que a instituição escolar pode lançar mão para estabelecer interação entre a criança, seus interesses, com seus pares, na relação com a ordem social. Ordenada, mas não autoritária, a diversificação dos arranjos espacio-temporais possibilita ao pequeno efetuar suas buscas respeitando seu próprio tempo e oferecendo opções diferenciadas em suas escolhas pessoais.

**Palavras-chave:** criança. espaço. tempo. professor. educação infantil.

### ABSTRAC

T

*The organization of space and time of the child are resources that schools can make use to establish interaction between the child's interests with their peers in relation to the social order. Ordered, but not authoritarian, diversification of space-time arrangement enables small to make your searches with your own time, offering different options in their personal choices.*

**Keywords:** children. space. time. teacher. early childhood education.

Ao falar sobre espaço, vem à lembrança Gaston Bachelard<sup>1</sup>, com sua clássica obra **La poétique de l'espace**<sup>2</sup>, quando trata da casa como um paraíso particular, dos cantos, do ninho, sempre buscando situar o homem ou o ser vivo no universo. Durante

<sup>1</sup> **Gaston Bachelard** nasceu em 27 de junho de 1884, em Bar-sur-Aube, França e faleceu aos 16 de outubro de 1962, em Paris, França. Foi um filósofo e poeta francês que estudou sucessivamente as ciências e a filosofia. Seu pensamento está focado principalmente em questões referentes à filosofia da ciência.

<sup>2</sup> Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

todo o tempo mostra o jogo de valores que se estabelece entre estar dentro ou estar fora na determinação do espaço. O ninho, simbólico ou real, é um refúgio do ser em busca de sua intimidade. Não só a casa, como o ovo, os cantos, são todos imagens da função de morar. De tal maneira que a imaginação e o abrigo caminham juntos.

A escola como extensão da casa, do ambiente familiar, onde se pratica a educação sistematizada, nem sempre levou em conta a importância do espaço e do tempo da criança, trabalhando muito mais com o aproveitamento racional do espaço e do tempo, em função das metas educacionais dos adultos, ainda que estas tivessem por objetivo a criança. Haja visto que o mobiliário adequado para crianças é invenção recente.

A educação é uma tentativa de articular a ordem do particular de um sujeito com a ordem do social, aquilo que é patrimônio comum. Então, a educação vem a postular-se como um recurso que possibilita ao sujeito atuar sobre seus próprios interesses e escolher como tentar realizá-los dentro de uma perspectiva socialmente aceita ou admissível.

Esta possibilidade pode planejar-se, se se entende a dimensão educativa de um centro escolar com espaços e tempos em que o sujeito pode realizar atividades exploratórias, tais como circular, manipular, escolher, equivocarse, mudar de objetos, de atividades, sem que isso signifique uma valoração negativa de sua pessoa. Dar tempo a esse tempo que um sujeito necessita para poder escolher, quer dizer, despertar o interesse, recurso verdadeiro do trabalho educativo.

Claro que toda instituição supõe normas, mas como conciliar essas normas com o *tempus* da não norma, dos tempos diversos, das outras possibilidades, que provoquem no sujeito uma busca, uma interrogação, acerca da pergunta: o que é que eu realmente quero?

Entre os clássicos da pedagogia, Herbart<sup>3</sup> talvez tenha sido um dos primeiros a afirmar que a educação se apresenta como um campo de encruzilhadas temporais. Segundo ele, os conteúdos da educação de alguma forma possibilitam um encontro entre os tempos do sujeito, pois têm de cruzar com seus interesses; os tempos do

---

<sup>3</sup> Johann F. Herbart nasceu em Oldenburgo, Alemanha, em maio de 1776, vindo a falecer em agosto de 1841, e trouxe grandes contribuições para pedagogia como ciência, emprestando rigor e uma certa cientificidade ao seu método.

agente da educação, pois é ele quem vai ordenar, selecionar e trabalhar sobre os conteúdos; e os tempos sociais, pois os conteúdos têm de constituir-se em ofertas culturais, de valor científico e social. Daí os tempos da educação serem tão difíceis, porquanto se abrem com eles diversas temporalidades.

Daí Bachelard (1992): “[...] cada acción, por simple que sea, quiebra inevitablemente la continuidad del devenir [...]”

Nesse sentido, a escolha das opções que a escola propicia aos pequenos vai definir ao longo da escolarização e durante toda a vida, outras escolhas talvez mais importantes e nem possíveis de serem imaginadas no presente.

Disse Lacan<sup>4</sup> (apud FRIGERIO, POGGI, KORINFELD, 1999): “ Hay, para cada uno, un tiempo para ver, un tiempo para comprender y un tiempo para concluir.” A medida desses tempos nos é desconhecida. Cada conclusão introduz, retrospectivamente, algo do novo.

A educação, quando trabalha bem, sustenta o sujeito em suas buscas, dando-lhe o tempo, ou os tempos, que necessite. A imposição continuada de um tempo único, a pressão para que se aprenda segundo o tempo do educador, acabam esgotando as buscas, interrompendo, truncando os processos educativos. É sabido o quanto os projetos tecnocráticos têm produzido fracassos pessoais e subsequente devastamento cultural.

Talvez fosse possível afirmar que a única responsabilidade do professor seria admitir o enigma que cada sujeito representa, dando tempo ao tempo, ou seja, tempo aos tempos da educação de cada sujeito.

Sem dúvida, está em jogo que tipo de educação se trabalha, se mera imposição, mero *laissez faire*, ou um verdadeiro trabalho que o sujeito deve realizar. Cada criança tem seu mundo próprio e seu tempo, por isso o trabalho educativo tem de se pautar pelas seguintes condições:

- Condições materiais das instituições que realizam trabalhos educativos;

---

<sup>4</sup> Jacques-Marie Émile Lacan (Paris, 1901;1981) foi um psicanalista francês apud **O tempo na educação**. (FRIGERIO; POGGI; KORINFELD, 1999).

- Certo clima ou cultura institucional, no sentido de um respeito à intimidade do sujeito;
- Prioridade aos tempos do sujeito: a importância de um tempo de espera;
- Proibição absoluta de todo tipo de castigo físico ou coação;
- Estabelecer um número escasso de normas: só as inevitáveis;
- Dar não só lugar, mas também crédito à palavra do sujeito.

Outro tempo importante é o tempo a ser dado ao educador, para poder pensar, discutir com outros educadores, rever seus próprios pressupostos pedagógicos.

Autores que se dedicam à Educação Infantil (ZABALZA, 2006; ZABALLOS, 2002; VIDIELLA, 2002, BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1998 e outros) são unânimes em afirmar que os espaços são protagonistas na Educação Infantil. São importantes como em nenhum outro nível de escolaridade. Afetam a professores e crianças, àqueles pela possibilidade de utilizar um recurso básico e indispensável por seus aspectos ambientais, estéticos e funcionais; e a estes, pela satisfação com a vivência plural da realidade: o espaço da casa, o espaço das construções, o espaço do médico, o espaço das representações, o espaço ao ar livre, o espaço do repouso e assim por diante. Pela multiplicidade dos espaços, se constroem fantasias, se narram experiências, desenvolve-se a linguagem.

Bassedas, Huguet e Solé (1998, p. 33) tratam do espaço corporal, nas experiências do corpo em movimento, de maneira positiva e ajustada, como base de todas as aquisições posteriores, como na aquisição de uma imagem de si mesmo, confiança em suas possibilidades, boa auto-estima, configuração de uma maneira de relacionar-se com outras pessoas. Além disso, a referência principal da construção de tempo e espaço vêm das mesmas noções relativas ao próprio corpo. Também as construções do processo de orientação e de identificação temporal, nas construções de duração (p. ex. horários para comer, horários de dormir), sucessão (antes da escola, na escola, comer, em casa, tomar banho, jantar, dormir), ritmos (esperar para tomar o ônibus, esperar para almoçar, caminhar devagar ou depressa, cantar com outra crianças), presentes na vida das crianças desde que nascem, são elaboradas nas

medida em que fazem essas vivências no dia-a-dia (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1998, p. 33-34).

Benito (inclusive BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1998) trata da importância do espaço para a tarefa dos professores e o desenvolvimento sensorial, intelectual, cognitivo das crianças:

[...] conviene igualmente recordar que todas las psicologías contemporáneas de corte fenomenológico, perceptualista o cognitivista han enfatizado la función jugada por las experiencias espaciales primarias en la construcción de las estructuras sensoriales e intelectuales de la infancia. (BENITO, 2000, p. 206).

Para as capacidades cognitivas, como o raciocínio e o pensamento, estreitamente relacionadas com a linguagem verbal, também são muito importantes as noções temporais e espaciais. O contato com os objetos do espaço mais próximo, a sucessão e os ciclos temporais, são decisivos na organização e na prática da linguagem verbal e das capacidades cognitivas.

Vidiella (2002)<sup>5</sup>, fala sobre o papel dos agrupamentos, referindo-se historicamente a como se deu a integração de crianças e jovens. A maneira de integrar as crianças e jovens de qualquer meio social à coletividade foi por processos individuais, no campo ou na cidade, aprendendo ofícios, fosse pelos pais, ou por meio dos mestres artesãos.

Os mais ricos aprendiam a leitura, a escrita, outros conhecimentos, mas sempre de maneira individualizada. Sempre por atividades lúdicas.

Chegando o momento em que se considerou necessário ensinar de maneira generalizada a leitura, a escrita e a chamada “cultura geral”, a outras camadas sociais, é que se planeja a necessidade de resolver como ensinar ao mesmo tempo a um número grande de alunos.

A partir do século XVI, define-se que os agrupamentos de alunos seriam de 50 a 60, do mesmo sexo e da mesma idade, na mesma aula, com um professor/tutor ou com diversos professores. A estrutura organizativa sempre seria formada com grupos homogêneos e graduados.

O que se observa hoje na organização escolar é que em populações de grupos pequenos de alunos, pode haver outras formas organizativas. Nesse modelo, a

---

<sup>5</sup> La práctica educativa. Cómo enseñar. Cap. V: La organización social de la clase.

organização é bastante simples. O grande grupo atua como um todo, tendo o conjunto de pessoas selecionadas previamente, segundo critérios, como sexo, nível, capacidades...O grande grupo e a estrutura social têm a função de solucionar problemas de ordem e disciplina, os mais importantes. As relações entre os membros se pautam pela articulação entre os mesmos, seja por competição, elogios, quadros de honra.

Outras formas de organização surgiram nos finais do século XIX e começo do XX, com grupos fixos e móveis de alunos, equipes de trabalho, oficinas, “rincões”, trabalho individualizado etc.

Essas novas formas de organização vieram atender a diferentes concepções de ensino, de educação e a partir de conhecimentos psicopedagógicos. O trabalho em grupo passa a fomentar a socialização e a cooperação para poder atender a diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, resolver problemas de dinâmica grupal, e possibilitar a aprendizagem entre iguais, entre outros.

Cada forma de agrupamento atende a diferentes interações educativas. Entre as formas de organização social nos centros educativos, e os critérios para escolhê-las, a forma mais adequada de agrupamento e os critérios para avaliá-las, está o planejamento das variáveis metodológicas de tempo e espaço.

Estudiosos do assunto (CABANELLAS, ESLAVA, 2005, p. 145 et seq.) se referem a como estudam os espaços da infância do ponto de vista de ciências como a arquitetura, a psicologia, a pedagogia, investigando e aprofundando as relações entre corpo, objetos e os espaços em constante construção, “proibidos” e “permitidos”, que acompanham a criança em seu processo vital<sup>6</sup>.

Segundo os autores, existiriam espaços infantis criados a partir de uma proposta pedagógica, com vistas à autodeterminação da infância, pois, como enfatizam, elas nunca são consultadas sobre como gostariam que fossem seus espaços. Ambientes pouco acolhedores, são narrados historicamente, alguns adaptados de armazéns, construídos de materiais inadequados, onde se acumulavam as crianças, muitas delas levando de casa sua própria cadeira.

---

<sup>6</sup> CABANELLAS, Isabel et alii. Territorios posibles en la escuela infantil. In: CABANELLAS, Isabel, ESLAVAS, Clara. **Territorios de la infancia**. Diálogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: Graó, 2005, p. 143-180. (Biblioteca Infantil, 9).

Foi a partir dos anos 20 do século anterior, que se começaram a criar os primeiros projetos arquitetônicos a partir de critérios pedagógicos. (CABANELLAS, ESLAVA, 2005, p. 146). Fröbel e sua filosofia naturalista teve influência sobre o governo alemão para definir mobiliário, estrutura interna das escolas maternas alemãs da época.

As autoras tomam como exemplo duas experiências arquitetônicas, a escola Montessori e o espaço pedagógico de Loris Malaguzzi (Reggio Emilia), ambas na Itália, para apresentar a pedagogia das escolas humanistas, desde Montessori, até as décadas de setenta-oitenta do século XX, nas escolas reggianas. Na compreensão de que as escolas infantis não são *aparcamientos*, mas lugares em que as crianças se educam em ambientes ativos, que estimulam sua percepção e suas experiências.

## **DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO**

A intervenção pedagógica será determinada pelas formas de utilizar o tempo e o espaço. A segurança e a ordem que emanam das características físicas do centro, das aulas, da distribuição dos alunos em classe, dos horários, são variáveis que manifestam valores estéticos, de saúde, de gênero etc.

## **O PAPEL DO ESPAÇO**

O espaço e a maneira como é utilizado deixa transparecer o que deve ser o ensino. Os aspectos físicos do centro educativo são os que mais perduram num centro e falam do papel que lhes foi atribuído no momento em que foram pensados. Ou seja, eles são resultado de uma maneira de entender o ensino, sua função social, naquela determinada época.

Vidiella (2002, p.135), questiona a forma tradicional de os centros distribuírem o espaço como um conjunto de unidades espaciais, com as aulas, situadas umas junto das outras, unidas por corredores, ou passeios. No interior das unidades espaciais, um conjunto de mesas e cadeiras, enfileiradas duas a duas ou individualmente, de frente para o quadro (pizarra), e a mesa do(a) professor(a).

Este autor pergunta se essa seria a melhor distribuição espacial ou haveria outra; e diz que concepções de ensino subjazem a esse desenho para justificá-lo. Ainda que pareça lógica essa distribuição espacial, esta configuração remete a formas de comportamento historicamente baseadas em fórmulas disciplinares rígidas, padronizadas e padronizadoras. Estratégias de reprodução de conteúdos, conceptuais e factuais, exposições gerais para todo o grupo de alunos, ainda que fosse grande, de fácil manutenção da ordem.

Como se o professor fosse um ator protagonista, a sala fosse um cinema ou teatro, e os alunos os expectadores. O professor seria uma fonte de saber que os alunos devem ouvir. Essa seria uma concepção transmissiva e uniformizadora do ensino.

Há conteúdos que exigem maior esforço do professor e dos alunos. Para garantir a atenção deles, ao escutar melhor o professor, não importaria tanto o número de alunos em classe, mas as condições acústicas, de luminosidade e de controle da ordem. A função de transmissão e controle estaria garantida por um nível, posição, superior do professor em relação aos alunos.

Afirma Vidiella (2002, p. 136): *“Las razones de orden, control y eficacia según una concepción de la enseñanza y del aprendizaje han determinado los usos del espacio y, por consiguiente, las características físicas de la mayoría de los centros escolares.”*

O dimensionamento, a distribuição do espaço começa a ser diferente quando aquelas variáveis passam a não ser as mesmas. Por exemplo, se o aluno e não o professor se torna protagonista. Logo, o cenário tem que mudar porque o foco da atenção se mudou da mesa, da lousa, para o centro da classe, ou o espaço dos alunos. O entorno físico do aluno passa a ter importância especial nesse contexto, com mudanças de ânimo, de interesse e motivação.

Todo o entorno físico da escola é importante para que ocorram as aprendizagens, o clima, o ambiente de convivência, o ambiente estético passam a fazer parte da aprendizagem, dos objetivos do ensino e dos conteúdos do ensino. Todos eles dependem e ao mesmo tempo determinam as necessidades espaciais.

Procedimentos que facilitam a atividade mental do aluno, na elaboração pessoal do conhecimento: a observação, o diálogo ou o debate, a manipulação e a



experimentação, são ações que dependem de espaços que atendam às necessidades dos alunos.

Atividades que exigem debate, diálogo, discussão em grupos reduzidos, poderão ser em círculo, semi-círculo, pequenos grupos ou pares. Mas, as atividades que envolvam manipulação, experimentação ou investigação (pesquisa), pesquisa bibliográfica, se se trata de níveis mais avançados, a classe talvez não seja o melhor espaço e sim que se deve buscar outros espaços mais adequados.

Para tratar com conteúdos procedimentais, são necessários espaços especiais: *rincones*, pequenos *talleres*, biblioteca de classe.

Os cantinhos permitem sonhar, arriscar-se, compartilhar, repousar, criar jogos imaginários entre o cheio e o vazio. Esses espaços podem ser fixos em classe, cambiáveis ou buscados em outros lugares. É o caso dos seminários, dos laboratórios, biblioteca, horto escolar. Também de acordo com a idade, aulas de um grupo (geral) podem conviver com outro grupo (aulas especializadas).

Outra metodologia para uso do espaço é ampliar a concepção de espaço físico do centro escolar, para uma concepção de espaço geral, pela utilização dos serviços oferecidos na comunidade: bibliotecas públicas, museus, associações, serviços municipais diversos, quadras esportivas, espaços privados rurais e urbanos de visita negociada.

Para atender aos conteúdos atitudinais, a falta de espaços adequados ou seu uso particularizado estão relacionados a questões pouco tratadas dentro das relações de hierarquia e de poder; dentro das funções e papéis que as pessoas ocupam conforme seus papéis de gênero ou status social.

Suas manifestações, o sentido que se atribui ao uso do pátio, das dependências sanitárias e às diferenças de sexo; às diferenças de mobiliário entre dependências de diretores, professores, funcionários e alunos; características diferentes entre objetos dos refeitórios e dos lavabos, se enquadram em determinadas atitudes e valores.

Edifícios construídos há algum tempo (a Escola Municipal Casas de Barcelona, destinada à Educação Infantil, foi construída no século XIII), com outros objetivos de utilização, ou, no mínimo para outros motivos educativos, necessitam de outra

organização espacial, criando-se divisões menores, e/ou facilitando as formas de relação mais simples e diretas.

Se antes, a escola foi seletiva e uniformizadora, hoje se propõem escolas em que as pessoas se conheçam, nas propostas atuais de desenvolvimento infantil e juvenil de caráter global e personalizador.

O centro pode, ainda, na ótica do serviço à comunidade, oferecer oportunidades de utilização do espaço escolar e de suas instalações para cumprir metas de inserção e de atuação social.

## **A DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO**

Principalmente em relação aos *más pequeños*, a variável temporal é necessária, por uma questão de racionalidade em primeiro lugar, mas, também, por razões didáticas, e, sobretudo, por necessidade de, eles mesmos, terem orientação no tempo e de segurança pessoal.

A hora é a fração de tempo mais utilizada na escola, ainda que não haja comprovações científicas para isso. O tempo é uma variável importante para os professores que podem usá-la bem ou mal. A distribuição das disciplinas ou atividades em períodos de uma hora ou 45 minutos, fixa as atividades de aula e limita variações aos modelos diferenciados de ensino (quando não exige o professor de saltar, eliminar conteúdos), com fracionamentos e standardização do tratamento dos conteúdos.

Vidiela (2002, p. 139) critica os períodos fixos de aula:

*Qué sucede cuándo el ritmo se rompe justo cuando habíamos conseguido una buena participación? Y se esto sucede en el momento más ininteresante de un debate, de una experimentación o de una observación? [...] En este sentido, hay tareas para 15 minutos y otras que exigen atención mucho más prolongada.*

Uma sugestão do autor (VIDIELA, 2002, p. 140) é modificar o horário na semana em que se variarem as atividades. Outra sugestão é organizar a formas de agrupamento conforme os conteúdos. Para ensinar conceitos, procedimentos, atitudes e fatos, que são um conjunto, seria artificial dividi-los. Para uma mesma unidade didática ou uma mesma sessão.

Sobre o agrupamento de alunos, nada obriga a que seja o mesmo indefinidamente. Algumas formas de agrupar oferecem maiores oportunidades e maiores aprendizagens que outras.

Também, o grupo não dispensa o esforço individual. Tarefas individuais são um instrumento para articular um trabalho individual interessante.

Há que se lembrar que a escola, o grupo escolar, tem um papel formador, daí a importância de sua estrutura, funcionamento, cultura própria.

O controle do tempo em crianças pequenas não pode ser muito rígido e nem desorganizado ao extremo. O ideal é manter uma seqüência estável de atividades, para que a criança adquira confiança e possa antecipar o que vai acontecer.

Uma das condições necessárias é regular o tempo de espera. Tempos longos de passividade são desnecessários e prejudiciais. Crianças que terminam as tarefas rapidamente necessitam de uma organização temporal especial, situação em que pode ser trabalhado:

- Desenvolver na criança capacidade de espera, principalmente nas primeiras idades;
- Estabelecer trânsito flexível entre as atividades, de modo a poder ser iniciada a seguinte, sem que os mais rápidos tenham que esperar. Por exemplo, aqueles que termina o desenho ou outra atividade, vão guardando os materiais;
- Permitir movimento depois de certas atividades ou assim que terminem as refeições, sem estarem condicionados ao ritmo do demais. Quem houver terminado, pode higienizar-se, ler livros, fazer jogos, atividades compatíveis com as anteriores. Em a obrigação de ficarem imóveis esperando os demais colegas.

Procedimentos não rígidos são mais condizentes com o ritmo e os interesses das crianças e desenvolvem maior autonomia. Os longos tempos de espera produzem enfado, assim como a excessiva improvisação. Importante que as crianças se envolvam na preparação das atividades e não fiquem esperando o professor e alguns auxiliares trabalharem.

Esses desajustes na distribuição do tempo têm a ver com a didática desaconselhável de todos fazerem o mesmo ao mesmo tempo. A ajuda de

especialistas contribui para a diversificação das atividades: educação especial, segunda língua, psicomotricidade, música, religião, mas é necessário cuidar-se para não compartimentar o currículo com conteúdos independentes. A criança necessita do contato com uma pessoa que lhe dê segurança, a maior parte do tempo. Também não há necessidade de, com o auxílio dos especialistas, todos fazerem tudo ao mesmo tempo. Válido é que com dois ou mais professores, de inglês e catalão, catalão e castelhano, inglês e castelhano, cuidem os professores das pequenas turmas, cada um desenvolvendo uma atividade. Sobre o excesso de especialistas: *“En las primeras edades, son imprescindibles vínculos fuertes y estables, y eso supone un número bastante limitado de referencias adultas.”* (VIDIELA, 2002, p. 213)

Trabalhar por turnos, chamando uma por uma das crianças, traz perda de tempo, de atenção e desfavorece a motivação.

Nos pátios e espaços comuns, põe-se à prova (PANIÁGUA; PALÁCIOS, 2002, p. 209), os planejamentos educacionais. E os autores especificam essas realidades, abordando a Educação Infantil em espaços comuns na Espanha: *Em nuestro país ao pátio se lê da bastante importância pedagógica: se entiendo fundamentalmente como lugar de desahogo da actividade motora libre* (PANIÁGUA; PALÁCIOS, 2002, p. 210)

Também chamam a atenção para as boas condições climatológicas em quase toda a geografia espanhola, condições que facilitariam os brinquedos e jogos ao ar livre. Mas ressaltam a importância da participação do adulto na integração das crianças.

Nas atividades, importante uma organização cuidada dos espaços livres, atividades que desenvolvam habilidades do tipo motor, recuperação de jogos e brincadeiras coletivas tradicionais, socialização e experimentação ativa no meio social.

Quanto a agrupamentos de meninos e meninas, (PANIÁGUA; PALÁCIOS, 2002, p. 110), a organização do espaço deve criar espaços menores, para os pequenos grupos, permitindo o trânsito entre as áreas livres. Crianças pequenas (bebês, até 3 anos), com horários alternados, exclusivos, sempre com a presença de adultos para possíveis incidentes.

As áreas cobertas podem ser utilizadas em dias chuvosos e os materiais serem adequados às idades e à segurança dos pequenos. E sobre a composição dos

espaços, todo o entorno é importante: *“La arena, el agua, la vegetación o los sufridos insectos son [...] parte imprescindible.”* (PANIÁGUA; PALÁCIOS, 2002 p. 211)

O aproveitamento pedagógico da organização do espaço e do tempo pelos adultos supõe divisão de tarefas, por exemplo, que um se encarregue do grande grupo, outro se fixe em uma criança, ou em um pequeno grupo, um vá terminando o momento da coleta, enquanto o outro inicia a atividade seguinte e assim por diante.

Todo o pessoal da escola tem um trabalho relevante e cada um deve ser respeitado numa política de limites e normas.

Há diferentes maneiras de se conceber o espaço e o tempo e de se relacionar com eles, entre elas, a possibilidade de compará-los, tal como são construídos na escola, ao espaço e tempo da produção de bens de consumo no modelo capitalista.

Rubem Alves, filósofo, poeta, cronista e pedagogo estabelece essa aproximação, quando trata da construção dos espaços na escola “com que sempre sonhou”, a Escola da Ponte, em Portugal<sup>7</sup>.

O emérito professor da Universidade de Campinas se confessa um apaixonado pela educação. Inconformado com a escola danosa para crianças e jovens, tal como está sendo levada, com raras exceções, no Brasil, e extasiado com a visita à Escola da Ponte, em Portugal, estabelece algumas comparações entre os espaços e tempos da escola e a linha de montagem em vigor na economia capitalista:

As linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais denominam-se salas de aula. As coordenadas temporais chamam-se “anos” ou “séries”. Dentro dessas unidades espaço-tempo os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar aos alunos os saberes-habilidades que, juntos, irão compor o objeto final. Depois de passar por esse processo de acréscimos sucessivos[...] o objeto original que entrou na linha de montagem chamada escola [...] perdeu totalmente a visibilidade e revela-se, então, como um simples suporte para os saberes-habilidades que a eles foram acrescentados durante o processo. A criança está finalmente formada, isto é, transformada num produto igual a milhares de outros ISO-2000: está formada, está de acordo com a forma. É mercadoria espiritual que pode entrar no mercado de trabalho.

Para Roland Barthes (apud ALVES, 2001, p. 49), semioticista francês, o importante não é o que se ensina, mas o espaço lúdico que se ensina, sem que se fale sobre ele. Barthes escreveu sobre seu ideal de aula, como sendo a criação de um

---

<sup>7</sup> ALVES (2001, p. 22-30).

espaço parecido com aquele que existe quando uma criança brinca à volta da mãe. Cada vez que a criança traz algo (uma pedra, um fio de lã, uma flor), e ela lhe ensina a fazer algo com esse objeto, este espaço lúdico é o importante.

Nas escolas tradicionais, os espaços (as salas) são separados, estanques e hierarquizados, o que se ensina é que na vida os grupos sociais são separados, uns em cima dos outros, sem se relacionarem entre si. Da mesma forma, os saberes são ensinados em tempos definidos, um depois do outro, compartimentados, em compartimentos estanques. “Apelam então para a ‘transdisciplinaridade’”. (ALVES, 2001, p. 50).

Trabalhados de maneira lúdica, tempo e espaço devem fazer parte das atividades cotidianas, de maneira globalizada. Estudos na rede municipal de ensino de Barcelona no período 2006-2007, deram conta de que o trabalho com espaço e tempo por maneiras organizativas diferenciadas permite às crianças vivenciar relações espaço-temporais de maneira lúdica:

- Observação de alterações climáticas diariamente em Barcelona, por crianças de 5 anos, no mês de outubro de 2006, registrando em espaço próprio, em grande grupo, os resultados das seguintes observações climatológicas: dia chuvoso, dia de sol com ou sem nuvens, dia nublado. Ao final da pesquisa, computados em separado e registrados em relatório, foram levantados: 24 dias de sol, 2 nublados, 2 de sol com nuvens, zero dias de chuva.
- Observação de atividade com “rincones”, ambientes lúdicos para serem trabalhadas as diferentes representações do imaginário infantil: casinha com mobiliário, inclusive aventais e objetos de limpeza; sala do médico, com objetos de uso do “doutor” e dos ‘pacientes’; cantinho dos jogos; ambiente dos carros, de diferentes “marcas”, com “estacionamento” do tipo vertical; lugar das artes plásticas, com massinhas, tintas, papéis, mesas e cadeiras. No mural, o esquema dos “rincones” para o sorteio antes da atividade.
- Observação de atividade do Projeto “Visita á granja”: descrição do espaço, por mapa do roteiro e maquete da granja, jogo simbólico sobre o espaço externo, com sinais de direção espacial, linhas divisórias, visita ao espaço de animais

confinados, no retorno, representação no chão com objetos de plástico, na lousa, pelo desenho e finalmente no papel, pela representação gráfica.

Ainda que seja difícil imaginar um espaço ideal para todas as atividades escolares, dadas as restrições que se impõem a uma escola real, o autor Rubem Alves sugere esse espaço ideal na Escolada Ponte – Portugal, em que não há séries nem salas divididas, mas em que todos partilham o mesmo espaço comum:

A Escola da Ponte: um único espaço, partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campainhas a anunciar o fim de uma disciplina e o início da outra. A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas. É preciso ouvir os 'miúdos', para saber o que eles sentem e pensam. É preciso ouvir os 'graúdos', para saber o que eles sentem e pensam. São as crianças que estabelecem as regras de convívio: a necessidade do silêncio, do trabalho não perturbado, de se ouvir música enquanto se trabalha. São as crianças que estabelecem os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecer às regras. Pois o espaço da escola tem que ser como o espaço do jogo: o jogo, para fazer sentido, tem que ter regras. Já imaginaram um jogo de voleibol em que cada jogador pode fazer o que quer? A vida social depende de cada um abdicar da sua vontade, naquilo em que ela choca com a vontade coletiva. E assim vão as crianças aprendendo as regras da convivência democrática, sem que elas constem de um programa [...] (ALVES, 2001, p. 50).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei** sem imaginar que poderia existir. Porto-Portugal: ASA, 2001.

BACHELARD, Gaston. **La poétique de l'espace**. 5.ed. Paris: Presses Univeritaires de France, 1992.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. **Aprender y enseñar en educación infantil**. Barcelona: Graó, 1998.

BENITO, Agustín Escolano. **Tiempos y espacios para la escuela**. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

CABANELLAS, Isabel, ESLAVA, Clara (Coord.) **Territorios de la infancia**. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó, 2005. (Biblioteca de Infantil, 9).

EQUIPO DE MAESTRAS DE LA ESCOLA BÀRKENO: **Ensenyar aprenent per ensenyar a aprendre**. Barcelona: Barcanova, 1986.

FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarida; KORINFELD, Daniel (Comp.) **Construyendo un saber sobre el interior de la escuela**. Argentina-México: Novedades Educativas, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2002. Col. Docência em Formação.

PANIÁGUA, G.; PALACIOS, Jesús. **Educación infantil**: respuesta educativa a la diversidad: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos educação infantil, v. 6).

WALLON, Henri. **La evolución psicológica del niño**. Barcelona: Crítica, 1977.

---