

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

RENATA PAVESI COCITO

**DO ESPAÇO AO LUGAR – CONTRIBUIÇÕES PARA A
QUALIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA BEBÊS E CRIANÇAS
PEQUENAS**

Presidente Prudente

2017

RENATA PAVESI COCITO

**DO ESPAÇO AO LUGAR – CONTRIBUIÇÕES PARA A
QUALIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA BEBÊS E CRIANÇAS
PEQUENAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Ap. Dias Gomes Marin

Presidente Prudente

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Cocito, Renata Pavesi.
C594d Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas / Renata Pavesi Cocito. - Presidente Prudente : [s.n], 2017
185 f.

Orientador: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Espaço. 3. Ambiente 4. Lugar. 5. Organização do espaço. I. Cocito, Renata Pavesi. II. Marin, Fátima Aparecida Dias Gomes . III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DO ESPAÇO AO LUGAR - CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

AUTORA: RENATA PAVESI COCITO

ORIENTADORA: FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente



Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



Profa. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Câmpus de Marília

Presidente Prudente, 17 de maio de 2017

DEDICATÓRIA

À minha avó Oraide Rosolem Pavesi (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a todos que possibilitaram a concretização deste trabalho e desta importante etapa da minha vida pessoal e profissional!

À Deus por me conceder o privilégio de viver, me guiando e me fortificando por toda a magnífica caminhada que é a vida.

À minha avó Oraide Rosolem Pavesi, a quem dedico este trabalho, por todos os conselhos e pelo incansável incentivo aos estudos. Eternas saudades!

A minha família do Paraná e de São Paulo que me acolhem neste vai e vem entre cidades e Estados, sempre com as malas cheias de papéis, livros e compromissos profissionais, mas também com uma boa bagagem de amor, carinho e parceria.

Aos meus pais por todas as oportunidades e experiências que me permitiram vivenciar e pelo apoio em todos os momentos. Com eles que aprendi que bom humor e paciência nos abrem muitas portas. Muito obrigada!

Às minhas irmãs Paula e Karen parceiras de uma infância feliz, livre e criativa, nossas aventuras de criança me inspiram e são referências para muitos escritos nessa dissertação.

Ao meu marido, Daniel Consoni Cocito, parceiro para todas as horas (até mesmo para discutir temáticas da pesquisa) obrigado pela compreensão de minhas ausências e pelo incentivo aos estudos. À você dedico todo meu amor e admiração!

À minha orientadora, Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, que apostou em mim e não me deixou desanimar nos momentos de dificuldade. Exercitou a sua função de orientadora para além do que poderia esperar, orientou-me para a vida e para descobrir meus potenciais. Obrigado por acreditar em mim e na minha capacidade!

À professora Gilza Maria Zauhy Garms, profissional que acompanho desde que cheguei a Presidente Prudente/SP em 2009, tenho profunda admiração por sua dedicação e envolvimento com a Educação Infantil. Obrigado pelas contribuições valiosas durante minhas bancas de qualificação e defesa.

À professora Elieuzza Aparecida de Lima, profissional que tive o prazer de conhecer nesta jornada, obrigada pela leitura cuidadosa do relatório de qualificação e pelas importantes contribuições durante a defesa. Suas pontuações foram essenciais!

Às professoras Cinthia Magda Fernandes Ariosi e Maria do Carmo Monteiro Kobayashi por gentilmente aceitarem compor a banca de qualificação e de defesa.

A atual equipe de trabalho do CCI Chalezinho da Alegria de Presidente Prudente e a todos os profissionais com os quais tive a oportunidade de trabalhar desde 2009. Foi e é com vocês, no dia a dia, no chão do CCI, que aprendo e me construo como profissional.

Aos demais servidores técnico-administrativos da FCT/UNESP que mesclam muitas vezes as funções de colegas de profissão e amigos. Em especial aos funcionários da pós-graduação pela disponibilidade, competência e profissionalismo.

As centenas de crianças, pais, mães e famílias que, nesses últimos 12 anos, tive a oportunidade de trabalhar e o privilégio de contribuir com o processo educacional de cada um. Descobrir o gosto de ser professora só foi possível nessa relação!

“A vida é um privilégio quando assumida.”
Madalena Freire

COCITO, R. P. DO ESPAÇO AO LUGAR – CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 185 p.

RESUMO

A pesquisa “Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas” está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente/SP. O objeto da investigação é o espaço no âmbito da Educação Infantil e seu objetivo geral é compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se em lugar e um elemento curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança. A pesquisa apresenta como objetivos específicos: Definir os conceitos de espaço, ambiente e lugar considerando a indissociabilidade entre os mesmos e o potencial transformador da organização do espaço para a qualidade da educação de crianças; discutir como a organização do espaço para bebês e crianças pequenas é abordada nos documentos oficiais brasileiros e em pesquisas brasileiras; refletir sobre o papel do professor de Educação Infantil diante da organização do espaço e da constituição do lugar; propor ações em que a organização do espaço atue como promotora da qualificação dos espaços para crianças e potencialmente constituidora de identificação do espaço como lugar. O espaço é considerado um elemento curricular. A pesquisa parte da hipótese de que a organização dos espaços pode favorecer a edificação de uma Educação Infantil de qualidade. Trazemos como problemática: como os espaços devem ser estruturados de forma que possam agir como um elemento potencialmente promotor da qualidade na educação de bebês e crianças pequenas? A fundamentação teórica se sustenta em quatro áreas do conhecimento: Educação, Geografia, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia. A pesquisa qualitativa caracteriza-se como do tipo documental e bibliográfica. São apresentadas propostas para a (re)estruturação dos espaços de instituições que atendem bebês e crianças pequenas de maneira que favoreçam o acolhimento, o sentimento de pertença e a constituição do espaço como lugar, destacamos: Cantos e Cantos Temáticos, Territórios de Aprendizagem e o Cesto dos Tesouros. Com base em característica do ambiente apresentamos questionamentos acerca das especificidades dos seguintes elementos: espaço, sala de referência, decoração, mobiliário, materiais e prática pedagógica. Com relação ao professor de Educação Infantil evidenciamos características de cunho objetivo, subjetivo e formativo, que tem por finalidade oferecer subsídios para a edificação da prática pedagógica relacionada a organização do espaço. Foram tecidos caminhos para o planejamento e estruturação do trabalho docente com enfoque na apropriação do espaço como lugar. Este direcionamento da ação docente perpassa, obrigatoriamente, pela reflexão: voltar-se para si, para seu entorno e para sua prática. Destacamos que o processo “do espaço ao lugar” é possível de ser vivenciado nas instituições, no entanto é necessária reflexão, ação, envolvimento, oportunidades, formação, decisão, compreensão e aproximação da equipe pedagógica com os conceitos de espaço, ambiente e lugar. Evidenciamos que o lugar é onde queremos que nossas crianças estejam: elas estão no espaço e se relacionam no ambiente, mas desejamos que vivenciem e interiorizem o espaço da instituição como lugar. A pesquisa procura incidir nesta trajetória e fazer com que os caminhos para a constituição do lugar sejam percorridos nas instituições.

Palavras-chave: Educação Infantil, Espaço, Ambiente, Lugar, Organização do Espaço.

COCITO, R. P. FROM SPACE TO PLACE - CONTRIBUTIONS FOR THE QUALIFICATION OF SPACES FOR BABIES AND YOUNG CHILDREN. 2017. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Sciences and Technology, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 185 p.

ABSTRACT

The study "From space to place - contributions to the qualification of spaces for babies and young children" is part of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology of Presidente Prudente / SP. The aim of the study was to investigate the space on Early Childhood Education and understand how spaces for babies and young children can be organized and structured in order to be constituted in a place and a curricular element, aligned to a critical perspective of education and to the autonomy of the child. The specific objectives were: define the concepts of space, environment and place considering the inseparability between them and the transformative potential of the organization of space for the quality of education of children; discuss how the organization of space for babies and young children is addressed in official Brazilian documents and in Brazilian research; reflect about the role of the preschool teacher in the organization of space and the constitution of the place; propose actions in which the organization of the space promote the qualification of spaces for children and potentially constitute the identification of space as a place. The space is considered a curricular element. The study starts from the hypothesis that the organization of the spaces can favor the construction of a Child Education with quality. The guiding question of the study was how spaces must be structured in such a way that they can act as an element that potentially promotes quality in the education of infants and young children? The theoretical basis was based on four areas of knowledge: Education, Geography, Architecture and Urbanism and Psychology. The qualitative research was characterized as documentary and bibliographic type. For the proposals presented for the (re)structuring of the spaces of institutions that attend babies and young children favoring the reception, the feeling of belonging and the constitution of space as place, we highlighted: Songs and Thematic Songs, Learning Territories and the Basket of Treasures. Based on the characteristics of the environment, we presented questions about the specificities of the following elements: space, reference room, decoration, furniture, materials and pedagogical practice. Among the Infant Education teacher, we showed objective, subjective and formative characteristics that aimed to offer subsidies for the construction of the pedagogical practice related to the organization of space. Teaching methods were used to plan and structure teaching work with a focus on the appropriation of space as a place. This direction of the teaching action necessarily goes through the reflection: turning to oneself, to its environment and its practice. We highlighted that the process "from space to place" is possible to be experienced in institutions, however it is necessary to reflection, action, involvement, opportunities, formation, decision, understanding and approach of the pedagogical team with the concepts of space, environment and place. We evidenced that the place is where we want our children to be: they are in space and relate to the environment, but we want them to experience and internalize the space of the institution as a place. The study was focus on this trajectory and walked paths for the constitution of the place to be followed for the institutions.

Keywords: Child Education, Space, Environment, Place, Organization of Space.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção inicial das publicações do Banco de Teses da Capes	29
Quadro 2 – Seleção final de publicações do Banco de Teses da Capes	30
Quadro 3 – Seleção inicial de publicações de Periódicos da Capes	31
Quadro 4 – Publicações selecionadas de Periódicos da Capes.....	32
Quadro 5– Publicações selecionadas Domínio Público/palavra-chave: espaço.....	33
Quadro 6 – Publicações selecionadas Domínio Público/palavra-chave: ambiente	33
Quadro 7 – Publicações selecionadas Educere.....	35
Quadro 8 – Publicações selecionadas ANPED	35
Quadro 9 – Seleção Final de Publicações.....	36
Quadro 10 – Quantitativo anual de publicações selecionadas.....	36
Quadro 11– Documentos de Educação Infantil analisada de 1996 a 2016	44
Quadro 12 – Banco de Teses da Capes	78
Quadro 13 – Periódicos Capes.....	80
Quadro 14 – Domínio Público.....	80
Quadro 15 – Educere	82
Quadro 16 – ANPED.....	84

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Seu Quarto	97
-----------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CCI – Centro de Convivência Infantil
CEB – Câmara da Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
GAE – Grupo Educação-ambiente
GHUM – Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural
GT – Grupo de Trabalho
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PROARQ – Programa de Pós-graduação em Arquitetura
PROLUGAR – Grupo Qualidade do Lugar e Paisagem
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista
USP – Universidade de São Paulo
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS DA PESQUISA	23
2.1 Caracterizações da pesquisa	24
2.1.1 A pesquisa bibliográfica	25
2.1.2 A pesquisa documental	38
3 OS ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS PESQUISAS BRASILEIRAS	41
3.1 Os espaços para a infância e aeducação nos documentos oficiais: década de 1990.....	44
3.2 Os espaços para a infância e a Educação nos documentos oficiais: de 2000 a 2010	50
3.3 Os espaços para a infância e educação nos documentos oficiais: de 2010 a atualidade. .	65
3.4 Os espaços para a infância: o que dizem as pesquisas?.....	77
4 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA: O ESPAÇO COMO LUGAR	90
4.1 Espaço, ambiente e lugar	91
4.2 O espaço educacional para a infância.....	97
4.2.1 O mobiliário.....	107
4.2.2 A decoração	108
4.2.3 Os materiais	113
4.3 Características sinestésicas do ambiente: cores, cheiros, texturas, sons, luminosidade e conforto térmico.	125
5 DO ESPAÇO AO LUGAR	130
5.1 O papel do professor.....	131
5.2 Cantos e cantos temáticos.....	143
5.3 Os territórios de aprendizagem.....	151
5.4 O cesto dos tesouros	153
5.5 Pontuações para a qualificação dos espaços.....	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	176

1 INTRODUÇÃO

Minha¹ formação acadêmica inicial se deu na Universidade Estadual de Maringá no Paraná entre os anos de 2001 e 2004. A graduação me proporcionou um conhecimento básico, me deu caminhos para seguir e possibilitou que me interessasse pelo ofício de ser professor. De 2005 a 2007, ao cursar a primeira pós-graduação, em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo Centro de Ensino Superior de Maringá, a questão do olhar humanizado e profundo acerca das relações estabelecidas dentro do âmbito da instituição escolar foi o grande aprendizado.

Em 2007, já inserida na Rede Estadual de Ensino no Paraná, a necessidade de aprender e compreender a teoria e prática que envolvem os fazeres docentes me estimularam a procurar formação: palestras, simpósios, conferências, cursos livre e outros que pudessem contribuir com a minha prática. Nesses cursos conheci grupos de pesquisa e passei a ter contato com a forma como trabalhavam, me familiarizando e me identificando com a pesquisa. Gostei deste universo que, até então, não tinha me permitido vivenciar durante o período de graduação. Despertei o interesse em fazer o mestrado, no entanto seria um plano futuro.

Em 2008 fiz o concurso para trabalhar na UNESP de Presidente Prudente, na função de ADI – agente de desenvolvimento infantil para atuar em um local chamado CCI – Centro de Convivência Infantil. Na época o CCI era um desconhecido, não tinha noção alguma sobre a instituição, as únicas informações eram aquelas contidas no edital do concurso.

Em março de 2009, com a minha inserção no grupo de servidores da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente, minha trajetória na Educação Infantil começa a ser escrita, com dificuldades, determinação e orientações da supervisora do CCI, Marisa Oliveira Vicente, que se dedicou a uma nova equipe e apostou no desenvolvimento da competência profissional de cada um.

A formação em serviço oportunizada pelo CCI, por meio das ações da supervisão, foram essenciais em minha trajetória de formação profissional, no que tange à organização dos espaços, ressalto que a mesma foi inserida em diversos momentos da formação em serviço, especificamente a necessidade de estruturarmos os espaços das crianças em cantos temáticos.

¹ Utilizo a primeira pessoa do singular na introdução, pois alguns momentos da minha trajetória profissional e interesses pessoais são apresentados para justificar a escolha da temática da pesquisa. Nas demais seções utilizo a primeira pessoa do plural, por considerar que a pesquisa reflete e é resultado de um trabalho de parceria entre o orientador e o orientando.

Em 2011 ajudei a supervisão a elaborar um documento que compunha o plano de obras para a requisição de futura construção de um prédio para o CCI. As pesquisas feitas para este documento também auxiliaram para despertar o interesse para a questão dos espaços para as crianças. Neste mesmo ano, procurei por eventos que pudessem contemplar a temática dos espaços no âmbito da Educação Infantil e tive mais contato com a abordagem de Reggio Emília na Itália.

Entre 2012 e 2013 cursei pós-graduação em Gestão Escolar pela UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista e desenvolvi o trabalho de conclusão de curso acerca das possibilidades de formação profissional e de formação inicial oportunizadas pelo CCI de Presidente Prudente. E, entre 2013 e 2014 fiz o curso de pós-graduação em Educação: métodos e técnicas de Ensino pela UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná onde desenvolvi o trabalho de conclusão enfocando a organização de sala de referência na Educação Infantil. Esta monografia serviu como um “ensaio” para a elaboração do projeto de pesquisa e a decisão de tentar a vaga no mestrado, conquistada no Processo Seletivo de Vagas – 2014.

Dessa forma, a intenção de pesquisar sobre os espaços para a infância, surgiu de inquietações profissionais decorrentes da minha prática docente desenvolvida com crianças de 0 a 6 anos de idade, entre os anos de 2009 e 2014. Entender a relevância do espaço no contexto da Educação Infantil, se origina de uma necessidade profissional – saber mais sobre organização dos espaços, especialmente sobre “cantos temáticos”, para desenvolver um bom trabalho junto com as crianças.

Na busca de aprimoramento profissional, a participação em eventos relacionados à temática e à experiência educativa de Reggio Emília – “Transformando os ambientes para a aprendizagem” (2013) e “Diálogos entre Cidade e Escola: O Projeto Educativo de Reggio Emilia e as aprendizagens das Crianças” (2014) – foram contribuições importantes para a definição do tema da pesquisa de mestrado. Muitos autores que vivenciam e se dedicam a estudar a proposta pedagógica de Reggio Emília consideram o espaço/ambiente um educador. Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157) evidenciam que “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores”.

Outro fator que fortaleceu a ideia de pesquisar os espaços na Educação Infantil foi o fato de verificarmos que a permanência diária/semanal da maioria das crianças nesses espaços é longa, podendo contabilizar até 50 horas semanais na instituição. Ainda considerando minha realidade profissional, verifico que embora existam diferentes espaços nas instituições, na

maior parte do tempo, as crianças permanecem em sua sala de referência. Com base nestas observações é relevante destacar o valor da organização desses espaços e como isso implica no desenvolvimento das crianças e no significado que este espaço pode ter para elas.

Antes de iniciarmos a nossa discussão a respeito da organização dos espaços, sugerimos um reconectar com a infância, um resgate das memórias infantis de cada sujeito leitor desta dissertação. Nos permitir direcionar o olhar para a infância que temos dentro de nós, não necessariamente a infância que efetivamente vivemos, mas a infância que simbolicamente temos em nosso interior e que nos habita. Buscar os gostos, os cheiros, os rostos, os objetos, as brincadeiras, as falas, os companheiros, as experiências, as conquistas, as frustrações, descobertas, os medos e as alegrias de uma infância. Esta coletânea de elementos, e muitos outros, contribuiu para constituir os sujeitos que somos hoje.

Para Tuan (2013, p.31) “no homem adulto são extremamente complexos os sentimentos e ideias relacionados com espaço e lugar. Originam-se das experiências singulares e comuns. No entanto cada pessoa começa como uma criança”. Desta forma questionamos: que parte da infância ainda nos permeia? Quais resquícios da infância está presente em nosso modo de ser, de agir e pensar o Mundo? Quais lugares temos gravados em nossa memória infantil? Quais sentimentos e emoções emergem quando fazemos este resgate de nossas vivências infantis?

Tuan (2012) apresenta contribuições no que diz respeito à construção do elo afetivo entre as pessoas e o ambiente vivido. Temos a intenção de aprofundar a discussão sobre a organização dos espaços nas instituições para bebês e crianças pequenas com o propósito de favorecer a identificação da criança com estes espaços para que se tornem lugares de pertencimento, identidade e afetividade.

Sommerhalder (informação verbal)² defende a necessidade da formação lúdica no processo de formação inicial de professores. A autora evidencia que é preciso qualificar o brincar, e para tal sugere um revisitar a infância, lembrar as experiências infantis e problematizar os fazeres. Segundo a autora, essas ações ajudam a sensibilizar o professor e a reconhecer as possibilidades educativas do brincar. Ao refletir sobre como desenvolver nos professores o gosto pelo brincar, Barbieri (2016, p.27), explicita:

Reconciliando-os com as crianças que existe dentro de si (sugestão de Freud aos professores, para que viabilizem o educar), não para ser, novamente criança, mas para compreendê-la e, a partir disso, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos.

² Informações fornecidas pela Profª Drª Aline Sommerhalder (UFSCAR/São Carlos-SP) durante o 1º Congresso Nacional da primeira Infância Presidente Prudente/SP durante a palestra “O lúdico como base na Educação Infantil” em 27/07/2016.

Isso significa, a reaproximação com a infância é fundamental para que possamos tomar consciência do quão significativo é viver a infância. Para Tuan (2013, p.31), “essa capacidade da maioria das pessoas de recapturar o clima do seu mundo infantil sugere até onde os esquemas do adulto, aparelhados principalmente para as exigências práticas da vida, diferem daqueles de criança”. A vida excessivamente prática e reflexiva pode distanciar os adultos das emoções e os impedir de resgatá-las muitas vezes. A sensibilização e o encantamento com seus fazeres e saberes (empíricos e científicos) são fundamentais para a construção da capacidade de pensar e refletir sobre os espaços para a infância.

Ao investigarmos as questões que envolvem a organização dos espaços, trazemos a criança para primeiro plano. É uma relação de interdependência em que sujeitos (crianças e adultos) e espaço se complementam, pois no contexto da Educação Infantil a estruturação dos espaços só faz sentido quando habitado e ocupado por crianças e professores. O espaço é um “detalhe” neste mundo vasto no qual a criança é pertencente mesmo antes de nascer. É um “detalhe” que deve ser cuidadosamente pensado, pois pode tanto aprisionar como libertar. Como aponta Rinaldi (2012, p.157):

A competência e a motivação das crianças podem ser tanto acentuadas como inibidas, dependendo do grau de consciência e de força motivacional do contexto circundante. Diversos estudos demonstram a importância do papel dos adultos no desenvolvimento das crianças pequenas, não apenas por meio de ações diretas e almejadas, mas também indiretamente, quando os adultos criam contextos educacionais que estimulam as crianças a utilizar suas aptidões e competências. Essa implicação tem relevância na organização dos espaços físicos de uma escola para crianças pequenas.

A pesquisa apresentada tem como objetivo geral compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas³ podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se em lugar e um elemento curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança. Entre os objetivos específicos temos a intenção de:

³Pontuações sobre a definição da faixa etária para a pesquisa: após o exame de qualificação foi sugerido fazer um direcionamento para qual faixa etária estaria me referindo, e, de acordo com o relatório de qualificação estaria abrangendo e privilegiando os espaços destinados para uso de crianças com até 3 anos de idade. No entanto, este cerceamento na faixa etária me incomoda, pois, os espaços e todos os elementos que o compõem não deixam de fazer sentido ou tem menos importância após a crianças completarem 4 anos e mais, os apontamentos e propostas que apresentamos na pesquisa podem ser utilizados como referência na organização dos espaços para faixa etárias superiores. Na pesquisa utilizo a expressão “bebês e crianças pequenas” onde: *bebê* corresponde as crianças com até 1 ano de idade e *crianças pequenas* corresponde a crianças com até 3 anos de idade. E quando usamos a palavra *crianças* estamos englobando e nos referindo aos bebês e as crianças pequenas. Esta marcação é necessária para a delimitação da pesquisa, no entanto registramos que os apontamentos e orientações discutidos nesta dissertação podem ser estendidos para crianças pouco mais velhas.

- Definir os conceitos de espaço, ambiente e lugar considerando a indissociabilidade entre os mesmos e o potencial transformador da organização do espaço para a qualidade da educação de crianças;
- Discutir como a organização do espaço para bebês e crianças pequenas é abordada nos documentos oficiais brasileiros e em pesquisas brasileiras;
- Refletir sobre o papel do professor⁴ de Educação Infantil diante da organização do espaço e da constituição do lugar;
- Propor ações em que a organização do espaço atue como promotora da qualificação dos espaços para crianças e potencialmente constituidora de identificação do espaço como lugar.

Partimos da hipótese de que a organização dos espaços pode favorecer a edificação de uma educação de qualidade podendo se tornar um elemento curricular. Consideramos que uma educação é de qualidade quando ela esta alinhada de forma coerente aos propósitos da Educação Infantil (legislação) e com a realidade da instituição. A qualificação de um espaço refere-se ao aprimoramento de um espaço já existente. Este processo perpassa pela reflexão da equipe pedagógica e do professor sobre o espaço e as crianças, quando pensamos no espaço pensamos na criança e vice-versa. Espera-se que o espaço abrigue as especificidades de um grupo de crianças, garantindo a preservação e a valorização da identidade das crianças e/ou de um grupo delas, dos profissionais e da instituição.

Assim, este estudo parte do entendimento do espaço como elemento curricular e “sujeito” no processo educativo. Dessa maneira, trazemos como problemática: como os espaços devem ser estruturados de forma que possam agir como um elemento potencialmente promotor da qualidade na educação de bebês e crianças pequenas?

Consideramos relevante para a qualificação dos espaços de bebês e crianças pequenas discutir os termos espaço, ambiente e lugar, contextualizar esses conceitos e avaliar o papel do professor diante da concepção e proposição de espaços para a infância. Defendemos que a criança deva ser compreendida como sujeito ativo no processo educacional e que o espaço seja concebido como um elemento curricular. Ações que favoreçam a construção de espaço/ambiente/lugar certamente são oportunas diante da qualificação dos espaços para a primeira infância.

A fundamentação teórica está articulada a quatro áreas do conhecimento: Educação, Geografia, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia. Dentre os autores base para a construção da

⁴ Na pesquisa vamos utilizar a terminologia professor ou professor de Educação Infantil para nos referir ao profissional responsável por cuidar e educar de bebês e crianças pequenas.

pesquisa destacamos: Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Zabalza (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Holzer (1999), Kuhlmann Júnior (2001), Palhares e Martinez (2001), Moyles (2002), Holzer (2003), Horn (2004), Barbosa (2006), Carvalho e Rubiano (2008), Kinney e Wharton (2009), Calmels (2011), Oliveira (2011), Sommerhalder e Alves (2011), Barbieri (2012), Salles e Faria (2012), Tuan (2012), Ceppi e Zini (2013), Tuan (2013), Filippini (2014), Rinaldi (2014), Horn et al. (2014), Oliveira (2014), Relph (2014), Spaggiari (2015), Tedeschi (2015), Deheinzelin (2016), Edwards (2016), Louv (2016) e Rinaldi (2016).

Destacamos os documentos oficiais brasileiros consultados e analisados na pesquisa documental: LDB - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2015), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 1999/2009), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 à 6 anos (BRASIL, 2006), Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995/2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Brinquedos e Brincadeiras nas creches - manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012) e o Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica (BRASIL, 2015).

A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa do tipo descritiva e explicativa, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica como fonte de informação e realizamos o levantamento e revisão bibliográfica como procedimentos para produção de dados. A partir dos estudos realizados foi elaborado uma série de “perguntas guias” com a intencionalidade de suscitar a reflexão do leitor e/ou professor sobre o espaço e todas as especificidades que o circunda. Também propomos algumas diretrizes acerca da formação docente com o enfoque na organização do espaço através dos aspectos formativos, subjetivos e objetivos.

A configuração e estruturação dos espaços estão intimamente ligadas com a concepção de criança, com as relações estabelecidas dentro da instituição e com a proposta pedagógica. Na investigação consideramos o espaço como um “informante”, um elemento que carrega e transmite mensagens acerca da intencionalidade pedagógica e, desta forma, suas “narrativas” constituem-se em uma fonte de informação para a pesquisa.

A leitura do espaço é um componente importante para a compreensão de seu sentido e significado para uma instituição. É uma leitura de práticas, desejos, intencionalidades, objetivos e concepções dos sujeitos de uma instituição que ficam disponibilizadas pelos

diferentes espaços; sua leitura só é possível com o olhar atento. Gandini (2016, p.335) corrobora com esta visão e coloca que o espaço/ambiente também ensina:

Para agir como um educador para a criança, o ambiente precisa passar por modificações frequentes de parte das crianças e dos professores para se manter atualizado e responsivo às suas necessidades de serem protagonistas na construção do próprio conhecimento. Todas as coisas que o rodeiam e que são usadas pelas pessoas na escola – os objetos, os materiais e as estruturas – não são como elementos passivos, e sim como elementos que condicionam e que são condicionados pelas ações das crianças e dos adultos que estão ativos neles.

Consideramos que o espaço fala, se expressa, se torna vivo assim como nos indica Forneiro (1998, p.232):

Quando entramos numa escola, as paredes, os móveis e sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as)...

Horn (2004) chama a atenção para o olhar sensível direcionado para os espaços (além da superficialidade) e a necessidade de relação entre teoria e prática. Com base em sua experiência como professora de Educação Infantil e pesquisadora, Horn (2004, p.39) revela que:

Com o passar do tempo, fui cada vez mais prestando atenção aos espaços destinados às crianças e, de certo modo, sensibilizando-me para esse “olhar”. Esse “olhar” espiava duplamente: a prática dos professores e o espaço povoado por objetos, por materiais e por pessoas.

O espaço revela, fala, comunica. Os objetos, a mobília, os materiais, a decoração, os detalhes contidos em cada canto da instituição, mesmo que sem a presença física de crianças e adultos, revelam as intencionalidades e prioridades da instituição. O espaço é movimento que reflete a vida daqueles que o habitam. A capacidade do espaço/ambiente de “narrar” é relatada por Ceppi e Zini (2013, p.33):

Um ambiente que registra não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento, que narra as trajetórias didáticas e que relata os valores de referência. O ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes.

Estruturamos a pesquisa em 5 seções de forma que cada umas delas fosse o suporte para a ampliação e compreensão da temática e seus desmembramentos nas seções subsequentes.

Iniciamos a segunda seção com a apresentação dos caminhos que delinearam a pesquisa, os critérios adotados para o levantamento bibliográfico e as informações obtidas. As

informações resultantes da pesquisa bibliográfica e documental são oportunamente detalhadas na seção 4.

A terceira seção evidencia os conceitos de espaço, ambiente e lugar. Destaca os materiais, a decoração, o mobiliário e as características sinestésicas do ambiente como elementos complementares e essenciais à organização dos espaços.

A quarta seção dedica-se a identificar e discutir como os espaços para a infância são apresentados nos documentos oficiais e pesquisas brasileiras. Também buscamos identificar se os conceitos de ambiente e lugar permeiam a legislação.

A quinta seção destaca o papel do professor na concepção dos espaços, as especificidades e possibilidades de arranjo espacial para bebês e crianças pequenas, bem como propostas para a (re)estruturação dos espaços de maneira que favoreçam o acolhimento, o sentimento de pertença e a constituição do espaço como lugar para as crianças. Também destacamos, ao final, as considerações finais e referências bibliográficas.

Acreditamos que o nosso estudo possa sensibilizar, orientar e instrumentalizar os professores para a tomada de decisão para a compreensão e apropriação do espaço como um elemento indissociável de seus fazeres cotidianos. Delineamos um caminho possível em direção ao processo de qualificação dos espaços, alguns podem percorrê-lo com mais velocidade, outros com passos vagarosos, é possível que existam barreiras e desníveis que dificultem o caminhar, alguns podem utilizar um atalho, outros talvez precisem utilizar um retorno para estabelecer uma nova rota, mas acreditamos que todos, independente do trajeto que percorram, no seu ritmo e do seu jeito, podem arriscar-se a vivenciar o processo do “espaço ao lugar”.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção aborda a forma como a pesquisa foi idealizada e os seus caminhos. Neste sentido, retomamos os objetivos e apresentamos a trajetória do nosso estudo que foi composto das seguintes etapas: definição da pesquisa quanto a natureza dos dados (qualitativa), os objetivos (descritiva, explicativa), as fontes de informação (documental e bibliográfica) e os procedimentos de levantamento e revisão bibliográfica.

Partimos do pressuposto que o espaço deve ser constantemente transformado, capaz de abrigar o inesperado e o planejado, dotado de intencionalidades e propósitos pedagógicos condizentes com as necessidades da criança ou de um grupo delas. Os elementos dispostos no espaço são portadores de mensagens e os sujeitos que habitam o espaço sofrem interferência acerca da forma como esses elementos estão organizados.

Diante do exposto a pesquisa apresenta como **objetivo geral** compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se em lugar e um elemento curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e a autonomia da criança. Entre os **objetivos específicos** temos a intenção de:

- Definir os conceitos de espaço, ambiente e lugar considerando a indissociabilidade entre os mesmos e o potencial transformador da organização do espaço para a qualidade da educação de crianças;
- Discutir como a organização do espaço para bebês e crianças pequenas é abordada nos documentos oficiais brasileiros e em pesquisas brasileiras;
- Refletir sobre o papel do professor⁵ de Educação Infantil diante da organização do espaço e da constituição do lugar;
- Propor ações em que a organização do espaço atue como promotora da qualificação dos espaços para crianças e potencialmente constituidora de identificação do espaço como lugar.

A fim de oportunizar compreensão consistente acerca da temática, apresentamos a caracterização da pesquisa, o levantamento e a revisão bibliográfica.

⁵ Na pesquisa vamos utilizar a terminologia professor ou professor de Educação Infantil para nos referir ao profissional responsável por cuidar e educar de bebês e crianças pequenas.

2.1 Caracterizações da Pesquisa

Considerando a forma de abordagem da problemática apresentada, a pesquisa discutida nesta dissertação é definida como qualitativa. Este tipo de pesquisa caracterizada por não ser estanque ou engessada à métodos e procedimentos exatos e precisos, permite que o investigador tenha flexibilidade na tratativa das questões da investigação, que transite entre as diferentes abordagens estabelecendo conexões e associações entre os diferentes tipos de pesquisa.

De acordo com Godoy (1995b, p.58), a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como aquela que:

[...] não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Podemos inferir que a pesquisa qualitativa permite-se “moldar”, desde que a veracidade e a tratativa das informações atendam ao rigor científico necessário e aos objetivos da pesquisa.

Quanto aos objetivos a pesquisa caracteriza-se como do tipo descritiva – explicativa, a associação destas tipologias de pesquisas visa atender aos objetivos da investigação.

A pesquisa descritiva é definida por Prodanov e Freitas (2013, p. 52):

[...] quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento. Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos.

Segundo Gray (2012, p.36), “os estudos descritivos buscam ‘desenhar um quadro’ de uma situação, pessoa ou evento, ou mostrar como as coisas estão relacionadas entre si”. O mesmo autor caracteriza a pesquisa explicativa como aquela que “[...] se dispõe a explicar e examinar informações descritivas” e que “[...] procuram responder a pergunta do tipo ‘por que’ e ‘como’” (GRAY, 2012, p.36).

Quanto à natureza dos dados e procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo documental – utilizamos fontes de informação em seu estado bruto, sem a

análise ou o olhar de outro sob seu conteúdo; e bibliográfica – nos valem do conhecimento acadêmico-científico acumulado sobre o tema como base.

As pesquisas documentais e bibliográficas se complementam e se diferem quanto a natureza dos dados. Utilizamos como fonte de informação documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil com enfoque na organização dos espaços; e publicações acadêmico-científicas de diversos autores sobre o tema da pesquisa.

A partir deste estudo, propomos caminhos para (re)organização dos espaços, com a finalidade de possibilitar o seu aprimoramento pela equipe pedagógica.

2.1.1 A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica também pode ser denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento” como nos afirma Ferreira (2002). A mesma autora aponta que este tipo de pesquisa se baseia em dois processos – mapear e discutir as produções acadêmicas, com o objetivo de averiguar especificidades das produções oriundas de programas de mestrado e doutorado e de publicações acadêmico-científicas (anais de congressos e publicações em periódicos). Sobre a pesquisa bibliográfica e a sua força motriz para os pesquisadores, Ferreira (2002, p. 259) evidencia:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Desta forma, o acesso a produções e materiais já analisados e estruturados por outros autores caracteriza basicamente o que é a pesquisa bibliográfica.

Lima e Miotto (2007) oferecem subsídios para a instrumentalização da análise criteriosa das publicações obtidas, através da pesquisa bibliográfica, e elenca três campos para investigação das informações que auxiliam no processo de seleção:

- *Identificação da obra* – apresentar a referência bibliográfica completa, localização da obra (bibliotecas, bancos de dados eletrônicos, etc.);
- *Caracterização da Obra* – identificar o tema central, objetivo, conceitos utilizados (se estão alinhados com a proposta da pesquisa), paradigma teórico, referencial teórico.

- *Contribuições da obra para o estudo* – após a leitura da obra, registrar as reflexões e contribuições que podem embasar a pesquisa.

A pesquisa bibliográfica apresentada é composta por duas fontes de dados: publicações científicas (teses, dissertações e artigos) obtidas por meio do levantamento bibliográfico; e livros de conteúdo científico selecionados através da revisão bibliográfica. As obras e publicações oriundas da pesquisa bibliográfica reúnem as ideias e contribuições de autores utilizados para a fundamentação da pesquisa.

Sabemos que a organização dos espaços tem íntima relação com o desenvolvimento da criança e a estruturação do trabalho docente. Considerações a respeito do espaço e a estruturação dos ambientes estão amplamente presentes entre as exigências e orientações legais, portanto não se trata de uma preocupação recente.

Nessa perspectiva, Forneiro (1998, p. 229) coloca que “sem chegar a constituir uma descoberta de última hora, não há dúvidas que o tema dos espaços é uma novidade na educação. E o é ainda mais no âmbito da Educação Infantil”. A colocação de Forneiro, feita em 1998, se mantém atual uma vez que inúmeras pesquisas sobre a temática vêm sendo realizadas de forma constante.

Faria (2012) relata que quando começou a investigar os espaços infantis em 1981 existiam poucas publicações. As pesquisas sobre a temática, no Brasil, eram quase inexistentes, se resumindo na época “[...] à obra pioneira da arquiteta Mayumi Souza Lima, *A criança e a cidade*” (2012, p.99). A autora constatou um crescente interesse sobre pesquisas acerca dos espaços infantis, mas que caminha vagarosamente, sem novidades ou contribuições expressivas, menciona ainda a repetição da bibliografia utilizada pelos autores.

Com base nessa afirmação de Faria (2012), buscamos trazer nesta dissertação contribuições recentes acerca da organização dos espaços na Educação Infantil como: Manual de Orientação Pedagógica – Brinquedos e brincadeiras de creches (BRASIL, 2012), Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica MEC (BRASIL, 2015b), e os trabalhos de Barbieri (2012), Ceppi e Zini (2013), Oliveira (2014), Relph (2014), Louv (2016), Gandini e Forman (2016), Rinaldi (2016).

Para compreender o espaço no âmbito da Educação Infantil, (primeira infância) como elemento integrante do currículo escolar, utilizamos os seguintes autores: Forneiro (1998), Zabalza (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Faria e Palhares (2001), Moyles (2002), Horn (2004), Barbosa (2006), Carvalho e Rubiano (2008), Kinney e Wharton (2009), Oliveira (2011), Sommerhalder e Alves (2011), Barbieri (2012), Salles e Faria (2012), Gandini (2012),

Ceppi e Zini (2013), Tuan (2013), Horn et al. (2014), (2015), Deheinzelin (2016), Edwards (2016), Louv (2016), Rinaldi (2016).

Na definição do conceito de espaço e ambiente nos embasamos principalmente nas ideias de Forneiro (1998). Para definir com propriedade o conceito de lugar nos embasamos primordialmente em Blower, Azevedo e Vasconcellos (2008), Tuan (2013), Oliveira (2014) e Relph (2014).

Para apoiar a construção da metodologia da pesquisa utilizamos Godoy (1995a) e (1995b), Ferreira (2002), Lima e Miotto (2007), Cellard (2008), Gray (2012) e Prodanov e Freitas (2013).

O levantamento bibliográfico⁶ foi realizado por meio da obtenção de informações colhidas em bancos de dados on-line que consideramos relevantes no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, o que confere confiabilidade nas informações e bases apresentadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Ferreira (2002) evidencia importância aos catálogos⁷ como fontes documentais. De acordo com a autora os catálogos constituem-se em “[...] fontes básicas de referências para realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa” (FERREIRA, 2002, p. 259).

Essa etapa da pesquisa englobou as produções acadêmicas relacionadas à organização do espaço e aos conceitos de espaço, ambiente e lugar, com destaque para a organização dos espaços infantis. Procedemos também ao levantamento de trabalhos sobre metodologia de pesquisa que pudessem fundamentar as nossas escolhas.

Nesse sentido, fizemos um levantamento bibliográfico em busca de identificar a produção dos pesquisadores brasileiros sobre a temática da organização dos espaços. O objetivo de realizar o levantamento bibliográfico é proveniente da necessidade de identificarmos o que artigos, teses e dissertações podem nos dizer a respeito da temática e de que forma podem contribuir com a pesquisa. Sobre este aspecto Ferreira (2002, p.261) evidencia a o valor da pesquisa bibliográfica em bancos de dados (catálogos) e assevera:

De qualquer maneira, os catálogos se instalam criando condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleçam um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir. Os catálogos permitem o

⁶ O levantamento bibliográfico foi realizado no segundo semestre de 2014.

⁷ Nesta dissertação, adotamos a denominação banco de dados como sinônimo do conceito de catálogo apresentado.

rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas.

Selecionamos cinco bancos de dados para realizar o levantamento: Domínio Público, Periódicos da Capes, Banco de Teses e dissertações da Capes, Anais do Educere (2004 – 2009, 2011, 2013 e 2014) e ANPED (2000 – 2013).

O Domínio Público é uma biblioteca digital com conteúdo público ou com autorização de uso, e tem por objetivo promover o amplo acesso às produções literárias, artísticas e científicas.

O “Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, denominado na pesquisa como Periódicos da Capes, é uma biblioteca virtual que tem por finalidade disponibilizar produção científica de qualidade e de fácil acesso. Vinculados a este portal, temos o “Banco de Teses e dissertações da Capes” que reúne as produções dos programas de pós-graduação brasileiros.

O Educere, também denominado “Congresso Nacional de Educação”, acontece bianualmente e contempla discussões acerca da formação, prática e pesquisas na área da educação.

ANPED é a sigla utilizada para denominar a “Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação”, relacionada apenas à formação *stricto sensu*. É formada por 23 grupos de trabalhos que contemplam temáticas diferentes na área da Educação. As produções científicas relacionadas aos grupos de trabalho são aglutinadas em um banco de dados virtual, abrigado na página da ANPED, para consulta livre.

Dessa forma, consideramos as teses, dissertações e artigos em língua portuguesa e que foram registrados a partir do ano de 1998. O ano foi definido com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que é o primeiro documento oficial brasileiro que, após a LDB de 1996, menciona a organização dos espaços para a infância como um ponto a ser considerado entre os fazeres da Educação Infantil. Utilizamos a busca simples por meio das palavras chaves pré-estabelecidas, são elas: ambiente–espaço–infantil, espaço–educação infantil e espaços infantis, espaço e ambiente.

Utilizamos uma planilha do programa Excel para organizar o conteúdo obtido nas pesquisas em bancos de dados. Para a planilha transferimos os seguintes dados das publicações: autor, título, palavra-chave, ano, orientador, nível de ensino e resumo.

O processo de seleção das publicações para compor o levantamento bibliográfico, consistiu em adotar critérios para inclusão ou exclusão, para tal adotamos como critérios

iniciais a análise do título, das palavras chaves, leitura do resumo e a relação com a temática da pesquisa. Para inclusão definimos pesquisas que estivessem relacionadas à organização dos espaços e que tenham sido desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil.

Como critério para exclusão analisamos os aspectos mencionados (palavra-chave, título e resumo), a sua relação com o objetivo da pesquisa, a duplicação de registro, pesquisa realizada com crianças com faixa etária superior a 4 anos de idade.

Identificando a necessidade de exclusão e com base nos critérios pré-estabelecidos, verificamos que muitas pesquisas tratavam da questão dos espaços infantis, no entanto não eram relevantes para a pesquisa, pois abordavam contextos específicos tais como: o espaço adaptado para crianças com necessidades especiais, crianças assentadas e Educação Infantil no campo, espaços formadores (no âmbito da formação continuada), transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a apropriação dos espaços, estruturação do espaço físico como fator secundário - enfoque para análise de documentação pedagógica, reflexões sobre Educação Física infantil e construção de um espaço socioeducativo, o “espaço” do recreio, organização do espaços e tempo relacionados à disponibilidade de recursos para a literatura infantil, atividades, delimitação do espaço como uma característica da ludicidade, espaços infantis nos hospitais, espaços relacionados a situações de violência e etc.

No portal de Banco de teses da Capes⁸, realizamos a busca básica indicada no próprio portal por meio das palavras chave: *espaço educação infantil*, *ambiente espaço infantil*, *espaços infantis* com definição de período (1998 a 2015) e escritos em língua portuguesa.

Quadro 1 – Seleção inicial de publicações do Banco de teses da Capes

Teses e dissertações da CAPES		
Palavras chave	Publicações registradas	Publicações pré-selecionadas
Espaço / educação infantil	215	06
Ambiente / espaço infantil	43	03
Espaços infantis	35	00
Total	293	09

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Inicialmente pré-selecionamos: Santos (2011), Bortolotti (2012), Rocha (2011), Moreira (2011), Martins (2012) e Cassimiro (2012) por meio das palavras chave espaço/Educação Infantil e Santos (2011), Santana (2011) e Moreira (2011) por meio das palavras chave ambiente e espaço infantil.

⁸ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Totalizando as publicações selecionadas e adotando os critérios de exclusão, primeiro eliminamos as publicações que apareciam com dados duplicados – Santos (2011) e Moreira (2011); e, posteriormente, realizamos a leitura dos títulos e palavras chave e excluímos: Cassimiro (2012) e Martins (2012) por focar unicamente a modalidade pré-escola como universo da pesquisa.

Selecionamos as teses de doutorado Moreira (2011) e Santos (2011) e as dissertações de mestrado de Rocha (2011), Santana (2011) e Bortolotti (2012) - totalizando 5 publicações. A publicação de Santana (2011) está relacionada à área de família e sociedade, a de Santos (2011) está vinculada à área de Arquitetura e Urbanismo e as demais publicações estão vinculadas à área da Educação.

Quadro 2 – Seleção final de publicações do Banco de teses da Capes

Teses e dissertações CAPES			
Publicações registradas	Autores	Ano de publicação	Título
293	Santos	2011	Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia
	Moreira	2011	Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário
	Santana	2011	Família e instituição de educação infantil como espaços de desenvolvimento da criança
	Rocha	2011	Crianças, infâncias e espaços: conhecendo suas culturas e suas geografias
	Bortolotti	2012	O lugar do espaço na educação infantil

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

A pesquisa por registros no portal de Periódicos da Capes⁹ foi realizada por meio de busca simples das palavras chave: *espaço educação infantil*, *ambiente espaço infantil*, *espaços infantis*, com definição de período (1998 a 2015) e em língua portuguesa.

⁹ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Quadro 3 – Seleção inicial de publicações de Periódicos da Capes

Periódicos da CAPES		
Palavras chave	Publicações registradas	Publicações pré-selecionadas
Espaço / educação infantil	459	10
Ambiente / espaço infantil	311	06
Espaços infantis	101	02
Total	871	18

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Num primeiro momento pré-selecionamos por meio das palavras chave 18 publicações. Com relação as palavras Espaço e Educação Infantil constam: Vieira (2000), Avila (2002), Festa (2008), Sitta (2008), Nascimento (2009), Silveira (2009), Moura (2010), Raymundo; Kuhnen; Soares (2010), Kuhnen et. al. (2011) e Durli e Brasil (2012); por meio das palavras chave ambiente e espaço infantil selecionamos: Machado (2008), Silveira (2009), Moreira (2011), Santos (2011), Durli e Brasil (2012) e Marques (2013) e por fim, através da palavra chave espaços infantis selecionamos: Machado (2008) e Marques (2013).

Posteriormente, unificamos as publicações e identificamos que Durli e Brasil (2012), Machado (2008), Silveira (2009) e Marques (2013) tinham mais de um registro, excluímos um deles para ficarem com apenas uma menção. Moreira (2011) e Santos (2011) já constavam no levantamento realizado no banco de teses da Capes, e foram descartados. Com base na análise do título, palavras chave e resumo desprezamos 5 publicações: Silveira (2009), Nascimento (2009), Raymundo; Kuhnen; Soares (2010), Kuhnen et. al. (2011) e Marques (2013) por considerarmos que não estavam alinhadas com nossos objetivos de investigação. Com base no acesso da publicação completa e análise da metodologia de pesquisa empregada pelos pesquisadores, descartamos: Vieira (2000), Festa (2008), Sitta (2008) e Moura (2010) – por utilizarem faixa etária superior a 3 anos de idade nas pesquisas.

Selecionamos 3 publicações do banco de dados de Periódicos da Capes sendo: duas dissertações de mestrado Avila (2002) na área da educação e Machado (2008) na área de arquitetura; e um artigo científico de autoria de Durli e Brasil (2012), vinculado a área da educação.

Quadro 4 – Publicações selecionadas de Periódicos da Capes/nível de conhecimento

Periódicos da CAPES				
Artigos	Publicações registradas	Autor	Ano de publicação	Título
Artigos resultantes de pesquisa de Mestrado	2	Avila	2002	As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar : um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP
		Machado	2008	Ambiente escolar infantil
Artigo	1	Durli e Brasil	2012	Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

No banco de dados do site Domínio Público¹⁰ buscamos por publicações relacionadas às áreas de Educação, Psicologia, Psicologia da Educação, Psicologia do ensino e aprendizagem e Psicologia do desenvolvimento Humano. Ao fazer a pesquisa por meio de palavras chave, não obtivemos nenhum registro com as tríades e díades definidas, sendo assim optamos por buscar através da palavra “espaço” e “ambiente” isoladamente.

Desta maneira, a busca nos arquivos utilizando a palavra-chave “espaço” e a seleção de áreas de conhecimento¹¹ – Educação, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, Geografia, (desconsideramos os demais campos disponíveis para pesquisa: nível, autor, ano, título e instituição de ensino) obtivemos 9 produções.

As publicações pré-selecionadas por meio da palavra chave *espaço* e vinculadas à área da Educação foram: Martins (2010), Vieira (2009), Drumond (2007), Singulani (2009), Brasil (2010), Moura (2009) e Sitta (2008). E as publicações vinculadas à área da Arquitetura e Urbanismo foram Machado (2008) e Nascimento (2009).

Excluimos Machado (2008), Nascimento (2009) e Moura (2009)¹² por já identificarmos e contabilizarmos essas publicações anteriormente no levantamento bibliográfico realizado no banco de dados de periódicos da CAPES. Também descartamos Martins (2010), Vieira (2009) e Sitta (2008) por contemplarem a etapa da Pré-escola na pesquisa; e Silva (2008) por não estar alinhado com os objetivos da pesquisa. Desta forma, selecionamos 3 publicações, todas da área da Educação, do bando de dados do Domínio

¹⁰ www.dominiopublico.com.br

¹¹ Escolhemos essas áreas do conhecimento por serem as áreas que mais tiveram publicações no levantamento bibliográfico feito no Portal de Periódicos da CAPES e no Banco de Teses da CAPES.

¹² Nos registros da CAPES esta publicação aparece com data de 2010 e no domínio público aparece com data de 2009, optamos por sempre manter a versão mais recente.

Público vinculadas a palavra-chave *espaço*, sendo: Drumond (2007), Singulani (2009) e Brasil (2010).

Quadro 5 – Publicações selecionadas Domínio Público/palavra-chave: espaço

Domínio público - palavra-chave ESPAÇO			
Publicações registradas	Autor	Ano de publicação	Título
91	Drumond	2007	Arquiteturas e espaços na constituição de currículos escolares
	Singulani	2009	As crianças gostam de "tudo-o-que-não-pode": crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche
	Brasil	2010	O espaço pedagógico: um olhar a partir das políticas públicas para a educação infantil

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Na segunda etapa, a busca nos arquivos utilizando a palavra-chave “ambiente” e as mesmas áreas de conhecimento e critérios usados na pesquisa por meio da palavra chave “espaço” foram pré-selecionadas as publicações de: Machado (2008), Elali (2002), Blower (2008), Souza (2009) e Oliveira (2008). Excluimos Machado (2008), pois a publicação já constava no levantamento oriundo do banco de dados dos Periódicos da CAPES. Desta forma, selecionamos em definitivo 4 publicações.

Quadro 6 – Publicações selecionadas Domínio Público/palavra-chave: ambiente

Domínio público - palavra-chave AMBIENTE				
Área do conhecimento	Publicações registradas	Autores	Ano de publicação	Título
Educação	159	Oliveira	2008	A organização do ambiente: um estudo com as professoras de educação infantil de Corupá
Psicologia	32	-	-	-
Arquitetura e Urbanismo	63	Elali	2002	Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça?:contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área
		Blower	2008	O lugar do ambiente na educação infantil: estudo de caso na creche doutor Paulo Niemeyer
		Souza	2009	Premissas projetuais para ambientes da educação infantil: recomendações com base na observação de três UMEIs de Belo Horizonte, MG

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Contabilizando as publicações selecionadas por meio da palavra chave espaço e ambiente, totalizamos 7 publicações sendo: 02 teses de doutorado – Elali (2002) e Souza (2009); e 05 dissertações de mestrado – Drumond (2007), Blower (2008), Oliveira (2008), Singulani (2009) e Brasil (2010).

A busca nos registros e publicações feita no Educere¹³ concentraram-se nos sites de 8 edições do evento de 2004 a 2013.

Buscamos por publicações nos anais do congresso na categoria “trabalhos” e selecionamos as áreas que consideramos co-relatas com a pesquisa: “Cultura, Currículo e Saberes”, “Teorias, Metodologias e Práticas/Didática: Teorias, Metodologias e Práticas”, “Educação Infantil”/“Educação da Infância”, “Formação de Professores e Profissionalização”. A análise preliminar se deu por meio do título, quando os dados contidos no título não eram suficientemente esclarecedores acessamos o trabalho completo para realizar a leitura do resumo e assim incluir ou excluir a publicação deste levantamento bibliográfico. Pré-selecionamos 13 publicações registradas nos anais do Educere e as mesmas se concentram nos anos de 2009, 2011 e 2013: Martins e Garanhan (2009), Barbosa (2009), Lima et al. (2009), Mattos (2011), Leal e Vieira (2011), Barros et al. (2011), Gebien (2011), Boetger et al. (2013), Pezzi (2013), Tolentino (2013), Duprê e Braz (2013), Moreira et al. (2013) e Bruce (2013). Excluimos Gebien (2011), Mattos (2011) e Boetger et. al. (2013), por não corresponderem as pretensões da pesquisa, totalizando 10 publicações selecionadas.

Das 10 publicações selecionadas nove estão relacionadas à área “Educação Infantil” / “Educação da Infância” e apenas uma está relacionada à área “Cultura, Currículo e Saberes”.

¹³ <http://educere.pucpr.br>

Quadro 7 – Publicações selecionadas EDUCERE

Publicações – EDUCERE		
Autor(es)	Ano de publicação	Título
MARTINS e GARANHANI	2009	Organização do espaço na educação infantil: o que nos contam as crianças?
BARBOSA	2009	Os espaços da educação infantil significados pelos olhos das crianças
LIMA ET AL.	2009	O espaço como promotor de múltiplas linguagens na educação infantil
LEAL e VIEIRA	2011	A constituição do sujeito e o espaço-ambiente na prática pedagógica da educação infantil
BARROS ET AL.	2011	A organização do espaço e as práticas pedagógicas na educação infantil: processos humanizadores
PEZZI	2013	Descobrimo o mundo através da exploração do espaço: a organização do espaço em um CEI de Joinville
TOLENTINO	2013	O brincar em diferentes espaços nas instituições de educação infantil
DUPRÊ e BRAZ	2013	O projeto arquitetônico à serviço da educação infantil
MOREIRA ET AL.	2013	Organização do espaço na creche: contribuições para pensar a educação com crianças pequenas
BRUCE	2013	Sala de aula na educação infantil: ambiente educativo, da percepção à ação

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)
Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

No site da ANPED¹⁴ fizemos o levantamento bibliográfico das publicações dos GT, realizadas nas reuniões anuais de 2000 a 2013. Selecionamos 3 grupos de trabalho considerando a co-relação e possíveis contribuições com tema, são eles: “Educação de Crianças de 0 a 6 anos – GT07”, “Formação de Professores – GT08” e “Psicologia da Educação – GT20”. Foram selecionadas três publicações deste banco de dados, todas vinculadas ao GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos e registradas nos anos de 2004 e 2006: Agostinho (2004), Lima e Bhering (2006) e Silva (2006).

Quadro 8 – Publicações selecionadas ANPED

Publicações ANPED		
Autor(es)	Ano de publicação	Título
AGOSTINHO	2004	O espaço da creche: que lugar é este?
LIMA e BHERING	2006	Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC
SILVA	2006	Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na educação infantil

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)
Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

¹⁴ <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>

Na análise final das publicações selecionadas, cruzando e analisando os dados entre os 5 bancos pesquisados e excluindo as publicações que constavam no levantamento bibliográfico em mais de um banco de dados, selecionamos 28 publicações entre artigos, dissertações e teses que abordam o tema espaço e ambiente no contexto da Educação Infantil. As publicações são predominantes na área da Educação conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 9 – Seleção Final de Publicações

SELEÇÃO FINAL PUBLICAÇÕES – ÁREA DE CONHECIMENTO	
Área de conhecimento	Nº de trabalhos encontrados
Educação	21
Arquitetura e urbanismo	4
Psicologia	1
Cultura, currículos e saberes	1
Família e sociedade	1
Total	28

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Com relação ao ano das publicações temos:

Quadro 10 – Quantitativo anual de publicações selecionadas

Quantitativo anual de publicações selecionadas	
Ano	Nº de trabalhos encontrados
2013	5
2012	2
2011	6
2010	1
2009	6
2008	2
2007	1
2006	2
2005	-
2004	1
2003	-
2002	2
Total	28

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Com relação ao ano das publicações temos uma crescente a partir de 2009. A temática se mantém presente entre as publicações e os resultados sinalizam que o tema espaço no contexto da Educação Infantil, especificamente na faixa etária de crianças com até 4 anos de idade tem sido objeto de estudos.

Ao fazer um levantamento em busca de novidades na área relacionadas aos espaços para a infância Faria (2009), selecionou publicações italianas, francesas e espanholas e as organizou em “pequena coleção” com 70 títulos. A publicação mais antiga é francesa de 1971 intitulada “*L’enfant, l’architecture et l’espace. De l’architecture du mépris à l’espace du bonheur*” do autor George Mesmin. (FARIA, 2009, p.104) As publicações mais recentes são de 2005, num total de seis publicações:

1. *La mente Locale. Per um’ antropologia dell’ abitare*. Franco La Cecla. Eleuthera, Milano;
2. *Territórios de la infância – Diálogos entre arquitectura y pedagogia*. Isabel Cabanellas e Clara Eslava (coords.). Collección biblioteca de infantil n.9. Editorial Grao, Barcelona, 2005;
3. *Les enfants dans la ville*. Périodique: Ville école intégration n° 141 – juin 2005. SCEREN, CNDP, 06/2005;
4. Revista Bambini – Suplemento da revista Bambini de dezembro de 2005. *Spazi: luoghidivita per l’ infanzia*. Org. Ferruccio Cremaschi. Arrazano S. Paolo. Itália;
5. Revista Bambini in Europa. *Creareglispazi: architettura e design per la prima infanzia*. Junho, 2005;
6. *La città dei bambini*. Tonucci Francesco. Editore Laterza, 2005.

Consideramos pertinente mencionarmos e citarmos o levantamento de Faria (2009) para evidenciar que a temática dos espaços para a infância vem sendo mundialmente estudada.

Após o término da pesquisa bibliográfica fizemos a pesquisa documental utilizando como base os documentos oficiais brasileiros que regem a Educação Infantil atualmente. Identificamos como os conceitos de espaço, ambiente e lugar emergem nas orientações legais. A análise detalhada das informações obtidas com a pesquisa bibliográfica e documental é realizada na Seção 4.

A seguir, apresentamos a definição da pesquisa documental e arrolamos os documentos oficiais de Educação que tratam da nossa temática.

2.1.2 A pesquisa documental

Adotamos a pesquisa documental como estratégia de investigação por considerarmos necessário dimensionar como a temática dos espaços das instituições de Educação Infantil vem sendo abordada, no decorrer dos anos, nos documentos oficiais. Sobre a pesquisa documental, Godoy (1995a, p. 21) afirma que:

[...] os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não conceberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando de pesquisa documental.

Cellard (2008) diferencia os documentos como públicos e privados. Os documentos públicos são divididos em arquivos públicos e documentos públicos não arquivados¹⁵: o primeiro é geralmente composto por uma quantidade volumosa de arquivos que, embora públicos, podem não ser de fácil acesso e o segundo refere-se a materiais vinculados a esfera pública, mas que não são dotados de rigor e formalidades legais, tais como: panfletos, cartazes, informativos, jornais e semelhantes. Os documentos privados são subdivididos em arquivos privados – não são arquivos de domínio público, mas que podem estar à disposição, refere-se a documentações de empresas, igrejas e outras instituições; e os documentos pessoais – referem-se aqueles de uso e posse de um sujeito, tais como: cartas, e-mails, fotografias, diários, relatos e etc.

Godoy (1995a) evidencia três aspectos que devem ser considerados no momento de selecionar os documentos para a pesquisa:

- Escolha – a seleção dos documentos deve estar alinhada com as intenções e hipóteses da pesquisa;
- Acesso – documentos públicos são de fácil e amplo acesso, possibilitando uma amostra maior a ser estudada;
- Análise – após a escolha e acesso aos documentos a análise de seu teor se faz necessária, tendo como linha norteadora os objetivos da investigação.

Iniciamos a pesquisa documental com a seleção e definição dos arquivos públicos, relacionados a Educação Infantil, que compõe o bloco de leis que normatizam e balizam esta etapa da educação básica brasileira.

Os documentos foram consultados por meio de material impresso ou digitalizados (online), no site do Governo Federal (MEC).

¹⁵ Para a pesquisa utilizamos documentos federais da Educação Infantil publicados pelo MEC.

Definimos o período de 1996 a 2016 para o estudo dos documentos oficiais, o ano inicial foi escolhido por marcar a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, através da publicação da LDB 9394/96. Sobre a pesquisa documental Godoy (1995a, p.22) afirma que “[...] é apropriada quando queremos estudar longos períodos de tempo, buscando identificar uma ou mais tendências no comportamento de um fenômeno”.

A pesquisa se pautou na avaliação de 12 documentos oficiais¹⁶:

- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999/2009);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos (2006);
- Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (2006);
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006);
- Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995/2009);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009);
- Brinquedos e Brincadeiras nas creches - manual de orientação pedagógica (2012);
- Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica (2016).

Ao abordar a análise dos textos e produções na pesquisa documental, Godoy (1995a) destaca três fases fundamentais, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise da pesquisa documental utilizamos documentos em versões online e impressos que estavam a nosso alcance, de uso e conhecimento cotidiano, pois são pertencentes a natureza das funções laborais da pesquisadora. Apenas o documento “Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica” (2012) e o “Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica” (2015) ainda não tinha sido lido integralmente, o primeiro por desconhecimento da existência dos manuais e o segundo por se tratar de um documento recente.

Embora, em sua maioria, fossem materiais conhecidos, já manuseados e lidos em oportunidades diversas, a retomada e a leitura destes documentos com base nos objetivos da pesquisa ofereceu uma interpretação renovada e ampliada. A finalidade e o foco da

¹⁶ Contabilizamos os documentos consultados em sua versão original e em sua versão mais atual.

exploração do material estava centrada em identificar como os conceitos de espaço, ambiente e lugar são abordados nos documentos oficiais, no decorrer do período de 1996 a 2016.

Após a leitura inicial de cada documento e a seleção dos excertos considerados relevantes para a pesquisa, buscamos interpretar os dados. A leitura e interpretação do teor dos documentos revelou como a Educação Infantil foi sistematicamente normatizada ao longo dos anos e, concomitantemente, o espaço para esta etapa da Educação Básica foi ganhando progressiva evidencia nas publicações oficiais.

Na próxima seção, apresentamos a análise referente às publicações oficiais brasileiras da Educação Infantil realizadas no período de 1996 a 2016. Na análise buscamos excertos ou indícios que se relacionem ou façam menção direta aos conceitos de espaço, ambiente e lugar. Por fim, apresentamos a análise de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos oriundos do levantamento bibliográfico e que contribuíram com a pesquisa.

3 OS ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Nesta seção, elencamos os documentos oficiais que atualmente direcionam a Educação Infantil no Brasil, analisando aspectos gerais da composição dessas publicações, de modo a identificar de que forma balizam a relação entre educação e os conceitos de espaço, ambiente e lugar.

Destacamos que a Educação infantil abarca a modalidade creche – para crianças de até 3 anos de idade e a modalidade pré-escola – para crianças de 4 a 5 anos de idade.

A compreensão dos documentos oficiais que dispomos no Brasil a respeito da Educação Infantil e do papel do espaço neste contexto é o primeiro passo para que possamos delinear estratégias pedagógicas para que o espaço se constitua em lugar de acolhimento e de pertencimento.

Para tal nos reportamos a LDB (BRASIL, 2015a) que, em 1996, constituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, *status* inédito para essa modalidade de ensino no Brasil. Após a LDB (BRASIL, 2015a) a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema educacional, deixando de estar conectada, formalmente, às áreas de saúde e assistência social. Ao Estado está atribuído o dever de garantir o direito da criança à educação pública, gratuita e de qualidade.

Aqui se tem início o grande “tema-debate” da Educação Infantil: abandonar o caráter puramente assistencialista herdado das áreas e das condições que estão incutidas em sua gênese e unir o cuidar e o educar indissociavelmente.

O termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene. Já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social (SALLES; FARIA, 2012, p.67).

Sobre este “tema-debate” estabelecido entre cuidar e educar, Kuhlmann Júnior (2001, p. 60) afirma que:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequentemente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

Tendo as crianças como centro do processo pedagógico e como sujeitos de direitos protagonistas dos fazeres da Educação Infantil temos, em 1995, a publicação dos **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança** (BRASIL, 2009c), um ano antes da publicação da LDB. Este documento prévio à publicação da LDB é compreendido por Palhares e Martinez (2001, p.6) como:

O caminho apontado pela equipe técnica responsável pela educação infantil no MEC em 1994 era o de buscar a superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil. Dando andamento a essas proposições, o MEC promoveu debates, incentivou assessorias e realizou diferentes publicações, cabendo destacar aquele conhecido ‘caderno azul’ - Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.

Este documento, descrito como “conhecido caderno azul pelas autoras” (PALHARES; MARTINEZ, 2001), foi publicado em forma de um pequeno manual de capa azul com ilustrações de rostos de crianças representando diferentes etnias. Em 2009, na reedição desta publicação, o caderno continua em forma de pequeno manual de cor predominantemente azul, mas com a fotografia de duas crianças em um espaço externo amplo e explorando um material que parece ser um tipo de tinta.

Neste estudo utilizamos a 2ª edição deste documento (2009d) em sua versão impressa na forma de pequeno manual. A diferença de uma edição para outra está na capa (como mencionado) e na inserção de fotografias mescladas ao corpo do texto do documento na edição mais recente.

Assim os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (BRASIL, 2009d) e as discussões que anteviram a publicação da LDB (BRASIL, 2015a) serviram de base para que este documento tão representativo da Educação brasileira como um todo fosse construído. Para a Educação Infantil, a LDB (BRASIL, 2015a) institui a necessidade de ressignificar e qualificar as práticas e os saberes relacionados a infância.

Esta necessidade de reorganizar e reconstruir a Educação Infantil tem o aporte necessário construído ao longo dos anos com uma legislação própria oriunda de necessidades apontadas inicialmente pela LDB (BRASIL, 2015a) que em seu artigo 9º indica como obrigação da União: “[...] estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio [...]” (BRASIL, 2015a, p.46).

Sendo assim, todos os documentos oficiais relacionados à Educação Infantil, idealizados e publicados após a LDB (BRASIL, 2015a) estão relacionados a ela e a seus propósitos que visam a melhoria e a qualidade da Educação Infantil brasileira.

A LDB (BRASIL, 2015a) decididamente traz marcos importantes para a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica; e para as crianças – sujeito de direitos. No que tange aos espaços destinados para que a educação aconteça, ao direcionar como os recursos públicos serão utilizados na Educação a LDB (BRASIL, 2015a) menciona em seu artigo 70 alínea II que “a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” é responsabilidade da União (BRASIL, 2015a, p. 39).

Para adentrar aos documentos posteriores à LDB (BRASIL, 2015a), consideramos pertinente fazer a diferenciação entre os conceitos de referencial, parâmetros, diretrizes e indicadores, pois os documentos estão basicamente organizados com base nessas nomenclaturas.

Ao falarmos em *referencial* estamos fazendo menção a um conjunto de orientações que servem como guia/referência de determinada prática, não tem caráter mandatório, seriam sugestões contidas em um material de apoio para a prática.

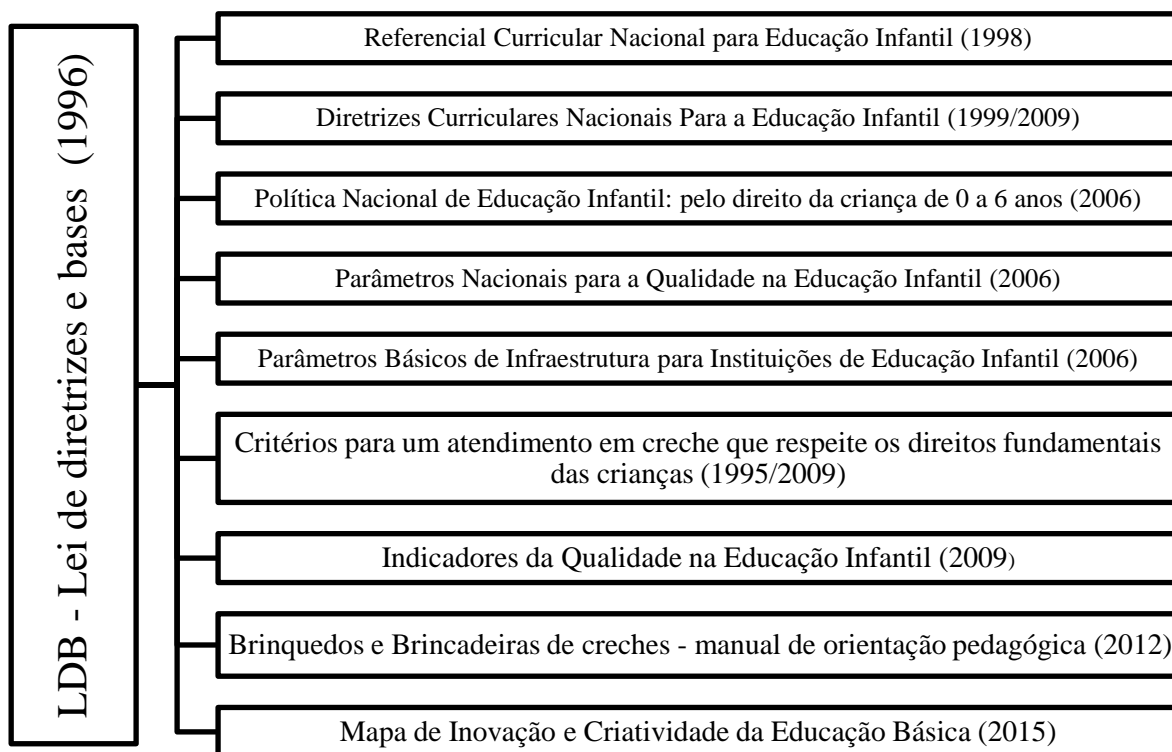
As *diretrizes* são instruções/indicações de caráter mandatório e fixam a direção que se deve seguir. Já os *parâmetros* são um conjunto de orientações de caráter flexível, espera-se que as práticas no interior das instituições se balizem dentro de suas propostas.

Os *indicadores* estão vinculados aos parâmetros, configuram-se em uma ferramenta avaliativa.

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos (BRASIL, 2006a, p. 08).

Nesta dissertação, os documentos oficiais brasileiros são organizados e analisados cronologicamente da seguinte forma, conforme a quadro abaixo:

Quadro 11 – Documentos de Educação Infantil analisados de 1996 a 2015



Fonte: Ministério da Educação (2016)
Organizado pela Autora (2016)

Para análise e discussão, organizamos os documentos legais em ordem cronológica e os dividimos por períodos, da seguinte forma: primeiro década de 1990, depois dos anos 2000 a 2010 e, por fim, os documentos de 2010 a atualidade. Esta organização permite uma melhor compreensão dos acontecimentos, a partir da implantação dos documentos, sempre considerando as publicações mais recentes.

3.1 Os Espaços para a Infância e a Educação nos documentos oficiais: década de 1990

Começamos a analisar os documentos a partir do **RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil** (BRASIL, 1998a), por se tratar do primeiro documento oficial brasileiro publicado após a LDB (BRASIL, 2015a).

Este referencial procura integrar os fazeres da Educação Infantil diluídos pelo país, tem por objetivo unificar as práticas, imprimir um fazer ao mesmo tempo comum e singular por meio de referências e orientações. Segundo Cerisara (2001, p. 27), alicerçada em muitas críticas ao referencial, evidencia que o anseio de que o RCNEI não venha a se tornar algo forçado, que não permita a reflexão, espera-se que seja um documento em que o profissional

ao fazer sua leitura se identifique com ele e assim se torne “[...] uma referência nacional que possibilite e estimule o processo de construção curricular em cada instituição”.

Este documento está dividido em três volumes sendo o Volume I – introdução, Volume II – formação pessoal e social e Volume III – conhecimento de Mundo, os dois últimos volumes definem o que os RCNEI (BRASIL, 1998a) chamam de âmbitos de experiência.

Em suas páginas iniciais o RCNEI (BRASIL, 1998a) apresenta uma “Carta do Ministro da Educação¹⁷” endereçada aos professores de Educação Infantil, nela há as seguintes pretensões e objetivos:

[...] pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 07).

Neste excerto, a preocupação com as particularidades de cada criança, o reconhecimento de seus direitos e a menção do ambiente como elemento integrante do processo educacional denota que a educação para bebês e crianças pequenas é vista para além do assistencialismo. No que tange ao ambiente, compreendemos que não basta que seja limpo, higienizado e seguro, que favoreça a socialização, a relação entre os pares, o acesso à cultura, o envolvimento com o entorno, verificamos aqui uma potencialidade atribuída aos espaços ocupados pelas crianças e profissionais na Educação Infantil.

Ainda na “Carta do Ministro da Educação”, o RCNEI (BRASIL, 1998a) deixa evidente que o documento é fruto de intensos estudos e debates, uma junção entre teorias e práticas de profissionais da área da Educação em prol da melhoria da Educação Infantil. A intenção é que o referencial (BRASIL, 1998a) sirva:

[...] como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998a, p.07).

Ao trazer a sua concepção de criança, o RCNEI (BRASIL, 1998a) evidencia:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as

¹⁷ Em 1998, o Ministro da Educação era Paulo Renato Souza, que esteve a frente deste Ministério no período de 1995 a 2002.

condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998a, p. 21).

O *meio* surge como elemento integrante da construção emocional, social, física e cognitiva da criança, e indissociável do processo educativo. O documento faz referência ao brincar como um elemento inerente dos fazeres da infância nas instituições, atribui a ele um protagonismo que lhe é cabido, uma vez que o brincar é uma forma de expressão, uma forma da criança viver, experienciar e apreender o Mundo que a cerca. “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998a, p.27).

O volume I do RCNEI faz a introdução ao documento e evidencia o brincar como um elemento inerente a infância, atribui a ele um protagonismo que lhe é cabido, uma vez que o brincar é uma forma de expressão, uma maneira da criança viver, experienciar e apreender o mundo que a cerca. O RCNEI destaca a função do professor como mediador e de adulto mais experiente. Sobre o brincar evidencia que é o professor que “[...] organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar”. (BRASIL, 1998b, p.28).

O planejamento do espaço, mobiliário, a seleção e variedade dos materiais são considerados fundamentais, assim como a estruturação de um espaço que permita a “montagem de ambientes novos” (BRASIL, 1998b, p.58). Esses elementos são considerados ativos dentro do projeto educacional e indicadores de práticas educativas de qualidade.

O espaço físico é apresentado como potencialmente versátil, onde as necessidades das crianças são observadas e atendidas, por meio das intervenções do adulto, focando o desenvolvimento infantil e atendendo as especificidades de cada faixa etária. O documento também faz referência ao espaço que permita a exploração, movimentação e a interação das crianças também em locais para além dos muros da escola, explorando o espaço externo, a vizinhança e se aproximando da cidade, destacamos: passeios pelo entorno e visitas ao comércio local (BRASIL, 1998b).

Fatores como o clima/ambiente institucional, envolvimento emocional, a segurança, o afeto, a cooperação, a alegria e a tranquilidade são aspectos evidenciados para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; a organização do espaço e do tempo; a seleção e a oferta dos materiais (BRASIL, 1998b).

Avaliamos que a utilização das terminologias espaço e ambiente nos RCNEI não demonstra clareza com relação à diferenciação entre os conceitos, no entanto verificamos que o emprego dos mesmos denota complexidade atribuída a organização dos espaços.

O volume 2 do referencial (BRASIL, 1998c) aborda as instituições de Educação Infantil como espaços de socialização e englobam suas vicissitudes relacionadas ao desenvolvimento da criança e aos processos de aprendizagem, tais como: construção da identidade, autonomia, interação, cooperação, afetividade, conforto, aconchego, construção de vínculos, consciência corporal (BRASIL, 1998c).

O volume 3 do RCNEI (BRASIL, 1998d) considera o movimento humano como meio para compreender o mundo, aquele que “[...] constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 1998d, p.15). A partir dessa pontuação, o documento avalia que o ambiente precisa, contraditoriamente, proteger e acolher, desafiar e instigar a criança a desvendar o espaço.

Neste volume, o referencial (BRASIL, 1998d) aborda diferentes linguagens para serem trabalhadas e estimuladas e para cada uma delas propõem formas específicas de organizar o espaço físico direcionando a intencionalidade para o desenvolvimento de habilidades relacionadas a determinada linguagem: linguagem corporal/movimento, linguagem musical, linguagem plástica (artes visuais), linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, linguagem matemática.

O documento (BRASIL, 1998d) faz referência ao conceito de paisagem e ressalta a importância da percepção da paisagem do lugar vivido pela criança. Evidencia a necessidade de observar as mudanças da paisagem relacionadas ao clima, às estações do ano, à presença de determinadas plantas e/ou animais e sugere a observação da paisagem construída pelo homem. Destaca a necessidade de conhecer a história de pessoas, as formas específicas de se viver em um grupo social para as crianças conhecerem o que se transformou no local em que elas vivem.

Sobre a organização dos espaços, o documento faz referência ao cuidado que se deve ter com a organização do espaço focando no desenvolvimento da autonomia da criança e a coloca como participante do processo de construção, organização e atualização do espaço da sala de referência. O espaço é organizado de forma que seja confortável e aconchegante e que privilegie a exposição das produções das crianças, qualidade e quantidade de materiais, organização e atualização dos espaços da sala, desenvolvimento da autonomia, a estimulação de diferentes linguagens (BRASIL, 1998d). Destaca a ideia de expor as produções das

crianças pelos espaços como forma de mostrar a história e manter a memória daquele grupo. (BRASIL, 1998d) Esta indicação do referencial é defendida por diversos autores dentre eles Horn (2004, p.37) que, sobre a possibilidade do espaço de comunicar afirma:

[...] o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas da aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem.

Assim, compreendemos como relevante incluir na organização do espaço marcas e registros das crianças, pois são elas que habitam aquele espaço e que movimentam todo o fazer na Educação Infantil. Todo o pensar dos professores deve estar vinculado às necessidades das crianças, a valorizar e qualificar a sua presença nas instituições.

O RCNEI (BRASIL, 1998d), ao apresentar considerações relacionadas a linguagem matemática, evidencia a noção de espaço como um conceito a ser trabalhado com as crianças que “[...] observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias” (BRASIL, 1998d, p. 207). A localização espacial da criança e os conceitos matemáticos adquiridos por ela gradativamente no decorrer de seu desenvolvimento é focado no documento como decorrência do estímulo oferecido por meio de vivências e experiências no espaço. Tuan (2013) aborda a relação entre o espaço, o corpo humano e conceitos matemáticos de comprimento, medidas de capacidade, estimativas de área, volume, distância que são originários em medições realizadas a partir do corpo humano, tendo o corpo como referência:

São muito usadas as larguras e comprimentos dos dedos, ou do polegar [...] Uma jarda é uma passada larga, a milha são mil passos [...] As medidas de capacidade incluem a concha da mão, o punhado ou a braçada. [...] O próprio corpo humano é um receptáculo. Sabemos o que é sentir-se ‘cheio’ ou ‘vazio’. Experimentamos diretamente a quantidade de alimento ou água na concha das mãos ou em nossa boca. [...] A palavra ‘grande’ deriva do latim ‘bochecha inflada (TUAN, 2013, p.62-63).

No que tange ao conceito de espaço, consideramos que os RCNEI (BRASIL, 1998a) sinalizam caminhos e contribuem com os objetivos da pesquisa uma vez que esse conceito está presente na edificação do documento, denotando que a organização do espaço se constitui em um elemento da prática pedagógica. Nossa constatação é reforçada por Cerisara (2002, p.336) que, ao analisar o conteúdo dos referenciais, elenca conceitos que permeiam o

documento e considera que são fundamentais para a estruturação das especificidades da Educação Infantil:

[...] criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área.

Por sua vez, Palhares e Martinez (2001) colocam a Educação Infantil registrada nos referenciais em debate e evidenciam que este documento não reflete a realidade brasileira vivenciada cotidianamente nas instituições brasileiras; e, ainda, que não contempla pesquisas acadêmicas consideradas relevantes em seu conteúdo, desconsidera a formação superficial e as más condições de trabalho do professor desta etapa da educação básica. Com base nas pontuações das autoras fica evidente que o referencial se remete a uma infância e a uma Educação infantil elitizada, distante da realidade. Sobre as especificidades relacionadas a questões vinculadas à organização e estruturação do espaço físico, Palhares e Martinez (2001, p. 12) evidenciam:

As questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto-criança, a adequação de espaço físico, a formação de vínculo do educador e a rotatividade de profissional da creche ocasionada em grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do educador não foram abordadas. Sem tocar em tais pontos, temos o RCN/Infantil como um desvio.

Os referenciais não contemplam especificidades ou direcionamentos mais contundentes acerca da organização dos espaços. Acreditamos que é pertinente destacar que a constituição desse documento é permeada por questões políticas, como nos afirma Cerisara (2002, p.336):

Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento.

Compreendemos que a intencionalidade do governo ao divulgar amplamente os referenciais demonstra preocupação com uma política de aparências e não uma política consciente e comprometida com a infância. Muitas críticas são tecidas aos referenciais justamente pela ausência de diálogo na construção deste documento e pela desconsideração da

realidade das instituições. Esta discrepância entre o real e o ideal e a conexão (ou ausência dela) com a educação na primeiríssima infância é apresentada por Palhares e Martinez (2001, p.13-14):

A leitura do referencial é importante como subsídio para o debate nacional sobre a criança e educação. Ressaltamos, entretanto, que o referencial não contempla a questão das diversas camadas sociais. Em especial a idade de 0 a 3 anos, para a qual se tem um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, mas pouco conhecimento sistematizado sobre a educação de crianças pequenas em creche, o referencial parte de uma proposta importante, real para classes mais altas, mas não considera a maioria da realidade das creches nas camadas populares – desconhece o valor do trabalho que vem se realizando com esta população. É como se não conhecesse esta creche.

Por este aspecto falho e omissos dos referenciais apresentados pelas autoras, acreditamos que a pesquisa ajudará a construir alguns caminhos possíveis com relação as especificidades que envolvem os conceitos de espaço/ambiente/lugar, como sua organização e estruturação.

Na década de 1990 temos a publicação dos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças em 1995 e 2009, da LDB em 1996, dos RCNEI em 1998 e a da primeira versão das DCNEI em 1999. Na pesquisa vamos analisar a versão mais recente das diretrizes publicada em 2009, no entanto cabe ressaltar que na década de 1990 esses quatro documentos balizaram e deram as primeiras coordenadas acerca da Educação Infantil no Brasil, ainda embrionária do ponto de vista da proposição e materialização de uma política para esta etapa da Educação Básica.

3.2 Os Espaços para a Infância e Educação nos documentos oficiais: de 2000 a 2010

Seguindo a ordem cronológica da legislação brasileira temos a **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de 0 a 6 Anos à Educação** (BRASIL, 2006a), publicada em 2006. Na introdução do documento, percebemos uma preocupação com as diferentes infâncias, realidades e contextos brasileiros.

Este documento apresenta 13 diretrizes divididas em tópicos acerca da Educação Infantil no Brasil. Essas diretrizes têm como propósito 18 objetivos e vislumbram atingir 16 metas acerca da “nova” Educação Infantil brasileira. Para tal apresentam 42 estratégias para esta etapa da Educação Básica.

Sobre os espaços para a Educação Infantil, a política traz como um de seus objetivos: “garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de

Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (BRASIL, 2006a, p.19). A preocupação com a infraestrutura é colocada como uma de suas metas:

Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006a, p. 21-22).

O documento contempla essencialmente o espaço físico e sua estruturação, destaca a necessidade de se respeitar características regionais, especificidades da faixa etária e as necessidades do processo educativo (BRASIL, 2006a). As características elencadas são preponderantes para a estrutura predial e física de uma instituição, é base para a concretização do trabalho pedagógico.

Após a publicação da Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de 0 a 6 Anos à Educação temos a publicação dos Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006b); (BRASIL, 2006c) e dos Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) ambos previstos como estratégias dentro da política com a intenção de:

- Definir parâmetros nacionais de qualidade para o atendimento nas instituições de Educação Infantil, considerando as legislações vigentes, as teorias e as pesquisas da área.
- Elaborar padrões de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, considerando as características regionais. (BRASIL, 2006a, p.24).

Os **Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil** (BRASIL, 2006b); (BRASIL, 2006c), publicados em 2006 e reeditados em 2008, são formados por dois volumes e tem como função contribuir para a construção de políticas públicas para a Educação Infantil.

O volume 1 (BRASIL, 2006b), de caráter introdutório, apresenta fundamentos acerca da qualidade na Educação Infantil. Destaca que para a definição de parâmetros de qualidade é necessário trazer a criança para o primeiro plano, de maneira que seus direitos sejam

garantidos. Com relação ao espaço, o documento destaca “espaço, tempo e material específico” como um dos direitos da criança. Evidencia ainda que elas devem ser incentivadas a “movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre” (BRASIL, 2006b, p.19).

O volume 2 (BRASIL, 2006c) apresenta as especificidades sobre as instituições de Educação Infantil. Sobre a organização dos espaços da instituição de Educação Infantil o documento destaca as seguintes necessidades: quantitativo de crianças condizente com o tamanho da sala, explorar o espaço interno e externo, proporcionar momentos agitados e tranquilos para as crianças, assim como momentos individuais e coletivos (BRASIL, 2006c). Os parâmetros evidenciam a importância de criar “[...] condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira” (BRASIL, 2006c, p.40).

Ao discorrer sobre as responsabilidades dos profissionais de Educação Infantil, o documento afirma que:

- alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos;
- criam condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira;
- intervêm para assegurar que bebês e crianças possam movimentar-se em espaços amplos diariamente (BRASIL, 2006c, p.39-40).

Ao elencar espaços, materiais e equipamentos das instituições de Educação Infantil o documento apresenta elementos relacionados ao uso prioritário das crianças e dos adultos, em comum destacamos a necessidade de privilegiar as interações, o conforto, acolhimento e aconchego (BRASIL, 2006c). Sobre características de espaços, materiais e equipamentos de uso direto das crianças destacam:

- atendam às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego; permita o uso por crianças com necessidades especiais, conforme a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19/12/2000) adequando-se para isso;
- propiciem as interações;
- instiguem, provoquem, desafiem a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças; tenham disponíveis para o uso ativo e cotidiano das crianças;
- os profissionais de educação sejam responsáveis pelo uso adequado dos equipamentos e dos materiais pelas crianças e pela conservação destes.
- as paredes sejam usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos.
- as cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo mais bonito, instigante e aconchegante.

- o mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais acolhedores e confortáveis.
- os materiais didáticos-pedagógicos, bem como os equipamentos e os brinquedos, são escolhidos com o intuito de não trazer problemas de saúde às crianças (BRASIL, 2006c, p. 42-43).

Sobre espaços, materiais e equipamentos de uso dos adultos – pais, responsáveis e profissionais evidenciam que:

- sejam construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto, acolhimento de profissionais e familiares e/ou responsáveis pelas crianças;
- adequem-se ao uso por adultos com necessidades especiais;
- sejam previstos espaços para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis, tais como local para amamentação, para entrevistas e conversas mais reservadas e para reuniões coletivas na instituição de Educação Infantil;
- seja prevista a instalação de um quadro de avisos ou similar em local de fácil visualização na entrada e nas salas da instituição de Educação Infantil.
- seja destinados espaços diferenciados para as atividades das crianças, para a dos profissionais, para os serviços de apoio e para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis (BRASIL, 2006c, p. 44-45).

Cabe aqui uma observação relacionada aos apontamentos feitos acerca dos espaços, mobiliário, equipamentos e objetos destinados também para o uso dos adultos que transitam pela instituição ou que trabalham nela: essas pessoas são elo entre a instituição e a criança, quando o adulto se sente acolhido em um espaço transpassará isso para a criança.

Organizar um espaço para os profissionais que trabalham na instituição, sejam eles professores ou não, permite que tenham um local para si, para se socializar com os demais membros da equipe, estudar, produzir materiais, guardar seus pertences, descansar, fazer suas refeições. É um espaço que possui íntima relação com a saúde desses profissionais.

Aos pais e responsáveis, que transitam diariamente na instituição, acreditamos que abrir os portões e portas da escola; e compartilhar o que é produzido e vivido no interior do prédio é uma forma de aproximá-los e deixá-los seguros com relação aos espaços que seus filhos/dependentes frequentam. Nesta perspectiva, estruturar o espaço da entrada ou recepção e espaço para amamentar, é um ponto de partida.

Os **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 2006d), aborda características da edificação de prédios específicos para a Educação Infantil e menciona aspectos relacionados ao espaço, destacamos: um espaço mutável, flexível e que possibilite a intervenção das crianças em sua reestruturação, que favoreça as interações, desenvolva a escuta e diálogo das crianças, promova descobertas, desafios e aprendizagens. Ainda ressalta que “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, brincável, explorável,

transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006d, p.8). Ao discorrer sobre a criança e a educação, o documento afirma que:

Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos [...] Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil (BRASIL, 2006d, p.21).

Os parâmetros apresentam aspectos importantes referentes a infraestrutura das instituições infantis, como cores, texturas, luminosidade/insolação, ventilação, interação com o ambiente natural e também destacam características essenciais para a construção do espaço/ambiente/lugar como: conforto (térmico, visual e acústico), sensação de prazer em estar naquele espaço, de acolhimento e segurança, de torná-lo um espaço convidativo.

O documento indica um passo a passo para se executar o projeto de um prédio para uma instituição de Educação Infantil. Evidencia a necessidade de troca de experiências e impressões, por parte de todos os agentes envolvidos no cotidiano da instituição, para que não existam divergências e incompatibilidades no momento de se fazer a ocupação e o uso efetivo do prédio. Ao discorrer sobre a criança e a educação, o documento afirma que:

Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil (BRASIL, 2006d, p.21).

O documento elenca características capazes de serem proporcionadas ao usuário por meio da construção de um espaço/ambiente de qualidade para a Educação Infantil, tais como: conforto (térmico, visual e acústico), sensação de prazer em estar naquele espaço, de acolhimento e segurança, enfim, aspectos originários de um espaço convidativo.

Os parâmetros elencam uma série de ambientes que compõem o projeto de um prédio destinado ao uso de instituições de Educação Infantil, são eles: sala de atividades, espaços de recreação e vivência, salas multiuso, cozinha, setor administrativo, banheiros adulto e infantil, áreas de recreação internas e externas, áreas mais reservadas, espaços para pontos de encontro, refeitório, espaço de chegada/recepção, espaços-corredores/espaços de trânsito de pessoas.

Sobre mobiliário e materiais, o documento (BRASIL, 2006d) aponta que devem estar dispostos e oferecidos de forma que estimulem a autonomia da criança e ainda: mobiliário em escala proporcional ao tamanho e necessidades das crianças, brinquedos e objetos de acordo com a faixa etária, organização espacial em nichos/ recantos/cantinhos.

Em 2006, temos a publicação da Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de 0 a 6 Anos à Educação (BRASIL, 2006a), dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) (BRASIL, 2006c) e dos Parâmetros básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006d), e a partir da leitura desses documentos, podemos inferir que são complementares, um bloco abrangente de orientações estabelecidas para nortear e normatizar a Educação Infantil brasileira.

Três anos depois, foi lançado os **Indicadores da qualidade na Educação Infantil** (BRASIL, 2009a) que também está relacionado aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b); (BRASIL, 2006b), pois tem como objetivo:

[...] traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipe de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho (BRASIL, 2009a, p.13).

Esta conexão entre os documentos no decorrer dos anos revela que o MEC e os demais colaboradores possuem estratégias para pensar e fundamentar a Educação Infantil, não são ações isoladas. A cada publicação temos o reforço de se buscar uma educação de qualidade.

Especificamente sobre as características dos Indicadores da qualidade na Educação Infantil podemos dizer que se trata de “[...] um instrumento aberto de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (BRASIL, 2009a, p.07), sendo que a participação das instituições é livre. A finalidade deste documento é proporcionar uma ferramenta que permita contribuir para que as instituições de Educação Infantil “[...] encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009a, p.07).

Para continuarmos a análise dos indicadores, consideramos pertinente trazer a definição deste termo que nomeia a publicação:

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem significar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os

indicadores apresentam a qualidade da sua instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões (BRASIL, 2009a, p.13).

Essas dimensões sintetizam o que há de fundamental na Educação Infantil para que ela seja considerada de qualidade, são sete dimensões consideradas no documento e que almejam ser identificadas por meio dos indicadores:

[...]1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009a, p.17-18).

O documento apresenta uma série de especificidades e orientações para realizar a autoavaliação por parte das instituições.

A autoavaliação envolve toda a comunidade escolar, é um processo complexo que exige planejamento, organização, participação e que, conforme orientações do documento, resulte na elaboração de um plano de ação focando em ajustes necessários para garantir a qualidade na Educação Infantil. Uma vez realizada a autoavaliação recomenda-se que:

[...] este instrumento seja utilizado a cada um ou dois anos, pois tão importante quanto a avaliação de qualidade da instituição de educação infantil pela comunidade é o processo de acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do plano de ação. É importante que o uso dos indicadores seja visto como um processo pelo qual a instituição de educação infantil passa, e não como um evento que só ocorre nos dias de avaliação e planejamento” (BRASIL, 2009a, p.27).

Os indicadores (BRASIL, 2009a) buscam identificar um *potencial transformador* nas instituições: por meio da avaliação proposta pelo documento, da realização de um diagnóstico da instituição com base nos indicadores de qualidade na Educação Infantil e do acompanhamento das mesmas.

Associando os indicadores (BRASIL, 2009a) ao tema da pesquisa, nos reportamos a dimensão 5 do referido documento: espaços, materiais e mobiliários. Neste documento (BRASIL, 2009a) “os ambientes físicos da instituição devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo”. (BRASIL, 2009a, p. 48) São realizadas sugestões sobre como o espaço interno deve ser edificado: arejado, limpo, iluminado, seguro, acolhedor, que permita visualizar o espaço externo e que atenda a necessidade de adultos e crianças. E sobre o espaço externo pontua que deve ser: cuidado, limpo, composto por

elementos da natureza, que permita brincadeiras e jogos diversos ao ar livre e que possibilite o acesso a materiais como areia e água.

Os indicadores consideram as necessidades e especificidades de bebês e crianças pequenas apontando que requer espaços, materiais e mobiliário adequados, de acordo com a faixa etária, e ainda pontua sobre a necessidade de estímulos visuais e a necessidade de renovar a decoração e os arranjos do espaço constantemente. Nesta perspectiva, Horn (2004, p. 17) enfatiza que “é importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão, por conseguinte, necessidades diversas também em relação ao meio no qual estão inseridas”.

Essa necessidade, de renovar os espaços e atender as demandas específicas de determinada faixa etária, se faz necessária, visto que o desenvolvimento do bebê e da criança pequena é intenso e rápido. Sobre a necessidade de conceber o espaço/ambiente mutante citamos Edwards, Gandini e Forman (1999, p.157) que, ao falarem sobre o espaço que ensina, apontam que:

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.

Assim, a organização do espaço, os materiais e os estímulos disponíveis não podem ser os mesmos no decorrer de todo o ano, é necessário ressignificar esses espaços constantemente considerando o interesse da criança ou do grupo, isso exige observação, reflexão, planejamento e ação pedagógica do professor.

Ao falar sobre as crianças como construtoras de significados e a percepção do adulto com relação à criança, Kinney e Wharton (2009, p.24) assinalam que:

Escutar as crianças nos proporciona muitos *insights* e entendimentos valiosos. Ajuda-nos a concentrar nossa atenção nos modos como as crianças extraem sentido do seu mundo. Testemunhamos como elas estabelecem conexões, desenvolvem teorias, constroem hipóteses por meio da série de experiências e atividades a elas oferecidas. A partir de nossas observações atentas e do diálogo, entendemos que as crianças se envolvem natural e ativamente na busca de sentido e, assim o fazendo, estão em um constante processo de construção de significado.

Assim, quando os indicadores (BRASIL, 2009a) apontam como uma necessidade a renovação periódica do espaço temos que evidenciar que não se trata apenas de modificar o espaço ou alguma estrutura componente, trata-se de algo mais profundo: dar visibilidade à criança e as suas necessidades, por meio da observação e da escuta.

Sobre esta visibilidade das crianças no processo educativo, o planejamento da ação educativa e a organização do espaço, Horn (2004, p.18) pontua:

[...] planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, é a partir da observação da criança e/ou do grupo de crianças, é possível fazer interferências no espaço de modo que exista uma sintonia entre aquilo que a criança precisa e o que o espaço oferece por meio do arranjo espacial idealizado pelo adulto.

Os materiais disponíveis para crianças e adultos também é uma preocupação desta dimensão dos indicadores (BRASIL, 2009a), sobre este aspecto evidenciam algumas necessidades: ter material em quantidade suficiente, as crianças devem ter acesso aos materiais, eles devem ser usados diariamente, também devem ser guardados adequadamente, conservados e descartados quando danificados e/ou substituídos.

O documento ainda menciona a necessidade de expor produções, registros e projetos das crianças pela instituição:

Desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição (BRASIL, 2009a, p.48).

Sobre esta particularidade, ao falarem sobre a experiência italiana de Educação Infantil desenvolvida em Reggio Emília relacionada às produções das crianças, Edwards, Gandini e Forman (1999), ressaltam que o espaço também documenta. Os autores descrevem o processo de confecção desses materiais de exposição, evidenciam o cuidado, o detalhamento necessário dos profissionais e consideram este um elemento que acolhe aqueles que adentram aos espaços da instituição. Sobre os espaços das escolas reggianas, os autores especificam:

Um dos aspectos do espaço que surpreende os visitantes é de fato a quantidade de trabalhos das próprias crianças exibidos por todos os cantos da escola. Na verdade, essa é uma das principais contribuições das crianças para moldarem o espaço de sua escola. [...] Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos. Finalmente, as exposições ajudam os professores na avaliação dos resultados de suas atividades e contribuem para seu próprio avanço profissional (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.155-156).

Assim, compreendemos que quando os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) trazem para a discussão e análise a dimensão 5 – espaços, materiais e

mobiliários, o documento visa suscitar a reflexão de inúmeras necessidades relacionadas ao desenvolvimento da criança, a prática pedagógica e a organização do espaço, visto a sua complexidade e o potencial formativo e colaborativo que pode imprimir em todo o processo educativo. Para abordar esta dimensão no processo de autoavaliação são identificados três aspectos:

- 1 – espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças;
- 2 – materiais variados e acessíveis às crianças;
- 3 – espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.

O indicador 1 (BRASIL, 2009a), *espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças*, é composto por sete subindicadores:

- 1 – Há 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?
- 2 – As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo?
- 3 – Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004¹⁸?
- 4 – Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis as crianças?
- 5 – A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?
- 6 – Há mobiliário e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência?
- 7 – A instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar em pé sozinhos?

O indicador 2 (BRASIL, 2009a), *materiais variados e acessíveis às crianças*, é subdividido em oito subindicadores:

- 1 – Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente?
- 2 – Há 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, etc.)?
- 3 – Há instrumentos musicais em quantidade suficiente?
- 4 – Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar?
- 5 – Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens)?
- 6 – Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?
- 7 – Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência?
- 8 – Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons,

¹⁸ “O Decreto-Lei nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, também conhecido como lei de Acessibilidade, regulamenta o atendimento às necessidades específicas de pessoas com deficiência no que concerne a projetos de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como no que tange à execução de obras, quando tenham destinação pública ou coletiva”. (BRASIL, 2009, p. 61)

formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir, fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)?

O indicador 3 (BRASIL, 2009a), *espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos*, é subdividido em quatro subindicadores:

- 1 – 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)?
- 2 – Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário?
- 3 – Há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares?
- 4 – Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança?

Sobre os indicadores e subindicadores da dimensão 5 verificamos um olhar abrangente sobre a estruturação dos espaços no âmbito da Educação Infantil. No que concerne às necessidades das crianças evidenciam a necessidade de espaços, mobiliário e materiais acessíveis, variados e que favoreçam as múltiplas experiências. Existe preocupação com a infraestrutura básica (banheiros, pias, chuveiros bebedouros), com a estrutura predial (altura de janelas), com o mobiliário adequado, com o acesso (para todos os sujeitos, com ou sem deficiências) e com a quantidade de materiais disponibilizada, se suficiente ou não. Destaca-se a necessidade de um espaço para leitura e materiais suficientes para este fim como espelhos, brinquedos que estimulem diversas habilidades, materiais para expressão artísticas/artes plásticas, linguagem musical, cuidados e higiene pessoal e elementos específicos para crianças com deficiência.

Nesta dimensão observamos um diferencial relacionado ao cuidado não apenas com os espaços destinados ao uso das crianças, mas também com relação ao espaço utilizado pelo adulto, profissional de Educação Infantil, dentro da instituição. No que concerne aos profissionais os indicadores sinalizam uma preocupação com a qualidade de vida e saúde do adulto que trabalha na instituição e também com a comunidade em geral evidenciando uma preocupação com o acolhimento das famílias.

A questão dos espaços e materiais serem suficientes também desperta a atenção, o critério para definir o que é suficiente ou insuficiente é muito variável, depende de cada contexto e da compreensão dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação. A preocupação com a seleção, compra e o uso dos materiais: brinquedos, materiais não estruturados, objetos diversos adaptados para o uso nas instituições de Educação Infantil (painéis, bacias, talheres,

funil e outros utensílios diversos), elementos da natureza (galhos, terra, pedras, folhas) – apresentou-se como uma constante nos documentos oficiais.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 2009b) foram instituídas por meio da Resolução CEB nº5 N° 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 2009c). Em 2009, por meio da CNE/CBE 20/2009, as DCNEI foram revisadas e fixadas na Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. Este documento, de caráter mandatório, tem por finalidade oferecer as diretrizes necessárias para a construção das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil no Brasil.

As DCNEI (BRASIL, 2009b) é um documento normativo que não deve ser considerado isoladamente, ele está vinculado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e aos procedimentos definidos pela CEB do CNE relacionados “[...] a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil” (BRASIL, 2009b, p.11).

Na pesquisa ora discutida, utilizamos um material impresso, em formato de pequeno manual publicado em 2010 pelo MEC com o objetivo de disseminar as diretrizes.

A publicação é composta por 15 itens sendo: 1) Objetivos, 2) Definições, 3) Concepção de Educação Infantil, 4) Concepção de proposta pedagógica, 5) Objetivos da proposta pedagógica, 7) Organização de espaço, tempo e materiais, 8) Proposta pedagógica e diversidade, 9) Proposta pedagógica e Crianças Indígenas, 10) Proposta Pedagógica e as Infâncias do campo, 11) Práticas pedagógicas da Educação Infantil, 12) Avaliação, 13) Articulação com o ensino fundamental, 14) Implementação das diretrizes pelo Ministério da Educação, 15) O processo de concepções e elaboração das Diretrizes.

O documento situa o leitor gradativamente dentro das expectativas e necessidades relacionadas à Educação Infantil. No item 4 as diretrizes apontam três princípios que as propostas pedagógicas devem acatar: princípios éticos, princípios políticos e princípios estéticos (BRASIL, 2009b, p.16).

Os princípios éticos se referem a autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Os princípios políticos estão relacionados a direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática. E, por fim, os princípios estéticos englobam a sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão por meio de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b).

No item 07, as DCNEI apresentam como uma das diretrizes a “Organização de Espaço, Tempo e Materiais” e a necessidade de oferecer condições para que essa organização

seja possível no âmbito das instituições de Educação Infantil. Vislumbra assegurar o cuidar e o educar de forma indissociável, por meio da estimulação de diferentes linguagens, interação efetiva com as famílias e comunidade, ênfase na gestão democrática. Para tal evidencia a necessidade de considerar as especificidades de cada faixa etária, propiciar a interação, evidenciar a possibilidade de movimento das crianças pelos diversos espaços internos ou externos, garantir o acesso aos espaços, favorecer a inclusão de crianças com necessidades especiais e propiciar as crianças aproximação com diferentes culturas (indígena, africana, europeia e outros) (BRASIL, 2009b, p.19-20).

O documento relaciona espaço, tempo e materiais e oferece sucintas contribuições acerca de cada item. Especificamente sobre os espaços consideramos que a preocupação com movimentos amplos e com o deslocamento das crianças através de espaços internos e externos vem de encontro com o que alguns autores postulam: o espaço deve ser aprendido pelo movimento.

Tuan (2013) reflete sobre a compreensão do espaço por meio dos movimentos e como o movimento nos ajuda a compreender o espaço:

Movimentos tão simples como esticar os braços e as pernas são básicos para que tomemos consciência do espaço. O espaço é experienciado quando há lugar para se mover. Ainda mais, mudando de um lugar para outro, a pessoa adquire um sentido de direção. Para frente, para trás e para os lados são diferenciados pela experiência, isto é, conhecidos subconscientemente no ato de movimentar-se. O espaço assume uma organização coordenada rudimentar centrada no eu, que se move e se direciona. Os olhos humanos, por terem superposição bifocal e capacidade estereoscópica, proporcionam às pessoas um espaço vivido em três dimensões. A experiência, contudo, é necessária (TUAN, 2013, p.21-22).

Neste sentido, avançamos para o item 11 em que as diretrizes trazem as “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil” e seus eixos curriculares norteadores, as interações e as brincadeiras e enfatiza a necessidade de se promover experiências que estimulem: a relação da criança com os pares, consigo mesma e com o Mundo, experiências sensoriais e corporais, contato com as diferentes linguagens, aproximação com a linguagem oral e escrita, momentos individuais e coletivos, incentivo para a autonomia, que contemplem a diversidade (étnica, cultural, estética), o contato com a natureza e sua preservação, a relação com a cultura e tradições culturais brasileiras e o uso de recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009b, p.25-27).

Observamos que o documento não aprofunda a questão do espaço, mas o considera o relevante. Termos como espaços, interações, movimento, diversidade, singularidade,

materiais estão presentes nas preocupações relacionadas à construção das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Também em 2009, foi publicada a 2ª edição dos **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** (BRASIL, 2009d). Ao estabelecer um comparativo entre a 1ª e a 2ª edição deste documento, observamos que a edição de 2009 tem três fotografias (além da fotografia de capa) entre as páginas do documento. A publicação apresenta três fotografias de momentos vivenciados na Creche Carochinha, creche universitária da Universidade de São Paulo (USP): a primeira retrata uma criança descascando uma banana e as outras duas registram um pequeno grupo de crianças explorando espaços externos e materiais (água e gelatina). No nosso ponto de vista as fotografias revelam a intencionalidade deste documento: educação para a autonomia, para a exploração dos espaços, para a interação entre os pares, para a exploração de diferentes materiais e linguagens.

Consideramos que não se trata de um documento técnico, mas de um material de linguagem simples, escrito em tópicos com frases afirmativas e com intencionalidades positivas. A publicação elenca 12 critérios e cada um é dividido em tópicos com temáticas relacionadas, vejamos:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde;
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009d).

Esses doze critérios têm íntima relação com os espaços para a infância e o que se espera de um espaço e ambiente com qualidade. Os critérios também retratam o que se espera de um espaço/ambiente com qualidade e evidenciam a intenção de que a criança se aproprie e se sinta segura nos espaços da instituição. Entendemos que ao atender os critérios destacados no excerto a criança, gradativamente, vai se sentindo pertencente e atribuindo valor emocional

a esse espaço, podendo o transformar em lugar. Sobre a relevância dos critérios e a organização dos espaços, Faria (2001, p. 74-75) assevera:

A leitura atenta deste documento, que na minha opinião traz bases para uma pedagogia da educação infantil, indica a necessidade de repensar a organização espacial comumente adotada entre nós inspirada em um único tipo de escola/sala de aula [...].

Além de despertar esse olhar para a organização espacial, os critérios abarcam características relacionadas a questões emocionais e afetivas como: aconchego, segurança, afeto, proteção, amizade, direito de expressar os sentimentos e a atenção especial durante a adaptação – sinalizam a compreensão dos espaços para bebês e crianças pequenas como educativo e permeado pelas relações e, desta forma, entendemos que apresentam subsídios para que o espaço seja transformado em lugar.

Ao discorrer sobre as inúmeras possibilidades de compreendermos o significado do conceito de lugar quando inserido em falas do cotidiano, Tuan (2013) explica:

Há lugar para outro engradado de móveis no depósito? Há lugar para outra casa na propriedade? A faculdade tem lugar para mais estudantes? Apesar de terem essas questões uma forma gramatical semelhante e todas usarem a palavra “lugar” adequadamente, o significado de lugar é diferente em cada caso. A primeira questão indaga se mais objetos podem ser colocados e a resposta requer uma medição simples e objetiva. A segunda e a terceira questões mostram que lugar pode significar mais do que espaço físico: sugere espaciosidade¹⁹. A questão não é se a casa pode caber fisicamente na propriedade, mas se o local é suficientemente espaçoso. E uma faculdade não somente deve ter salas de aula adequadas, bibliotecas e laboratórios, mas deve parecer espaçosa e livre aos estudantes que nela ingressam para ampliar suas mentes” (TUAN, 2013, p.69-70).

Neste contexto, é fundamental que o espaço se transforme em lugar pela criança, que ela se aproprie e se sinta segura nos espaços da instituição.

A forma como os critérios (BRASIL, 2009d) foram escritos é muito peculiar, denota proximidade, humanidade e sensibilidade com a realidade da Educação Infantil, aos direitos e as necessidades fundamentais das crianças.

Curiosamente, este documento tem em sua bibliografia apenas publicações estrangeiras, da Austrália, Nova Zelândia, Europa e Estados Unidos, mas o documento aborda a realidade brasileira de forma ampla.

¹⁹ Espaciosidade refere-se a “sensação de estar livre”, de ter espaço suficiente para locomover-se. (TUAN, 2013, p.70).

3.3 Os espaços para a Infância e Educação nos documentos oficiais: de 2010 à atualidade.

Em 2012, o MEC lançou a publicação **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica** (BRASIL, 2012a); (BRASIL, 2012b); (BRASIL, 2012c); (BRASIL, 2012d); (BRASIL, 2012e). Este material é composto por 5 módulos denominados “manual de orientação pedagógica” disponível na versão impressa (na forma de livro com conteúdo completo ou com o conteúdo subdividido em cinco cadernos independentes que formam a coletânea) e na versão on-line. Para a pesquisa, utilizamos a versão impressa em cinco fascículos subdivididos. Cada módulo/fascículo aborda um tema e /ou aspecto da Educação Infantil:

- Módulo I – Brincadeira e interações nas DCNEI;
- Módulo II – Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês;
- Módulo III – Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas;
- Módulo IV – Organização do espaço físico dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas;
- Módulo V – Critérios de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil.

Os módulos possuem o mesmo texto de apresentação²⁰, assinada pela SEB/MEC e pela UNICEF, ao falar sobre o material o caracteriza como:

Trata-se de um documento técnico com finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaços, atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores de uma educação infantil de qualidade (BRASIL, 2012a, p. 2).

Neste documento, em vez do tema espaço ser abordado em um ou outro tópico ele ganhou a forma de um manual escrito especificamente sobre esta temática (Módulo IV) e ainda é abordado de forma diluída, mas intimamente relacionada, em todos os outros manuais.

Ainda nos remetendo a apresentação de abertura dos módulos, os organizadores sugerem que o material seja divulgado amplamente para diversos profissionais relacionados à área da Educação e justifica que o mesmo “[...] oferece orientações para seleção, organização

²⁰ Chama atenção o fato de se remeterem aos profissionais de Educação Infantil utilizando-se como referência o gênero feminino exclusivamente – professoras e educadoras (o mesmo ocorre em outros pontos do material). Consideramos este um aspecto que deveria ser superado, ainda mais se tratando de um documento oficial. No entanto fica marcado o poder dessa convenção cultural mundial de que o trabalho relacionado à bebês e crianças pequenas está perpetuado às mulheres, preferencialmente mães e mais experientes.

e uso de brinquedos e materiais lúdicos seguindo princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI [...]” (BRASIL, 2012a, p. 4).

De acordo com o documento, seu teor é destinado à educação de crianças de até 3 anos e 11 meses de idade por se tratar uma faixa etária que, historicamente, encontra-se às margens do sistema público de educação e carece de atenção (modalidade creche). Mesmo fazendo essa priorização o documento não descarta a necessidade e importância de estudos para a idade de 4 a 5 anos.

Um dos objetivos dos manuais é dar protagonismo ao brinquedo, a brincadeira e as interações como elementos essenciais para a infância que precisam obrigatoriamente estar contemplados nas propostas pedagógicas e presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Evidenciamos que o material busca alinhar aspectos pedagógicos com ênfase no brincar e aspectos arquitetônicos com ênfase nos espaços infantis. Consideramos esta aproximação entre as áreas da Educação e Arquitetura relevante para a proposição de caminhos possíveis para a organização e estruturação dos espaços nas instituições de Educação Infantil.

São elencadas quatro condições prévias para a introdução de brinquedos e brincadeiras na creche:

1. Aceitação do brincar como direito da criança; 2. Compreensão da importância de brincar para as crianças, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; 3. Criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações; 4. Desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora (BRASIL, 2012a, p. 6).

Essas condições apontadas pelo documento se constituem em um chamamento ao profissional de Educação Infantil às suas responsabilidades e a sua tomada de consciência ao que de fato se espera da educação para a infância. Essas condições são base para a edificação de um trabalho pautado no brincar com intencionalidade.

Neste aspecto, a formação inicial e continuada é um fato preponderante para se garantir as condições necessárias para a introdução do brinquedo e da brincadeira nas instituições para bebês e crianças pequenas. O documento aponta que:

[...] é fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brincalhona das professoras para garantir o direito ao brinquedo e à brincadeira. Esse é o papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Mas é também o compromisso de cada profissional que já atua com as crianças. Sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado (BRASIL, 2012a, p. 59).

Outra preocupação colocada na introdução dos fascículos está relacionada aos aspectos que emergem na prática pedagógica, para tal nos oferecem 12 perguntas para possibilitar a reflexão dos fazeres dos profissionais da Educação Infantil:

Quais brinquedos selecionar e adquirir?
 Em que quantidade?
 Há certeza sobre sua qualidade?
 Como utilizá-los?
 Como modificar e recriar o espaço físico para introduzir novos mobiliários, materiais e brinquedos?
 Os interesses e necessidades das crianças de diferentes segmentos étnicos, sociais e culturais estão sendo contemplados?
 Como é possível utilizar um conjunto de brincadeiras que seja, ao mesmo tempo, adequado individualmente, também, a todo o agrupamento de crianças?
 Como acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico em conjunto com a família?
 A creche oferece às crianças e suas famílias o melhor em termos de serviços e materiais para a sua educação?
 A creche tem uma proposta curricular em que o brincar e a interação sejam contemplados? (BRASIL, 2012a, p. 6).

Os autores ainda destacam a necessidade de empenho da equipe de profissionais para que as mudanças ocorram e que a educação pautada em experiências significativas para as crianças seja uma constante. Enfatizam que o brinquedo pelo brinquedo não garante um brincar de qualidade, “[...] a criança não nasce sabendo brincar” (BRASIL, 2012a, p. 7), ela precisa aprender, ela precisa de parceiros de brincadeira.

As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora da qualidade. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeira, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição do mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessária a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas comunidades e, especialmente, a ação interativa das professoras e da equipe das creches (BRASIL, 2012a, p. 8).

Assim, compreendemos que esse documento atribui ao espaço o destaque necessário, o insere no processo educativo de forma integrada à ação do professor e à sua prática com as crianças, o considerando um elemento imprescindível para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Prosseguindo a análise do documento fazemos pontuações acerca de cada módulo separadamente, buscando contribuições sobre os espaços para bebês e crianças pequenas.

O Módulo I – Brincadeira e interações nas Diretrizes curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2012a) é composto por três subitens:

1. Brincadeira e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis;
2. Brincadeira e proposta curricular;
3. Brincadeiras nas transições da casa à creche e da creche à pré-escola.

Ao discorrer sobre a interação o documento apresenta cinco formas para ela ser concebida na Educação Infantil, a partir da ótica das crianças: criança-professores/adultos, criança-criança, criança-brinquedos, criança-instituição-família e criança-ambiente. A interação não ocorre isoladamente, ela coexiste nos diferentes espaços escola. A interação entre criança e ambiente é exemplificada e explicada pelo documento da seguinte maneira:

A organização do ambiente facilita ou dificulta a ação do brincar. Uma estante na altura do olhar das crianças facilita o uso independente dos brinquedos. Um escorregador alto no parque, além do risco oferecido ao uso pelos pequenos, leva a uma situação de estresse quando a professora proíbe utilizá-lo (BRASIL, 2012a, p. 11).

Com relação às práticas pedagógicas, o Módulo I (BRASIL, 2012a) sugere que experiências em diversas áreas sejam propiciadas, sempre associadas as brincadeiras e focando nos seguintes aspectos:

- o conhecimento de si e do mundo;
- as linguagens como forma de expressão;
- narrativas e gêneros textuais, orais e escritos;
- conhecimento do mundo matemático;
- brincadeiras individuais e coletivas;
- brincadeiras livres: cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- vivências éticas²¹ e estéticas²² com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade e a diversidade;
- brincadeiras: mundo físico e social, o tempo e a natureza;
- brincadeiras com música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- biodiversidade, sustentabilidade e recursos naturais;
- manifestações de tradições culturais brasileiras e tecnologias.

²¹ Vivências éticas incluem: ações como respeitar o espaço de brincar do outro, guardar, emprestar os brinquedos e esperar sua vez de usá-los; e ações de responsabilidade e democracia (BRASIL, 2012a, p. 37).

²² Vivências estéticas incluem: uso dos objetos ao modo individual de cada criança; e uso de acordo com a cultura estética de sua família e de sua comunidade (BRASIL, 2012a, p. 37).

Evidenciamos que para esse documento o brincar de qualidade é planejado e ter o brincar como eixo das propostas implica em reconhecer que é a criança que inicia a experiência (BRASIL, 2012a). A proposta não é decretada pelo adulto, ela surge da interação e do olhar interpretativo do professor que é direcionado para a criança e ao contexto vivido na instituição.

Em seu teor o documento oferece propostas que podem ser planejadas e oportunizadas para os bebês e crianças pequenas, destacamos: as experiências sensoriais (cores, sons, corporais e afetivas), exploração e conhecimento do mundo. Com relação aos materiais, mobiliário e decoração o Módulo I apresenta variadas sugestões: espelhos, livros, fantoches, brinquedos, materiais para representação gráfica e artes plásticas (argila, papéis, tintas, pincéis gesso, massinha, carvão, giz de cera, etc), materiais naturais (água, terra, areia, galhos, folhas secas, pedras, argila, madeira, pós de serra, cascas de árvore, conchas, etc), sucatas, blocos, livros, revistas, dedoches, fantasias, cortinas coloridas, almofadas, tapetes sensoriais (diferentes texturas e recursos que possibilitem a interação da criança), máquina fotográfica, rádio e televisão.

O documento destaca a necessidade de ter constância nas propostas oportunizadas para as crianças, a interação com os materiais precisa ser frequente para que exista a construção progressiva de sentido, significado e ampliação das habilidades das crianças.

A necessidade de envolvimento do professor com as crianças é evidenciada com as seguintes propostas: toque, colo, massagem, brincar com o próprio corpo (mãos, pés, dedos, bater palmas), exploração dos sentidos (características sinestésicas dos materiais sons, cores, sabores, cheiros), comunicação (gestos, expressões faciais, fala, sorrisos, abraço), imitação, cantar, dançar, contação de histórias, posição corporal do professor (olhar na altura das crianças, proximidade, envolvimento nos contextos vividos junto com as crianças).

O módulo I é permeado por orientações, sugestões e exemplos sobre a intervenção, exploração e organização do espaço, destacamos: espaços integrados as ações de cuidar, educar e brincar, ambientes tranquilos, seguros e acolhedores, integração entre espaço interno e externo. Consideramos essas orientações positivas no sentido de nortear e ilustrar uma possibilidade de prática pedagógica.

O Módulo II – Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês (BRASIL, 2012b) é subdividido em cinco itens:

1. Brinquedos e materiais para bebês que ficam deitados
2. Brinquedos e materiais para bebês que sentam
3. Brinquedos e materiais para bebês que engatinham

4. Brinquedos e materiais para bebês que andam
5. Organização do brinquedo como direito da criança

Este módulo está organizado considerando as necessidades e o desenvolvimento esperado para cada etapa do desenvolvimento do bebê. Conforme o bebê vai ampliando seu conhecimento de mundo e as suas possibilidades de interação, a disponibilidade de brinquedos se modifica com base nos interesses das crianças que também vão se ampliando e se modificando.

Avaliamos este quesito sobre o desenvolvimento do bebê e suas experiências vividas no espaço, a partir das concepções de Tuan (2013). Este autor aponta que os pais são o primeiro ambiente do bebê, sua primeira referência, aquela que supri suas necessidades e que lhe oferece o conforto necessário para estar bem. Com poucas semanas de vida a criança fica atenta a presença de pessoas próximas à ela, desta forma começa a desenvolver sentido de direção e distância a medida que tem o adulto, seu primeiro lugar, como referência. Com um mês de vida o bebê é capaz de acompanhar uma pessoa com os olhos e a localiza no espaço. E quando necessita de amparo, por choro, fome ou dor, se um adulto se aproxima faz movimentos de sucção com a boca, sinalizando que identifica que é aquela figura que pode lhe oferecer o que precisa naquele momento, proporcionando bem-estar, aconchego, segurança e conforto.

Ao analisar este documento partimos da premissa que o desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida é intenso e veloz, sendo assim a modificação das necessidades e interesses dessa criança no decorrer deste desenvolvimento é muito grande. A constituição da capacidade de caminhar pode ser completamente conquistada no primeiro ano de vida, os hábitos alimentares também mudam e se ampliam no decorrer deste período, assim como a capacidade de se comunicar, por exemplo.

Para ilustrar o quão rápido se dá o desenvolvimento do bebê nos reportamos a uma experiência de Spitz (2004). O pesquisador descreve que uma criança de 8 meses dentro de seu berço pega seu brinquedo favorito e brinca. Quando o brinquedo é retirado do berço pelo pesquisador e mostrado para a criança do lado de fora do berço, tendo a grade intermediando o acesso do bebê ao pesquisador e vice-versa, ela não tem a iniciativa de pegar o brinquedo, apenas o observa. É como se o espaço da criança se reduzisse apenas ao espaço do berço, ela ainda não compreende que poderia ultrapassar as grades, esticando os braços e, desta forma, ter acesso ao brinquedo. Após 2 ou três semanas, Spitz repete a experiência, e a criança faz uma nova leitura da situação, passado o tempo, ela compreende que pode projetar seu braço

para além da grade e pegar o brinquedo. Existe uma ampliação do seu raio de atuação no espaço (SPITZ, 2004).

No Módulo II os brinquedos aparecem como peça chave quando se fala de materiais para crianças com até 1 ano e 6 meses de idade. São os brinquedos e outros objetos da sala que vão atender aos interesses e necessidades da criança. A proposta é de interação com o mundo que está envolta do bebê, o entorno sendo percebido, vivido, experienciado, assimilado e interiorizado. O adulto é o elo da criança com o contexto da instituição. Neste sentido, julgamos oportuno que os brinquedos oferecidos se modifiquem em consideração aos interesses das crianças.

O Módulo III – Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas (BRASIL, 2012c) é subdividido em dois itens:

- Segundo ano (referindo-se à crianças com 2 anos de idade)
- Terceiro ano (referindo-se à crianças com 3 anos de idade)

Este módulo segue a mesma proposta do módulo II, oferecendo orientações que possam atender as especificidades de crianças de 2 e 3 anos de idade. Para esta faixa etária a ênfase está no desenvolvimento da autonomia das crianças e na estruturação de “áreas” ou “cantos” (denominações utilizadas no documento) nos espaços para as crianças.

Neste módulo, destaca-se a necessidade de desenvolvimento da linguagem, a ampliação do vocabulário, a convivência em grupo, a consciência de si, a elaboração de hipóteses e a problematização das vivências.

O Módulo IV – Organização do espaço físico dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas (BRASIL, 2012d) é subdividido em quatro itens:

1. Ambiente para bebês;
2. Ambientes para crianças pequenas (1 a 3 anos);
3. Parque infantil como espaço de aprendizagem, experimentação, socialização e construção da cultura lúdica;
4. Da simplicidade à originalidade: os materiais para crianças de 4 a 6 anos.

Os ambientes para bebês, segundo o manual, podem ser compostos da seguinte maneira: sala com berços reservada/espço do sono, sala principal para atividades e experiências, espaço para entrada e acolhimento, fraldário e espaço para banho, lactário e solário/jardim sensorial. Os ambientes para crianças pequenas de 1 a 3 anos possuem a mesma configuração, suprimindo-se os itens “sala com berços” e “fraldário”.

Primeiramente, considerando a necessidade da criança se movimentar e explorar o ambiente, colocamos aqui uma observação acerca do uso dos berços nas instituições de

Educação Infantil que pode funcionar como um elemento limitador dos movimentos e cerceador de algumas possibilidades que a criança poderia vivenciar se estivesse dormindo/repousando em um colchão localizado no chão.

Cabe frisar que é necessário considerarmos a realidade de cada instituição, quantitativo de crianças por grupo, quantidade de profissionais e outros, no entanto existem experiências, que antecedem a publicação deste material (2012), que excluíram os berços²³ na organização espacial dos espaços para bebês. No manual é feita a indicação para ter berços e também colchões no piso, mas não é indicada a possibilidade de suprimir a utilização do berço.

Para cada espaço elencado como necessário para os bebês o módulo oferece sugestão de como pode ser organizado: cores suaves, materiais variados e estimulantes, regular a intensidade de luz, espelhos, almofadas, tapete, brinquedos. Evidencia-se a necessidade de espaços amplos que permitam a possibilidade dos bebês se movimentarem: engatinhando, escalando, se escondendo, rolando, etc.

Como especificidades para a faixa etária de 1 a 3 anos são apresentadas as seguintes sugestões: estimulação para atitudes autônomas, espaço para o brincar livre, espaços polivalentes e flexíveis, “cantos”. O módulo IV oferece uma série de ilustrações de propostas de organização do espaço para sala de referência. A necessidade de favorecer o bem-estar, o acolhimento e o fortalecimento de vínculos entre professor-criança-família é uma constante.

O Módulo V – Critérios de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2012e) é subdividido em nove itens:

1. Processo de escolha e características do brinquedo
2. Escolha dos materiais por licitação ou tomada de preço
3. Critérios de compra
4. Critérios de uso
5. Idades e interesses das crianças
6. Brinquedo adequado à instituição de Educação Infantil

²³ Destacamos aqui a experiência do Centro de Convivência Infantil da UNESP de Presidente Prudente (SP). Após 2011, sob orientação da Comissão Técnica de CCIs, registrada em relatório de visita técnica, a instituição deixou de utilizar berços para os bebês: “Foi solicitado aos profissionais que reflitam sobre a possibilidade de retirarem os berços, substituindo-os por colchonetes [...] (GARMS, 2011). A organização da instituição permite que este arranjo seja realizado, de forma segura e saudável para os exploradores bebês. Outra experiência semelhante é narrada por Rabitti (1999, p.68) com relação a necessidade de reorganizarem um espaço “decidiu-se, junto aos pais, abolir o dormitório com beliches e usar, em seu lugar, colchonetes. [...] A coisa mais importante é que os colchonetes se tornaram a estrutura mais flexível e ofereceram as crianças uma maior possibilidade de organização autônoma. Cada uma, de fato, pode apanhar seu colchonete e colocá-lo onde quiser, deitar e levantar sem a ajuda de um adulto”. O episódio ocorreu na década de 1970 e englobou crianças de 3 a 5 anos de idade.

7. Preço do brinquedo
8. Critérios para compra pública que garantam qualidade do material
9. Escolha, seleção e especificação dos materiais para compra pública

Neste módulo selecionamos um excerto relacionado ao planejamento e a responsabilidade do educador com relação aos materiais, brinquedos e espaços:

A falta de planejamento ou a previsão inadequada dos recursos pode conduzir a situações de pouco envolvimento das crianças, gerando práticas que não satisfazem nem as crianças nem as professoras. Para que a atividade tenha qualidade, é preciso prever espaços, brinquedos e materiais de acordo com a proposta educativa definida para o agrupamento infantil. [...] A inexistência de uma organização prévia reproduz práticas espontaneístas, de um brincar pobre, sem recursos e materiais (BRASIL, 2012e, p.15).

Os materiais e brinquedos constituem elementos indispensáveis para que a organização dos espaços e a composição dos ambientes possam ser realizadas com qualidade. As especificidades trazidas pelo módulo V permitem a análise sobre a forma com que é feita a aquisição dos brinquedos, quais critérios são adotados e enfatizam a necessidade de planejamento do educador para o uso de brinquedos e materiais no cotidiano da instituição.

De modo geral, os manuais, quando utilizados, precisam necessariamente perpassar pela análise da equipe pedagógica e se alinhar com a realidade da instituição, com as necessidades das crianças e com a proposta pedagógica. Replicar suas orientações significa suprimir todas as características e particularidades da comunidade escolar e privar as crianças de vivenciarem e de conviverem em um espaço carregado de marcas pessoais, autêntico e que reflete a vida daqueles que o habitam.

Consideramos que o manual de orientação pedagógica, formado pelos 5 módulos, apresenta conteúdo e orientações que permitem vislumbrarmos possibilidades para a estruturação de espaço/ambiente de qualidade e a constituição da instituição de Educação Infantil como lugar. Os manuais podem oferecer uma amplitude no modo de olhar e interpretar os brinquedos, as brincadeiras e os espaços nas instituições para bebês e crianças pequenas. E evidenciam características essenciais quando falamos de espaço e crianças: interação, ludicidade, qualidade e intencionalidade.

Observamos que este documento contempla/idealiza um tipo de estrutura para uma instituição de Educação Infantil, apresenta um modelo ideal de espaço físico: moderno, colorido, bem equipado (mobiliário, materiais, decoração), com espaços polivalentes, com visualização do espaço externo que permite o contato com a natureza, com espaços para troca,

banheiros com dimensões que condiz com o tamanho das crianças. Acreditamos que este espaço idealizado seja um exemplo do que, de acordo com este documento (BRASIL, 2012), seja o que de melhor poderia ser oportunizado para a educação de bebês e crianças pequenas.

Entretanto, é sabido que as instituições para crianças espalhadas pelo Brasil, muitas vezes, funcionam em locais adaptados, com pouca estrutura e/ou recursos e quando os prédios são projetados para esta finalidade geralmente são padronizados e não contemplam, de forma satisfatória, as necessidades globais das crianças, as características locais e as especificidades que demanda uma instituição de Educação Infantil. Essas discrepâncias e desencontros entre estrutura, finalidades e necessidades não impede que a Educação Infantil aconteça, no entanto compromete a construção da qualidade desta etapa da educação básica e do desenvolvimento da criança.

O documento “Brinquedos e Brincadeira de Creches: manual de Orientação Pedagógica” (BRASIL, 2012) evidencia a necessidade de um ambiente institucional tranquilo, que favoreça o acolhimento, aconchego e a segurança, tanto das crianças como das famílias, essas características corroboram para que o espaço da instituição seja interiorizado como lugar. Além das características elencadas, destacamos a construção da identidade, a coragem, o sentimento de conforto, a confiança e o respeito, como necessários para o desenvolvimento da criança e para a constituição do sentimento de pertencimento e da apropriação do espaço institucional. A conquista de uma Educação Infantil de qualidade tem um longo percurso, mas estamos trilhando caminhos.

Por fim, destacamos o **Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica** (BRASIL, 2015b), as ações sistematizadas desse programa possibilitaram que o MEC reconhecesse 178 instituições (públicas, privadas e organizações não governamentais) como inovadoras e criativas. O programa iniciou em 2015 e teve a publicação e divulgação dos resultados no primeiro semestre de 2016.

Para fazer esse estudo, foi criado um GT para mapear as instituições que se enquadrassem como inovadoras e criativas com a finalidade de oferecer contribuições para a qualidade da Educação Básica brasileira como um todo. Talvez reconhecendo que os modelos atuais empregados pela educação no Brasil não são mais suficientes, o MEC por meio de uma chamada pública feita por diversos meios (site, eventos, mala direta) no mês de setembro de 2015, colheu inscrições de instituições que pudessem ser avaliadas de acordo com os propósitos do projeto.

Após o período de inscrições, os GT regionais começaram o processo de avaliação das mais de 3 mil instituições inscritas. As análises, resultados e informações sobre essas

instituições foram organizados em um Mapa interativo, chamado de “Mapa da Inovação e Criatividade da Educação Básica” do MEC²⁴. Neste documento é possível obter informações específicas de cada instituição, tais como: localidade da Instituição, se pertencente a esfera pública, particular ou comunitária, o tipo de organização – se escola ou organização não escolar e o tipo de ensino (Educação infantil, Fundamental, Médio ou EJA).

Por meio de uma chamada pública, feita no segundo semestre de 2015, o MEC recebeu inscrições de instituições consideradas inovadoras e criativas para serem avaliadas e mapeadas com a finalidade de oferecer contribuições para a qualidade da Educação Básica brasileira. As instituições foram avaliadas por Grupos de Trabalho Regionais em cinco dimensões: gestão, currículo, ambiente, métodos e articulação com outros agentes.

A dimensão 1, relacionada à gestão, menciona a importância de processos compartilhados e de parceria, considera, dentre outros elementos, a organização do espaço como fator importante dentro deste processo de gestão da equipe de trabalho, dos fazeres pedagógicos e da trajetória do aluno na instituição (BRASIL, 2015b).

Na dimensão 2, o currículo, apresenta o espaço como um elemento curricular. Num primeiro momento destaca a diversidade de experiências vividas – afetiva, ética, social, cultural e intelectual; e que fazem parte da formação do sujeito como elementos curriculares importantes. Num segundo momento, reconhece que as instituições educativas como autoras e produtoras de conhecimento e cultura. É no espaço educativo que os diferentes saberes se unificam para gerar novas formas de pensar o mundo, a vida, e assim possibilitar transformações. E, por fim, o documento destaca a relevância da sustentabilidade para integrar um currículo atual, vislumbrando novas relações entre os sujeitos e o espaço onde vivem (BRASIL, 2015b).

A dimensão 3 aborda o tema Ambiente e considera como inovadora e criativa, as instituições cujo ambiente tenha incutido a intencionalidade de uma educação humanizada: dotada de valores, criativa, plural, acolhedora, participativa, que valorize o diálogo e a equidade. Acreditamos que estes aspectos considerados pelo MEC oferecem uma perspectiva acerca da forma como os ambientes nas instituições de educação básica podem ser pensados e estruturados (BRASIL, 2015b).

A dimensão 4, ao abordar o item “métodos”, define como propósito avaliativo deste requisito o reconhecimento e o incentivo para o protagonismo do aluno/criança, atendido em suas particularidades e interesses (BRASIL, 2015b).

²⁴http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php

A dimensão 5 menciona a articulação com outros agentes e mostra que, para a educação acontecer, a escola não pode e não deve estar sozinha, é uma instituição que precisa estar associada às outras esferas da comunidade com o propósito de garantir uma educação de qualidade e o envolvimento de todos (BRASIL, 2015b).

Após a avaliação as instituições foram categorizadas em 2 blocos – as instituições inovadoras e as com plano de ação para inovação, ou seja, aquelas com um caminho já consolidado no campo da inovação e outras em processo de construção e de consolidação do processo de inovação. Na Educação Infantil, o documento apresenta 81 instituições consideradas inovadoras e criativas – 12 estão trilhando um caminho de práticas educacionais que focam a criatividade e inovação e as demais 69 instituições, possuem uma trajetória mais experiente neste âmbito.

Considerando o total das instituições de Educação Infantil avaliadas e aprovadas, verificamos que a maior parte delas está concentrada na região sudeste, especificamente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Por se tratar de um documento oriundo de um instrumento avaliativo, de pesquisa e de investigação da Educação Básica, chama atenção a intencionalidade demonstrada pelo MEC em sistematizar o que está sendo feito além do que, basicamente, propõe os documentos. O fato de buscarem estas realidades diversas pode sinalizar mudanças educacionais futuras, o próprio programa considera que seus resultados oferecem margem para novas pesquisas neste campo da Educação Básica.

Este documento torna visível muitas experiências e vivências educacionais. As 81 experiências inovadoras e criativas implicam em 81 oportunidades de inspiração para a organização e estruturação de outras instituições. Essas práticas inovadoras revelam que os profissionais de educação estão caminhando para além do óbvio e para além da reprodução de práticas exaustivamente conhecidas.

Considerando todos os documentos analisados, verificamos que a organização dos espaços tem íntima relação com o desenvolvimento da criança e a estruturação do trabalho do professor. Também é possível perceber que a organização do espaço é recorrente nos documentos oficiais, não se trata de uma preocupação recente, mas sim de um aspecto reforçado ano a ano, documento a documento.

Esta conexão entre os documentos no decorrer dos anos revela que o MEC e os demais colaboradores possuem estratégias para pensar e fundamentar a Educação Infantil, não são ações isoladas. A cada publicação temos o reforço de se buscar uma educação de qualidade. No entanto, com base nas ideias de Evangelista (2016, p.22), concordamos que

“infelizmente, documentos e pesquisas não garantem o oferecimento de uma Educação de qualidade”.

No que tange ao conceito de espaço e ambiente, consideramos que mesmo quando não existe a clara delimitação entre o que é espaço, o que é ambiente e o que é lugar, os documentos apresentam orientações que privilegiam não apenas aspectos da estrutura física, mas também aspectos relacionados à qualidade relacional do espaço.

A preocupação com uma educação mais humanizada, permeada pelas relações, afetividade, envolvimento e aconchego, expressa na maioria dos documentos, evidencia que organizar o espaço na Educação Infantil requer aspectos que transcendem a presença e posicionamento de materiais, mobília e decoração. Essa atmosfera esperada do espaço institucional de bebês e crianças pequenas exige atuação de profissionais preparados e sensíveis a essas demandas. Os documentos orientam, norteiam, sugerem, indicam, asseveram, mas a ação do professor sobre seu teor e a leitura de sua realidade de trabalho é essencial. Consideramos que a “tomada de posse” do espaço como elemento curricular pelo professor, é essencial para que as crianças também “tomem posse” do espaço e se sintam pertencentes a ele.

No próximo tópico apresentamos, por meio da análise de estudos e pesquisas brasileiras, como os espaços para a infância foram retratados nos últimos 10 anos. As pesquisas foram selecionadas por meio do levantamento bibliográfico, obtido em registros de cinco bancos de dados. Destacamos as contribuições que essas publicações – dissertações, teses e artigos científicos – proporcionaram para a investigação apresentada e de que forma retratam o espaço, o ambiente e o lugar.

3.4 Os espaços para a infância: o que dizem as pesquisas?

Conforme mencionamos anteriormente, fizemos o levantamento bibliográfico sobre o tema do nosso objeto de estudos em cinco bancos de dados: Domínio Público, Periódicos da Capes, Banco de Teses e dissertações da Capes, Anais do Educere e ANPED.

Em todos os estudos selecionados temos o espaço pensado para favorecer as vivências infantis e os fazeres docentes com qualidade no âmbito da Educação Infantil. Destacamos que os trabalhos estão vinculados a diferentes áreas do conhecimento.

Com relação à produção sobre espaço escolar, são dignas de menção as publicações do Grupo de pesquisa GAE e do grupo Prolugar (da linha de pesquisa arquitetura e lugar), ambos vinculados ao PROARQ/UFRJ. Destacamos que os grupos contribuíram com a estruturação

dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006d).

As pesquisas do grupo GAE são dedicadas ao estudo da qualidade dos ambientes, principalmente os de Educação Infantil. As produções são disponibilizadas no site www.gae.fau.ufrj.br e o acesso é livre, nele disponibilizam estudos de caso, publicações e uma biblioteca virtual com artigos, teses, dissertações, trabalhos finais de graduação e projetos de pesquisa.

O grupo Proarq também disponibiliza suas pesquisas em um site²⁵ para livre consulta, nele divulgam: trabalhos de conclusão (teses e dissertações) e publicações (Coleção Proarq – livros e Cadernos Proarq – revista bi-anual).

No levantamento, entre teses, dissertações e artigos, foram selecionadas 28 publicações, das quais 23 foram lidas para compor a investigação do mestrado. Neste tópico detalhamos os conteúdos das pesquisas selecionadas em quadros e apresentamos a síntese de cada uma delas conforme segue:

Quadro 12 – Banco de teses CAPES

Publicações Banco de teses CAPES		
Autores Ano	Título	Conteúdo
Santos (2011)	Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia	A tese traz reflexões teóricas relacionando arquitetura e educação. É realizada pesquisa de campo (observação e análise de escolas públicas) e idealizado um anteprojeto arquitetônico para uma escola de Educação Infantil que favoreça a qualidade espacial, lúdica e ambiental. A autora evidencia o acolhimento, complexidade, polivalência, transparência e ludicidade como elementos essenciais na projeção de espaços para a Educação Infantil. O brincar é um dos pilares de sua pesquisa e considera que a arquitetura do prédio escolar deve favorecê-lo, pois a escola também ajuda a resgatar os espaços para brincar que estão sendo extintos nas cidades/espaços públicos. Com base na observação <i>in loco</i> realizada em escolas públicas, a autora comprovou que muitas características dos espaços não eram exploradas adequadamente e que os espaços não eram suficientemente adequados para o uso de crianças, evidenciando poucas oportunidades para o desenvolvimento do brincar e a necessidade de projetos humanizados. Nesta pesquisa o espaço é considerado um agente facilitador do processo ensino-aprendizagem.
Moreira (2011)	Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário	Aborda o processo de apropriação do espaço por parte dos profissionais de berçários e como, após a formação em serviço, isso se revela na organização espacial. Foram realizados dois estudos: exploratório e estudo de caso/intervenção. Para coleta de dados utilizou a entrevista, diário de campo e registro fotográfico. É um estudo sobre educadores e com educadores que parte da hipótese que o espaço/ambiente é um mediador das práticas pedagógicas e do desenvolvimento infantil. Estabelece a definição dos conceitos de

²⁵ <http://www.proarq.fau.ufrj.br/>

		<p>espaço, ambiente e lugar e atribui à apropriação a capacidade de transformar ambiente em lugar. O lugar é constituído com base na relação afetiva que as pessoas estabelecem com o ambiente. Considera que o ambiente pode assumir a função de mediador e contribuir com desenvolvimento da criança associando-se ao brincar, que por sua vez possibilita e/ou potencializa o processo de apropriação. Aponta que a formação em serviço incide diretamente na qualificação da prática pedagógica relacionada ao arranjo espacial. Durante a formação em serviço, análise e reflexão da prática, o espaço foi, gradativamente, apropriado pelos educadores como um elemento pedagógico.</p>
Rocha (2011)	<p>Crianças, infâncias e espaços: conhecendo suas culturas e suas geografias²⁶</p>	<p>O artigo intitulado “Crianças, infâncias e espaços: conhecendo suas culturas e suas geografias” (Rocha; Lopes, 2015), tem como base a relação entre a criança e espaço, apresenta a criança como produtora de culturas e de geografias e o espaço como portador de uma “dimensão educadora”. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas de contextos bem diferentes: uma pública da rede municipal do Rio de Janeiro e outra particular com bases antroposóficas (Pedagogia Waldorf). O artigo apresenta diversos excertos das notas de campo da pesquisadora, sob a análise das narrativas dos contextos infantis e de acordo com a perspectiva da Sociologia da infância e da Geografia da Infância, a autora destaca a capacidade criadora das crianças e como transformam os espaços por meio de suas ações. Considera que o espaço pode até ser organizado pelo adulto, mas é vivenciado pelas crianças com autoria e originalidade próprias da infância. Destaca a importância de pesquisas que abordem o espaço para além de sua dimensão física, ou seja, que investiguem a sua dimensão educadora.</p>
Bortolotti (2011)	<p>O lugar do espaço na educação infantil</p>	<p>O espaço é considerado como um educador. O objetivo é conhecer o que pensam os profissionais com relação ao espaço e sua conexão com a prática pedagógica. A pesquisa, do tipo etnográfica foi realizada com 8 professoras e utilizou como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, observação <i>in loco</i> e fotografias. Tem como eixo central os conceitos de espaço e lugar. Ao analisar os documentos da Educação Infantil, identifica que na esfera legal a qualidade dos espaços é considerada um fator importante, mas que a legislação precisa ser traduzida em ações. O espaço é considerado um educador, um “parceiro pedagógico”. O lugar é constituído no sujeito quando este domina e se sente à vontade no espaço. É apresentado sucintamente, as contribuições de Froebel, Freinet, Maria Montessori, Wallon e Lev Vygotsky para a organização dos espaços, reforçando a importância da temática no decorrer da história. O aconchego é evidenciado como essencial na constituição do lugar. A autora conclui que a visão adultocêntrica ainda prevalece e que a organização dos espaços não é contemplada na proposta pedagógica e é fortemente influenciada pela rotina da instituição.</p>

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

²⁶ A dissertação de mestrado de Rocha (2011) intitulada “Crianças, infâncias e espaços: conhecendo suas culturas e suas geografias” não tinha versão on-line disponível, no entanto o título e resumo nos despertou a curiosidade e queríamos saber em que a pesquisa poderia contribuir com a temática dos espaços para crianças. Desta forma, entramos em contato com o Professor Dr. Jader Janer Moreira Lopes, da Universidade Federal Fluminense e orientador de Rocha. Em contato, o professor relata que o material não está disponível, mas que um artigo com as ideias de Rocha (2011) foi recém-publicado no livro “Crianças, infâncias e Educação Infantil” (2015) organizado pela professora Dr. Liana Gonçalves Pontes Sodré. A professora gentilmente nos cedeu uma versão da editora, enviada antes da publicação do livro, para que fosse possível fazermos a leitura do capítulo de autoria da Rocha e Lopes. Desta forma as ideias de Rocha (2011) são contempladas por meio deste artigo com a adaptação e coautoria de seu professor orientador.

Quadro 13 – Periódicos Capes

Publicações Periódicos CAPES		
Autores Ano	Título	Conteúdo
Avila (2002)	As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP	A tese de doutorado apresenta um estudo de caso sobre as práticas educativas desenvolvidas por professoras e monitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade. No contexto estudado, as professoras eram responsáveis pela parte pedagógica e as monitoras responsáveis por questões relacionadas à saúde e higiene. Mesmo tendo estas funções bem definidas, a pesquisadora destaca que a ligação entre cuidar-educar não é possível de ser desfeita na creche. Foram utilizados como instrumento para obtenção de dados: filmagem (10 episódios), observação participante e análise de documentos. Com base na análise dos episódios filmados, a pesquisa investiga a constituição da profissão professor, a relação cuidar-educar e a construção de uma pedagogia da infância evidenciada nas práticas pedagógicas. A autora utilizou em seu referencial teórico autores brasileiros e italianos. Desenvolvida em 2000, a pesquisa de Avila mostra fazeres pedagógicos da Educação Infantil em construção: ausência de referências específicas desta faixa etária (os profissionais se baseavam nas práticas da pré-escola), foco no desenvolvimento/resultados das atividades e ausência de foco nas especificidades da criança, e o espaço físico não compreendido como um educador. Para a pesquisa o espaço é um elemento curricular, que explicita uma pedagogia e uma maneira de conceber a Educação Infantil.
Durli e Brasil (2012)	Ambiente e espaço na Educação Infantil: concepção nos documentos oficiais	São analisados os documentos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – volume II (1998), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006). Busca identificar como os conceitos de espaço e ambiente são abordados nos documentos. Verificaram que, diferente da teoria e dos autores que se dedicam a estudar esses conceitos, os documentos apresentam espaço e ambiente como sinônimos. Concluem que é urgente apresentar uma definição clara desses conceitos.

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Quadro 14 – Domínio Público

Publicações Domínio Público		
Autores Ano	Título	Conteúdo
Drumond (2007)	Arquiteturas e espaços na constituição de currículos escolares	A pesquisa de mestrado busca compreender como a arquitetura escolar interfere e/ou influência nas práticas curriculares da instituição. Como ferramentas de coleta de dados foi utilizado a observação e registro fotográfico dos prédios, entrevista semi-estruturada com os profissionais (24 professores e 5 arquitetos especialistas em prédios escolares). A pesquisadora utiliza os conceitos de espaço e lugar, no entanto, considerando o nosso referencial compreendemos que o conceito de lugar é utilizado ora como sinônimo de espaço, ora como sinônimo de ambiente. De acordo com o referencial teórico de Drumond, o lugar é compreendido através da materialidade: a escola é um “lugar arquitetado”, compreende-se o lugar como construção/edificação. O conceito de território é apresentado pela autora e o compreendemos como algo mais próximo do sujeito, demarcado através de suas vivências pessoais estabelecidas na instituição. A arquitetura é apresentada como em constante movimento, as construções não barram e não impedem a

		<p>ação dos sujeitos nos diferentes espaços, que os transformam, reorganizam e ressignificam com base nas relações e necessidades. A dissertação apresenta uma visão tradicional de educação e uma visão flexível e dinâmica com relação a arquitetura escolar. Ao fazer uma análise sobre a presença de materiais decorativos e a decoração dos espaços escolares e uso de espaços alternativos, a pesquisa conclui que essas práticas estão mais presentes nas etapas iniciais de ensino. O espaço é considerado um elemento curricular. A autora também afirma que o espaço educa, por meio da dimensão material, simbólica e da produção cultural. Os profissionais pesquisados apresentaram uma visão tradicional, rígida e disciplinadora acerca do uso dos espaços nos diversos níveis de ensino.</p>
Blower (2008)	<p>O lugar do ambiente na Educação Infantil: estudo de caso na creche doutor Paulo Niemeyer</p>	<p>A dissertação dá ênfase no conceito de lugar e na sua construção por meio da valorização. Aborda o ambiente escolar e educação; relações usuário-ambiente na educação infantil/avaliação pós-ocupação com ênfase no ambiente educacional; aspectos cognitivos do ambiente construído para educação. É atribuído ao ambiente de Educação Infantil um caráter potencialmente educativo. A investigação caracterizada como estudo de caso, foi desenvolvida em uma creche municipal do RJ. Foi utilizada como metodologia a APO – avaliação pós-ocupação, voltada para a análise dos componentes estruturais e técnicos do prédio escolar. Evidenciou a percepção dos usuários do prédio escolar, inclusive e/ou especialmente a percepção das crianças. Após a análise dos dados, algumas recomendações/interferências foram sugeridas para a creche, com o intuito de que ocorra a transformação do espaço em lugar.</p>
Oliveira (2008)	<p>A organização do ambiente: um estudo com as professoras de Educação Infantil de Corupá</p>	<p>A dissertação tem como objetivo identificar como as representações sociais de infância e de criança orientam a concepção e organização do ambiente idealizada pelo professor e como interferem na argumentação/sustentação dessa prática pedagógica. A pesquisa é desenvolvida com 8 professoras e com crianças de 3 a 6 anos de idade (creche e pré-escola). A pesquisa adota o termo ambiente como base para a investigação, pois engloba não apenas as questões materiais e físicas, mas também as relacionais. Desta forma a pesquisa busca compreender o ambiente a partir de três linhas de análise: caracterizando os espaços das salas, revelando a concepção de ambiente das professoras e identificando o que pensam e qual a relação que as profissionais estabelecem com a organização do ambiente. O ambiente é compreendido através de três dimensões: funcional, estrutural e relacional. A investigação conclui que as representações sociais das profissionais interferem na organização e estruturação dos ambientes na instituição e é refletida na prática pedagógica. Na pesquisa o ambiente, compreendido através da análise das representações sociais e práticas pedagógicas das professoras, essencialmente, abarca as seguintes características: espaço de múltiplas experiências, que possibilite o brincar e a relação entre os pares, seguro, acolhedor, colorido, equilibrado, com variedade de materiais e objetos disponíveis, que permita a movimentação das crianças, com mobiliário que atenda as necessidades infantis.</p>
Brasil (2010)	<p>O espaço pedagógico: um olhar a partir das políticas públicas para a Educação Infantil</p>	<p>A pesquisa de mestrado tem como objetivo identificar o espaço pedagógico é concebido e organizado em instituições de Educação Infantil – modalidade creche e pré-escola do município de Joaçaba/SC. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e está edificada com base na associação de três tipologias: documental, bibliográfica e de campo. A investigação aborda os conceitos e espaço e ambiente, e apresenta esses conceitos, com base na sua constituição no âmbito educacional, no decorrer da história até a atualidade. A pesquisa de campo foi realizada com 58 professores e 26 gestores (da Secretaria Municipal de Educação e das escolas) por meio de questionários. Através dos questionários a pesquisadora objetivou recolher dados apenas da dimensão física dos espaços e ambientes da Educação Infantil. A investigação aponta que embora exista um avanço significativo no âmbito da legislação que</p>

		regulamenta a Educação Infantil (inclusive a organização dos espaços) essas leis, diretrizes e outras normativas não são visíveis no cotidiano das instituições, denotando um desconhecimento sobre a importância da temática. Ainda considerando o universo da pesquisa, a autora constatou: presença de práticas assistencialistas, que não são feitos os devidos investimentos nesta etapa da educação básica, necessidade de aprofundamento e conhecimento sobre a Educação Infantil por parte dos gestores e que as políticas públicas sejam de fato efetivadas no cotidiano.
--	--	--

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Quadro 15 – Educere

Publicações EDUCERE		
Autores Ano	Título	Conteúdo
Martins e Garanhani (2009)	Organização do espaço na educação infantil: o que nos contam as crianças?	O artigo tem como objetivo compreender os significados e os sentidos que as crianças atribuem aos espaços da instituição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com crianças que utilizou como instrumentos: observação participante, entrevista semiestruturada, desenhos comentados e visita monitorada. Ressalta a ideia de que o espaço para a criança é considerado em sua totalidade, é o espaço completo que a criança vivencia e interage. Após a coleta de dados foi feita a análise buscando identificar <i>núcleos de significação</i> . Ao analisar o núcleo brinquedos e brincadeiras, verificam que as crianças querem brincar em espaços flexíveis, equipados e com liberdade de escolha tanto de materiais como dos pares. Os autores concluem que as crianças atribuem sentidos e significados ao espaço por meio de sua relação com a instituição através da ludicidade, afetividade, vivências cotidianas, a curiosidade e a imaginação.
Barbosa (2009)	Os espaços da educação infantil significados pelos olhos das crianças	Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado da autora: “Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil” A pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso tem nas crianças o seu sujeito principal. O objetivo é trazer os sentidos que as crianças deram aos espaços do cotidiano pesquisado. A autora destaca a ausência da brincadeira, da imaginação, da fantasia e da criação na organização dos espaços para as crianças. Com base nas falas e observação das crianças, evidencia que existe uma diferenciação entre o brincar dentro da sala e o brincar fora da sala (pátio) denotando que o brincar fora é mais livre, espontâneo e mais ao gosto das crianças, neste contexto temos: o espaço-brincadeira e o espaço-trabalho.
Lima et al. (2009)	O espaço como promotor de múltiplas linguagens na educação infantil	O artigo apresenta a síntese de um projeto de pesquisa que visa reorganizar espaços considerando as múltiplas linguagens (interações sociais, brincadeira, atividades lúdico-expressivas, artísticas e o jogo) como fundamentais para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Os autores consideram que o espaço funciona como um mediador dos processos de aprendizagem, socialização e relação sensível, que deriva da percepção ambiental de cada sujeito. Considerando que os espaços tradicionais não contemplam o desenvolvimento das múltiplas linguagens, a pesquisa evidencia que o espaço para crianças na Educação Infantil precisa ser estruturado de forma diferente dos espaços tradicionais, tornando-se mais convidativos. Na pesquisa-ação, após estudo da realidade das instituições de um município, os pesquisadores equiparam uma sala “modelo” com cinco cantos: leitura, fantasia, arte, casinha e também com uma parede brincante. E concluem que mesmo diante de adversidades relacionadas à organização do espaço existem possibilidades de adequação e melhoria, sempre tendo o envolvimento do educador neste processo.
Leal e Vieira	A constituição do	O objetivo desta pesquisa é verificar as intervenções no espaço

(2011)	sujeito e o espaço-ambiente na prática pedagógica da Educação Infantil	pedagógico e as práticas que favorecem as interações e a ação mediadora do educador. Os autores se embasam na teoria walloniana para analisar as práticas das educadoras com crianças de 2 a 5 anos com relação à organização do espaço-ambiente. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida com o uso de questionário e entrevista semiestruturada com as educadoras, filmagens e fotografias para registrar a prática pedagógica. O artigo apresenta e descreve dois contextos educativos com crianças de 4 e 5 anos, onde, de acordo com aquele recorte da realidade vivida, as práticas revelam que a centralidade das práticas está no adulto sendo que as crianças ficam as margens das ações da educadora. Concluem que a formação inicial e continuada do educador é necessária para a estruturação de um espaço-ambiente que atenda as necessidades das crianças; assim como a análise e reflexão da própria prática tendo a criança como foco das ações.
Barros et al. (2011)	A organização do espaço e as práticas pedagógicas na Educação Infantil: processos humanizadores	O estudo versa sobre a organização do espaço como elemento mediador da criança com a cultura e sobre a importância da intencionalidade do professor para efetivar a organização dos espaços em consonância com o desenvolvimento das crianças. Os autores apresentam algumas contribuições para a organização do espaço e para o desenvolvimento da autonomia, identidade e apropriação. Concluem que é necessário estruturar espaços potencialmente significativos, capazes de contribuir efetivamente com o desenvolvimento das crianças e com o fazer cotidiano do professor. O espaço, organizado com intencionalidade, funciona como um aliado do professor e da criança na instituição.
Pezzi (2013)	Descobrir o mundo através da exploração do espaço: a organização do espaço em um CEI de Joinville	A autora parte do pressuposto de que a organização do espaço é um dos fatores essenciais para que a Educação Infantil atinja sua finalidade e objetivos, que é a educação de crianças. O artigo apresenta um relato de experiência que versa sobre a reorganização de espaços externos e internos de um CEI, a partir de um projeto da instituição. Na pesquisa, destacam que mesmo existindo evidências e consistência teórica sobre a importância do espaço e de sua organização para a Educação infantil, essas não são traduzidas em ação pedagógica, ou seja, os espaços para as crianças não atendem o que dizem os teóricos e a legislação. Com base na leitura da realidade e no levantamento das intencionalidades da equipe de profissionais de CEI, a autora relata ações que foram empreendidas para a melhoria do espaço externo, que basicamente evidenciavam a percepção através dos sentidos e o contato com a natureza; e também a organização do espaço interno em zonas circunscritas. Destaca a insegurança e a resistência inicial das educadoras frente a reorganização do espaço. A autora conclui que mesmo o espaço físico não sendo o considerado o ideal é possível, através do comprometimento dos profissionais, edificar espaços atrativos, desafiadores e significativos.
Tolentino (2013)	O brincar em diferentes espaços nas instituições de educação infantil	O artigo parte da análise das práticas de professoras de Educação Infantil e 1º ano do fundamental da rede municipal Juiz de Fora/MG, que identificou a ausência do brincar no cotidiano e ênfase na alfabetização e em atividades desconexas. A proposta de intervenção contemplou três instituições através da estruturação e efetivação de três projetos. Os projetos se iniciaram com a formação dos profissionais em busca de estimular a reflexão das práticas cotidianas e gerar um desejo de mudança, visando a ampliação do brincar, o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade. O autor conclui que o processo de ressignificação dos espaços foi consolidado nas instituições, atribuindo qualidade nos fazeres cotidianos com as crianças.
Duprê e Braz (2013)	O projeto arquitetônico à serviço da educação infantil	O artigo aborda a importância da conexão entre o projeto arquitetônico e a realidade das instituições a qual destina, devendo estar necessariamente alinhado com a proposta pedagógica. O objetivo é analisar a apropriação dos espaços pelos professores em prédios com projetos arquitetônicos padronizados, oferecidos pelo Programa Proinfância do Governo Federal para a Educação Infantil. Os autores destacam a importância de compreender a dinâmica da instituição para

		projetar o espaço físico, a relação do espaço com a qualidade na Educação Infantil e o direito da criança a espaços que permitam o seu desenvolvimento. No artigo o espaço é considerado um aliado para a educação de crianças.
Moreira et al. (2013)	Organização do espaço na creche: contribuições para pensar a educação com crianças pequenas	A publicação visa identificar como os espaços são planejados e organizados pelos educadores infantis, de forma que propiciem a reflexão crítica e a elaboração de propostas relacionadas a organização dos espaços com qualidade. Para tal apresenta como objetivo problematizar a organização espacial na creche e a apropriação da noção de espaço por crianças pequenas. Através da pesquisa-intervenção desenvolveram a investigação com sete coordenadoras de creche – através de uma sessão reflexiva as profissionais apresentaram suas dúvidas e anseios com relação a organização dos espaços para as crianças; e observaram 83 crianças da creche e a forma como ocupam o espaço e utilizam os materiais e equipamentos disponíveis e acessíveis a elas. Utilizaram videogravação e observação participante para coleta de dados. Os autores concluem que as crianças transcendem as propostas do adulto, elas subvertem a lógica impressa em determinada organização espacial atendendo aos seus anseios e necessidades.
Bruce (2013)	Sala de aula na educação infantil: ambiente educativo, da percepção à ação	O artigo busca verificar qual a relação existente entre o espaço ideal e o espaço real, através da percepção dos profissionais de Educação infantil. A investigação é caracterizada como qualitativa do tipo pesquisa-ação, foram utilizados questionários com 30 professoras de crianças de 3 – 5 anos. A autora verificou que há falta de percepção do espaço como um elemento integrado que reuni as relações e o espaço físico, por parte do professor; assim como existe falta de reflexão e ação que propiciem a reorganização ou criação de espaços que valorizem a cultura da instituição.

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)
Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Quadro 16 – ANPED

Publicações – ANPED		
Autores Ano	Título	Conteúdo
Agostinho (2004)	O espaço da creche: que lugar é este?	No artigo a autora parte de observações acerca das configurações dos espaços das escolas infantis da rede municipal de Florianópolis e destaca a mesmice empregada nos projetos arquitetônicos como um fator negativo, que inibe a construção do sentimento de pertença e da identidade. Emprega a observação focada nas crianças e na maneira como se relacionam e ocupam o espaço, transformando-o um lugar socialmente construído. Considera a criança um sujeito ativo e essencial na pesquisa e evidencia o diálogo com a infância no decorrer do estudo. Os fazeres e desejos infantis observados, registrados e analisados pela autora sinalizam que as crianças querem espaços para se movimentar, brincar, imaginar, explorar e interagir com liberdade, mas também com participação e atenção do adulto. A autora coloca características essenciais do espaço para crianças: espaço/lugar de brincadeira, espaço para brincadeira livre e para a liberdade, espaço para se movimentar, um lugar para se encontrar, espaço como um ninho seguro. Apresenta nas considerações finais a necessidade de respeitar a infância e ouvir/ver o que as crianças têm a dizer cotidianamente, mesmo em um cenário de mesmices a autora conclui que as crianças conseguiram transformar o espaço em lugar.
Lima e Bhering (2006)	Creche como contexto de desenvolvimento:	No artigo é evidenciada a importância da avaliação do ambiente como um processo de reflexão da prática e aquisição de um fazer de qualidade. O objetivo da pesquisa é avaliar as condições ambientais de 5

	um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC	instituições de educação infantil, com enfoque na qualidade. A pesquisadora avaliou 12 turmas de Educação Infantil e utilizou como instrumento a “Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses (originalmente, ITTERS-R - Infantand Toddlers Environment Rating Scale – Revised). Analisou diversos aspectos que compõem o cotidiano escolar, divididos em 7 sub-escalas: mobiliário e disposição dos materiais; Rotinas e cuidados pessoais; Linguagem oral e compreensão; Atividades; Interação; Estrutura do programa; e Pais e equipe. Através da escala foi possível dar visibilidade a algumas características dos fazeres cotidianos que não são facilmente observados. A autora evidencia a necessidade de desenvolver mais estudos e pesquisas relacionados a qualidade dos ambientes, principalmente para as creches.
Silva (2006)	Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na Educação Infantil	A autora coloca a importância dos elementos concretos para que a criança se aproprie do mundo abstrato, evidencia que este processo é tecido pela interação entre os sujeitos no espaço associado ao contexto histórico-cultural. Trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica que tem como objetivo identificar possíveis interferências causadas pelo espaço-ambiente no processo de aquisição do conhecimento de crianças de até 3 anos em duas creches. Em campo buscou analisar arquitetura e mobília e a relação de afeto que pode ser gerada através da conexão das crianças com esses elementos da creche. Com relação ao mobiliário e equipamentos analisou características ergonômicas e antropométricas. Já em relação à arquitetura e design a autora evidencia que na elaboração do projeto os processos vividos pela escola e os afetos deveriam ser considerados, fato não identificado na pesquisa. A pesquisadora identificou que a escola busca suprir a falta de conexão do projeto arquitetônico escolar com as necessidades das crianças e da instituição através de recursos materiais (mobília, equipamentos, brinquedos e outros objetos) adaptando-os e transformando-os. O espaço-ambiente gera interferência na aquisição dos conhecimentos e nos afetos, ambos são desenvolvidos cotidianamente através das relações entre sujeitos. Os espaços de encontro e para brincar demonstram não ser uma prioridade na estruturação dos espaços para o uso das crianças.

Fonte: Levantamento Bibliográfico (2014)

Org.: Renata Pavesi Cocito (2014)

Uma valorosa contribuição do levantamento bibliográfico está relacionada a aproximação com o conceito de lugar, consideramos que ao abordarmos este conceito oferecemos a oportunidade da educação ser analisada de um ponto de vista mais humano e afetivo. Três pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico abordam diretamente o conceito de lugar: Blower (2008), Agostinho (2011) e Bortolitti (2011). Por considerarmos que o espaço/ambiente precisa ser estruturado a partir de uma ação pedagógica de qualidade, observamos no processo de identificação do espaço como lugar a oportunidade de trilharmos caminhos em busca da qualificação dos espaços.

A dissertação de Evangelista (2016) contribuiu com o processo de aproximação com o conceito de lugar. Intitulada “Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil” a pesquisa de Evangelista (2016) forneceu subsídios fundamentais para a compreensão da relação entre espaço e lugar e a aproximação com a obra

de Tuan (2012; 2013), autor essencial para a compreensão do conceito de lugar. A autora apresenta o espaço educacional como foco de sua investigação, trabalha com a concepção de espaço como elemento curricular e aborda a transformação do espaço em lugar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, onde as crianças são informantes e parceiros na investigação. Ressalta a intencionalidade educativa dos profissionais de educação como fundamental para a organização do espaço e aponta que um ambiente acolhedor é essencial para a constituição da identidade e do pertencimento e, conseqüentemente, da interiorização do espaço como lugar.

Para definir e buscar subsídios acerca do conceito de lugar, pesquisamos por publicações que abordavam o conceito de lugar com base na Geografia Humanística²⁷ e nas ideias de Tuan (2012; 2013) neste processo encontramos o GHUM – Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural vinculado à Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense. Por meio dos estudos deste grupo de pesquisa tivemos acesso ao livro “Qual o espaço do lugar?” organizado por Marandola Jr. et al. (2014), que colabora na construção do conceito de lugar com os textos de Relph (2014) “Reflexões sobre a emergência e essência de lugar” e Oliveira (2014) “Qual o espaço do lugar?” associado as ideias de Tuan (2012;2013). Alguns artigos como Holzer (1999; 2003) e Tuan (2011) também ajudaram a complementar os estudos sobre lugar.

Em “O lugar na geografia humanista”, Holzer (1999) faz um retrospecto acerca da constituição do conceito de lugar como um elemento relevante no estudo da Geografia, passando de uma posição secundária, vinculada a localização espacial, para uma posição de destaque onde é atribuído características subjetivas ao conceito de lugar. O lugar só pode ser compreendido através das experiências individuais e da vivência prolongada daquele que vivencia o lugar.

Holzer (2003), no artigo “O conceito de lugar na Geografia Cultural-humanista: uma contribuição para a Geografia contemporânea”, considera o lugar como um conceito fundamental no estudo da Geografia. O autor destaca que estudos sobre o conceito de lugar, de base fenomenológica, vem sendo desenvolvidos ao longo da história. Esses estudos se iniciam com Carl Sauer (1925) que evidencia as relações, a experiência e no espaço vivido, considerando que a geografia vai além dos métodos positivistas. Posteriormente Dardel (1952) defenderia a ideia de que a geografia “[...] se refere à inserção do homem-no-mundo, de

²⁷ O conceito de lugar compreendido através da Geografia humanística está associado ao espaço vivido e a sua construção ocorre através de elementos internos de cada sujeito e do envolvimento pessoal. De acordo com Moreira e Hespanhol (2007, p. 50) a Geografia Humanística [...] encontrou no lugar a possibilidade de explicar a construção do mundo, já que o lugar é visto como o mundo da vida, marcada pela experiência e pela percepção.

modo que não pode lidar apenas com aspectos objetivos ligados a um espaço geometrizado” (HOLZER, 2013, p. 114). Holzer destaca que a obra de Dardel (1952) ficou esquecida até a publicação da tese de Relph em 1973: “The Phenomenon of Place”. A partir da pesquisa de Relph, seguido dos estudos de Tuan (1971) uma nova perspectiva para os estudos da geografia e do conceito de lugar emergiu. Relph (1973) e Tuan (2012; 2013) são os referenciais mais atuais no estudo do conceito de lugar de acordo com Holzer.

De acordo com Holzer, o livro “Topofilia” de Yi-fu Tuan publicado em 1974, seria um marco nas investigações deste autor “[...] sobre as atitudes humanas em relação ao ambiente”. (HOLZER, 2003, p. 116) Ainda, de acordo com o autor, “Tuan com toda a certeza, foi dos principais responsáveis pela valorização do ‘lugar’ como conceito central dos estudos geográficos” (HOLZER, 2003, p.121).

O artigo de Tuan (2011, p.7), “Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista”, apresenta o lugar como “[...] qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou grupo de pessoas” e tem como objetivo mostrar como o tempo esta intimamente relacionado aos conceitos de espaço e lugar. Nos dedicamos a estudar o tópico “Tempo e lugar”. Neste item, Tuan (2011, p. 15) apresenta a afirmação inicial “O lugar é uma pausa no movimento”, a partir desta frase o autor destaca que esta parada/pausa é que “[...] permite a localização para tornar o lugar o centro de significados que organiza o espaço do entorno”. Com relação à aquisição do sentido de lugar, Tuan (2011) destaca que esse processo ocorre após um período de tempo, que pode ser diferente de acordo com o tipo de relação que se estabelece com o espaço, para tanto apresenta três diferentes formas de percepção para ilustrar como a percepção do espaço como lugar pode variar dependendo do contexto, da etapa do desenvolvimento e das relações, e assevera:

- 1 Infância: Três anos de experiência na infância ou na adolescência não são a mesma coisa que três anos na maturidade. Muitas das experiências mais profundas com o lugar ocorrem na infância. O mundo sensorial da criança é um mundo ao qual os adultos, de vez em quando, desejam voltar mas não podem.
- 2 Experiência intensa. Permanecer meia hora em uma área selvagem pode se tornar uma experiência colorida e gratificante que será fielmente lembrada por toda a vida; a área selvagem pode tornar-se um lugar sagrado em curtíssimo espaço de tempo.
- 3 Imaginação. A mente humana pode imaginar um lugar dos sonhos, uma utopia em pequena escala, e quando o sonho é transportado para a realidade de um lugar, ocupa o centro de nossos pensamentos. A experiência real – no sentido de vivermos ali muitos anos – é desnecessária. (TUAN, 2011, p. 17)

Oliveira (2014) também se embasa em Tuan (1983) e em outros autores para escrever o artigo “O sentido de lugar”, nos pautamos no item “Dimensões significativas do lugar: os ritmo da experiência” desta publicação. Neste tópico a autora aborda a concretude do lugar e

defende que ele se torna concreto a medida que é percebido através de todos os sentidos e da experiência, atribuindo sentimentos e emoções. Neste sentido, Oliveira fala de “lugares íntimos”, aqueles que possuem um significado mais profundo. Evidencia que o lar seria um lugar íntimo para cada sujeito, no entanto destaca que a criança tem seu lugar íntimo desde pequena, mas que este lugar encontra-se materializado primeiro nos pais e depois casa. A autora deixa evidente a conexão do sentido de lugar com o aconchego, segurança e emoções positivas.

O artigo de Relph (2014) “Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar” busca compreender por que o conceito de lugar tem despertado tanto interesse nas pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, principalmente a partir da década de 90. No tópico “Essência de lugar” o autor afirma que o conceito pode ser compreendido através de um sentido geográfico e também através de um sentido mais psicológico que engloba a “[...] reunião íntegra do nosso corpo, o estado do nosso bem-estar, a imaginação, o envolvimento com os outros e nossas experiências ambientais” (Relph, 2014, p.29) Para este autor o lugar é constituído a partir de uma forte relação entre o sujeito e o mundo.

Os estudos de caso desenvolvidos e apresentados pelo grupo GAE oferecem uma percepção do uso cotidiano nas instituições, possibilitando a reflexão de alguns aspectos usuais dos espaços, e que interferem no uso cotidiano. No site apresentam 2 fichas resumo de estudos de caso de creches²⁸ cariocas em forma de hipertexto com plantas e fotos comentadas, esta forma de disponibilização dos resultados da pesquisa ajuda a tornar visível a realidade investigada de forma prática. Nesses documentos apresentam os seguintes dados e características das instituições: descrição, localização, ano do projeto, ano de inauguração, capacidade, alunos inscritos, classificação/nível de ensino, faixa etária, projeto arquitetônico, planta, instalações e dimensões (terreno, áreas construídas e pavimentos).

Esses documentos também englobam a percepção e análise dos pesquisadores com relação a utilização dos espaços, evidenciando pontos positivos e negativos relacionados ao conforto, revestimento/piso, entorno, acesso, fachada, identidade do projeto, finalidade de uso, cenário acústico (interno e externo), tipo de organização da mobília e uso dos espaços,

²⁸ Colégio Municipal Albert Schweitzer – as informações são oriundas do relatório final da disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído: Estudo de Caso Escola Municipal Albert Schweitzer; e Creche Municipal Benedita Siqueira Lopes – as informações são oriundas do relatório final da disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído: Estudo de Caso na Creche Municipal Benedita Siqueira Lopes e; o artigo A Interferência Sócio-Espacial do Entorno em Unidade Educacional de Interesse Social: O Caso da Creche Municipal Benedita Siqueira Lopes.

dimensões do espaço físico, segurança, acessibilidade, luminosidade, cenário olfativo, mobiliário, ventilação, conservação, limpeza/higiene.

O levantamento bibliográfico consiste em uma importante etapa da pesquisa, pois nos oferece um panorama geral sobre os estudos e enfoques que estão sendo explorados sobre a temática e permite adquirir consistência teórica para o desenvolvimento da investigação. O direcionamento da pesquisa, à luz das publicações estudadas, é relevante à medida que amplia o repertório da investigação e corroboram com os objetivos da pesquisa, exigindo, neste processo, análise e reflexão teórica e metodológica.

Consideramos as pesquisas relevantes para a inserção de uma prática educativa pautada na estruturação de espaços com qualidade, as investigações que apresentam recortes e análise de realidades de diferentes instituições de Educação Infantil oferecem subsídios para compreendermos algumas questões de ordem prática que permeiam a temática e, ainda, podem auxiliar a construir e/ou incrementar práticas pedagógicas de contextos semelhantes. A aproximação da prática com a teoria, e vice-versa, é preponderante para a estruturação de um fazer pedagógico que tenha condições de propiciar espaços que favoreçam a construção da identidade, do sentimento de pertença, o aconchego e a apropriação.

Nesta seção cumprimos com o nosso objetivo de analisar como espaço, ambiente e lugar são abordados na legislação vigente e nas pesquisas brasileiras. Alguns desses documentos serão utilizados como aporte para o desenvolvimento de alguns tópicos da próxima seção, que evidencia a constituição da instituição de Educação de Infantil como um lugar para crianças de até 3 anos.

4 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA: O ESPAÇO COMO LUGAR

*“Há um menino... há um moleque... morando sempre
no meu coração... toda vez que o adulto balança...
ele vem pra me dar a mão...”
Milton Nascimento*

Nesta seção trazemos definições acerca de espaço, ambiente e lugar, a luz das contribuições de teóricos da Educação e da Geografia Humanista. Em virtude das similaridades e completudes desses conceitos torna necessário identificarmos e definirmos como esses termos são percebidos e compreendidos diante da organização os espaços no âmbito das instituições de Educação Infantil. Para tanto, fundamentamos as nossas ideias principalmente nos estudos de Forneiro (1998) para definir espaço e ambiente. Com relação ao conceito de lugar, vamos nos apoiar nas ideias da Geografia Humanista de Tuan (2013), Oliveira (2014), Relph (2014), Blower, Azevedo e Vasconcellos (2008). Complementamos as nossas análises com as contribuições de Zabalza (1998), Frago e Escolano (1998), Horn (2004), Barbosa (2006), Barbieri (2012), Filippini (2014) e Gandini (2016).

Apresentamos as estruturas necessárias para que um espaço seja reconhecido como um espaço para crianças. Aprofundamos as nossas reflexões a respeito da organização do espaço e arranjo espacial para crianças com até 3 anos de idade. Com este propósito detalhamos os elementos que compõem e complementam os espaços como os materiais, a decoração, a mobília e as características sinestésicas.

Esperamos que o espaço/ambiente seja organizado, de tal forma, que o único caminho seja em direção a qualidade, no sentido de propiciar experiências significativas para as crianças. Essas devem ser compreendidas como aquelas que incidem no desenvolvimento da criança de forma coesa, respeitando o seu ritmo, a sua faixa etária e o seu interesse. Funcionam como um “impulso” para que a criança possa dar passos adiante, para tanto as experiências são experimentadas, vividas e interiorizadas. Experiências significativas são necessariamente “atravessadas” pela ação do professor, pois são materializadas e intermediadas por meio da ação e do olhar do adulto nos contextos de aprendizagens que são oportunizados nas instituições de Educação Infantil e que estão em harmonia com a leitura que o professor faz de sua criança, do grupo e das necessidades e dos anseios infantis.

4.1 Espaço, ambiente e lugar

O conceito gerador da pesquisa é o espaço, o espaço físico construído e os elementos que o compõem, no entanto, os conceitos de ambiente e de lugar emergem na pesquisa de maneira indissociável ao conceito de espaço. Desta forma, para definir o conceito de espaço e ambiente nos embasamos nas ideias de Forneiro (1998). A autora, ao abordar o conceito de espaço, destaca que “[...] refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (FORNEIRO, 1998, p.232).

Ao definir o conceito de ambiente, Forneiro (1998, p. 232-233) o considera como “[...] o conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”.

Assim, ao abordarmos o termo **espaço** estamos fazendo menção ao espaço físico e aos elementos materiais que o compõe. Ao abordarmos o termo **ambiente** estamos nos referindo à associação entre a materialidade e as relações pessoais estabelecidas dentro de um espaço.

Na busca por uma definição do conceito de lugar, nos embasamos primeiramente em Tuan (2013), que nos oferece uma compreensão de lugar a partir da experiência de vida da criança pequena, onde a mãe é considerada o primeiro lugar da criança:

Se definirmos lugar de maneira ampla como um centro de valor, de alimento e apoio, então a mãe é o primeiro lugar da criança. A mãe pode ser o primeiro objeto duradouro e independente no mundo infantil de impressões tão fugazes. Mais tarde ela é reconhecida como o seu abrigo essencial e fonte segura de bem-estar físico e psicológico. Um homem sai de casa ou da cidade natal para explorar o mundo; a criança que engatinha sai de perto da mãe para explorar o mundo. Os lugares permanecem aí. Sua imagem é de estabilidade e permanência. A mãe se move, mas para a criança, não obstante, ela representa estabilidade e permanência. Ela está quase sempre perto quando necessária. Um mundo estranho infunde pouco medo à criança pequena sempre que a mãe esteja perto, porque ela é seu ambiente e refúgio familiar. A criança fica desorientada – sem lugar – na falta de proteção dos pais (TUAN, 2013, p.42-43).

Isso significa compreender o conceito de lugar como aquele que gera apego, proteção, identificação e sentimentos por meio da coragem e confiança para explorar, num movimento de aproximação e distanciamento constante, em que temos o lugar como referência, base, alicerce.

Para Tuan (2013, p.14), “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] As ideias de espaço e lugar

não podem ser definidas uma sem a outra”. Para definir o que seria lugar, Oliveira (2014, p. 15-16) aponta:

As dimensões significativas do lugar, que na realidade é o sentido que se atribui a este ou àquele (o meu, o seu ou nosso lugar), são pensadas em termos geográficos a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações. É o lugar experiência do como aconchego que levamos dentro de nós. Ou o lugar consciente do tempo social histórico, recorrente e mutável, no transcorrer das horas do tempo em um espaço sentido dentro de um lugar interior ou exterior.

Ao tentar explicar como se estabelece o lugar, a partir das relações, Relph²⁹ (2014, p.31) afirma:

Lugar não é meramente aquilo que possui raízes, conhecer e ser conhecido no bairro; não é apenas a distinção e apreciação de fragmentos de geografia. O núcleo do significado de lugar se estende, penso eu, em suas ligações inextricáveis com o ser, com a nossa própria existência. Lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco.

Nessa perspectiva, quando fazemos menção ao termo **lugar** estamos nos referindo ao espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito. É um processo individual, singular, imensurável, particular, subjetivo, cuja gênese está dentro de cada sujeito que habita e vive em espaços e ambientes. Lugar é emoção, sentimento, afeto, valor.

A variante na constituição dos lugares está na forma como esses são percebidos, usados e construídos pelos sujeitos, a intensidade da apropriação e do pertencimento do espaço/ambiente é algo particular. Filippini (2014, p.55 – 56) traduz essas relações da seguinte maneira:

Uma escola pensada e organizada como um grande ser vivo, cujas partes (crianças, adultos, horários, ambientes etc.) se relacionam com o todo, não só porque estão inclusas, mas, esperamos, por um vínculo de pertencimento, de histórias conjuntas, de destinos entrelaçados, de maneira a criar um vínculo de interdependência capaz de desenvolver a cada um o significado da própria presença e da presença do outro.

A relação que o sujeito estabelece com o espaço e com o ambiente é algo único, assim como a sua identificação e interiorização do lugar. O lugar é constituído a partir das experiências individuais vividas e do envolvimento pessoal (RELPH, 2014).

Desta interiorização do lugar pelo sujeito, não apenas para a criança, emerge o que chamamos de sentimentos *topofílicos* – topo=lugar / filia=afeição ou sentimentos *topofóbicos* – topo=lugar / fobia = medo. Toda a intencionalidade e esforços no âmbito da Educação Infantil são empenhados para que os sentimentos predominantemente topofílicos sejam interiorizados, no entanto quando relacionado ao lugar podemos ter dois tipos de sentimentos associados bons ou ruins, vamos nos dedicar a compreender os sentimentos topofílicos.

²⁹ Segundo Ferreira (2002, p. 44) foi “[...] exatamente a recuperação da importância do conceito de lugar a maior contribuição de Relph ao estudo da Geografia”.

Tuan (2012, p.135-136) define a topofilia como “[...] o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (2012, p.19) ou ainda, “[...] é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material”.

Os sentimentos topofílicos são construídos e interiorizados na interação do sujeito com o meio e na relação com os pares, por meio do “sistema vivo” que compõe o espaço em que se está inserido.

Assim, quando pensamos em sentimentos pelo lugar e no desenvolvimento da criança no contexto das instituições de Educação Infantil, é primordial estruturar os espaços vislumbrando o desenvolvimento de sentimentos topofílicos, enfatizando a interação com o meio em diferentes aspectos e por diferentes linguagens: linguagem verbal, linguagem matemática, linguagem musical e expressão corporal, linguagem plástica (BASSEDAS; HUGUET; SOLÈ, 1999).

No âmbito escolar, Zabalza (1998, p.60-61) aborda as experiências significativas para o processo de aprendizagem e sinaliza possíveis experiências constituidoras de caminhos para os sentimentos topofílicos:

Com frequência, o que deixa marcas permanentes é uma experiência concreta, uma oportunidade para fazer algo diferente, mas muito envolvente, capaz de captar todos os sentidos do estudante e do professor (a). Geralmente são eventos capazes de integrar o mundo dos conhecimentos e das emoções provocando um forte choque pessoal, cuja marca permanece durante muito tempo.

Complementar a esta ideia, Barbieri (2012, p.30) pontua que “cada experiência que temos é única e, portanto, intransferível. Experiências podem ser compartilhadas, mas jamais transferidas para outras pessoas”. A autora ainda menciona a intensidade desses momentos vividos e relata que “[...] as experiências mais marcantes, que nos tomam e nos transformam, muitas vezes podem acontecer em um milésimo de segundo e nos marcar para o resto da vida” (BARBIERI, 2012, p.30).

Sendo assim, podemos inferir que a materialidade por si só não é capaz de explicar os espaços uma vez que está conectada com os sujeitos que ocupam, vivem e criam esses espaços. O espaço é formado por outros espaços – o espaço geográfico/físico e o espaço social/das relações; a associação desses diferentes espaços gera o ambiente e o lugar em proporções e em condições diferentes, porém complementares.

Espaço, ambiente e lugar são co-existentes como podemos verificar nas definições de Blower, Azevedo e Vasconcellos (2008, p.2):

O espaço, uma vez vivenciado e experienciado, passa a ser reconhecido como ambiente. A este último, as sensações vividas determinarão sentimentos e lhe

atribuirão valores; desta forma, o espaço, antes sem identidade, passa a ser compreendido como lugar.

Assim, é evidente que espaço-ambiente-lugar são intimamente relacionados e que uma linha tênue separa e une esses conceitos. Para ilustrar tal colocação, vamos utilizar um excerto do livro, “As cem linguagens da criança” (GANDINI, 2016) que traz uma entrevista de Malaguzzi³⁰ acerca dos espaços das escolas para infância na Itália (cidade de Reggio Emília), nele Malaguzzi fala sobre a *piazza*³¹, um espaço amplo e múltiplo em possibilidades de uso:

[...] Para nós, ela representa a praça principal da cidade italiana, um **espaço** onde as pessoas se reúnem, conversam, discutem, conduzem negócios, fazem representações públicas e realizam protestos. A *piazza* é um **lugar** de passagem contínua, onde a qualidade da troca torna-se mais intensa, quer seja com crianças ou adultos. Quanto mais se reúnem, mais ideias circulam entre adultos e crianças. Podemos dizer que a *piazza* é um **lugar** onde as ideias chegam e partem. (GANDINI, 2016, p.318).

No excerto, Malaguzzi ao falar sobre a *piazza* faz referências a esta estrutura ora como espaço, ora como lugar. A *piazza* entendida como **espaço** é a estrutura inerte, construída com uma finalidade – mensurável. Ao considerar o espaço, Tuan (2013, p.69) evidencia que “enquanto unidade geométrica (área ou volume), é uma quantidade mensurável e precisa”. A *piazza* entendida como **lugar** só existe quando sujeitos ocupam aquela edificação com um propósito em comum, atribuindo a ela um significado para seu uso que pode ir além do que inicialmente se foi pensado em sua edificação. Analisando o excerto, com base nas definições de espaço, ambiente e lugar, consideramos que o emprego do termo lugar tem a intenção de sinalizar o que denominamos de ambiente – espaço de reunião, de circulação de pessoas, de relações.

Essa fusão entre as terminologias, observadas no excerto, pode ser compreendida como “status”, vejamos: o espaço/ambiente quando se torna íntimo e significativo para um sujeito adquirir o “*status*” de lugar – processo singular, intransferível, pertencente a particularidade de cada sujeito e da forma como ele vivenciou suas experiências no mundo ao longo da vida.

³⁰ Loris Malaguzzi é o expoente, o nome representativo e precursor da Educação Infantil da cidade de Reggio Emília na Itália. Com base em suas ideias e em um movimento colaborativo com a comunidade, pais, crianças e educadores, (re)construíram uma concepção pedagógica para a criança muito particular no período pós-guerra. Em 1963, marca-se o início da trajetória das escolas infantis regginianas e hoje “seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação do mundo” (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2008, p.21). Loris Malaguzzi faleceu em 1994, mas deixou uma rede de profissionais da Educação Infantil que mantém viva a chama que fora acesa por ele na década de sessenta até hoje.

³¹ “A *piazza* é um ponto de encontro, um espaço coletivo que desempenha o mesmo papel no prédio da escola que a praça central desempenha em uma cidade” (CEPPI; ZINI, 2013, p.45).

No contexto da Educação Infantil, os professores podem oferecer subsídios e uma estrutura que indique a possibilidade de que o espaço possa ser introjetado como lugar, no entanto, nunca terá a garantia de que o laço afetivo com o lugar será estabelecido pela criança. Consideramos necessário e possível delinear caminhos para que este “*status*” de lugar seja adquirido, percebido e interiorizado.

Esse “*status*” adquirido, por meio da construção e transformação de espaço em lugar, é chamado por Frago e Escolano (1998, p.61) de “salto qualitativo”: “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; e o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído”.

Nesta mesma perspectiva Horn (2004, p.28) adota a expressão “qualificação do espaço” para explicar a constituição do espaço em ambiente e assevera:

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em ambiente.

Frago e Escolano (1998) definem o “salto qualitativo” como a constituição de espaço em lugar e Horn (2004) coloca que a “qualificação do espaço” transforma o espaço em ambiente.

Barbosa (2006) aborda a necessidade de se definir os conceitos de espaço, lugar, ambiente e território e considera essa uma tarefa muito complexa. A autora opta por utilizar o conceito de ambiente, e fundamenta sua escolha com base no seguinte excerto de Tuan (1983, p.3): “O lugar é a segurança e o espaço é a liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro”.

Com base nesta frase de Tuan (1983), Barbosa (2006, p.119) afirma que “um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”. Barbosa (2006) se pauta nas definições de espaço e lugar trazidas por Tuan para tecer conclusões acerca do que seria o ambiente e como este deve ser compreendido.

Assim, quando Horn (2004) trata da “relação qualitativa” de espaço para ambiente e quando Frago e Escolano (1998) colocam o “salto qualitativo” de espaço para lugar, também podemos inferir que Barbosa (2006) atribui um “*status*”, um “salto qualitativo”, ao ambiente à medida que, para compreendê-lo, se embasa nos conceitos de espaço e lugar. Nesta trama de conceitos, ambiente, espaço e lugar estão em constante interação. No entanto,

compreendemos que o ambiente se faz presente como uma espécie de transição entre os conceitos de espaço e lugar.

De acordo com Forneiro (1998, p.233), o ambiente pode ser compreendido da seguinte forma:

O termo ambiente é procedente do latim e faz referência “*ao que cerca ou envolve*”. Também pode ter a acepção de “*circunstâncias que cercam as pessoas ou as coisas*”. De um modo mais amplo, poderíamos definir ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “*fala*”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietações, mas nunca nos deixa indiferentes.

Ainda para buscar a compreensão do ambiente como um elemento potencializador e transformador de espaço em lugar, apresentamos contribuições de Gandini (2016) que, embasado em Greenman³² (1988), nos oferece a seguinte definição de ambiente:

Um ambiente é um sistema vivo e mutante. Mais do que o espaço físico, ele inclui a forma como o tempo é estruturado e como se espera que os papéis sejam desempenhados. Ele condiciona como nós nos sentimos, pensamos e nos comportamentos, além de afetar dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente ou funciona para nós ou contra nós, de acordo como conduzimos nossas vidas (GANDINI, 2016, p.329).

Com base nas similitudes entre espaço e lugar colocadas por Tuan (1983) e associadas as definições de ambiente Barbosa (2006) e Gandini (2016) compreendemos que o ambiente é constituído por diversos elementos que compõem o espaço – nas dimensões físico, funcional, relacional ou temporal, conforme nos orienta Forneiro (1998, p.233 – 235):

- Dimensão física: relacionada à estrutura, materiais, espaço físico, objetos, mobília e organização.
- Dimensão funcional – refere-se à “maleabilidade” do espaço: forma de uso (com autonomia e/ou com orientação), polivalência (um mesmo espaço pode assumir diferentes “roupagens” no decorrer da jornada diária na instituição) e finalidade (o espaço pode abrigar atividades diferentes, a organização espacial se altera dependendo do tipo de proposta estruturada – destaca-se a estruturação de cantos temáticos);
- Dimensão temporal – utilização do espaço e organização do tempo e o ritmo propiciando um ambiente estressante ou relaxante.

³² GREENMAN, J. Caring spaces, learning spaces: children’s environments that work. Redmond: Exchange, 1988.

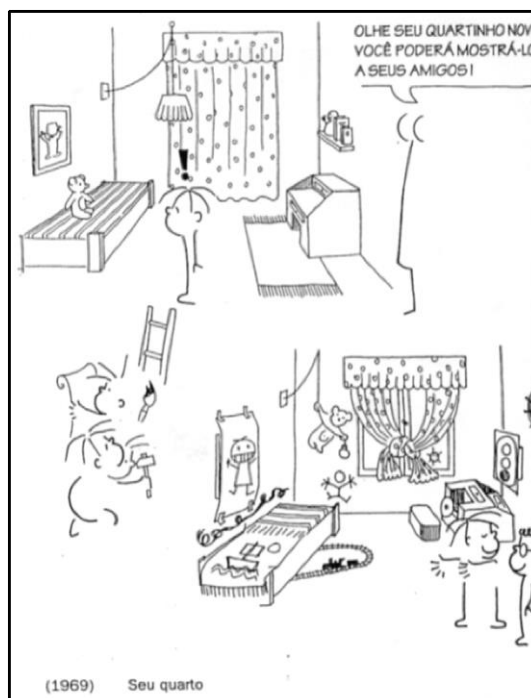
- Dimensão relacional – refere-se às relações que são estabelecidas no ambiente.

Ao se referir a essas dimensões Forneiro (1998) alerta que o ambiente só irá existir se houver a inter-relação entre todas as dimensões, pois o ambiente “não possui uma existência material como o espaço físico. O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente”. (BARBOSA, 2006, p. 235). Esta maneira de cada sujeito perceber e sentir o espaço é o salto qualitativo necessário para que o espaço/ambiente se transforme em lugar.

4.2 O Espaço educacional para a infância

A figura de Tonucci³³ (1997) logo abaixo – “seu quarto” nos reporta ao ambiente familiar; no entanto, ilustra bem o que é espaço e o que é ambiente no contexto dos espaços infantis e o que seria o protagonismo infantil com enfoque na organização dos espaços:

Figura 1 – “seu quarto”



Fonte: Tonucci (1997, p.68).

³³ Com desenhos que falam por si só, o italiano Francesco Tonucci (1997) permite que as reflexões sobre as práticas educativas sejam realizadas por meio da leitura de suas imagens. A percepção e sensibilidade do autor acerca da educação para as crianças; observamos o desejo de uma infância livre, dotada de múltiplas experiências e possibilidades de interação com o mundo, evidencia a necessidade de se olhar e ver as crianças, de escutá-las e de não subestimar sua inteligência, sua capacidade criativa e sua vontade de descobrir o mundo. Para Tonucci (1997) a criança é um ser capaz, ativo, potente, vibrante, sedento por descobertas, por aprender, por se relacionar e por existir.

Na primeira cena temos o espaço pensado e organizado pelo adulto e na segunda cena o espaço permeado por marcas pessoais, atribuindo, seguramente, a este espaço o “status” de ambiente.

Ainda tendo a figura de Tonucci (1997, p.68) como referência, observamos a questão da identidade no processo de apropriação e de qualidade dos espaços infantis. Sobre esses aspectos, podemos verificar que as particularidades e as singularidades de cada sujeito são aspectos que conferem ao espaço uma carga de traços e especificidades que lhe são peculiares, atribuindo a ele características próprias que exprimem um determinado jeito de ser, compreender e viver no espaço – é a identidade e a diferença contidas em um mesmo local.

A importância da apropriação dos espaços, a construção da identidade da instituição e a necessidade de se conceber um espaço “permeável” por marcas e características pessoais é apontada por Ceppi e Zini (2013, p. 26):

Um espaço mutável e que reage rápido, que possibilita diferentes maneiras de ser ocupado e utilizado no decorrer do dia e com o passar do tempo. O espaço também tem que ser personalizável, flexível e aberto a novas marcas pessoais. [...] O espaço, então, como um organismo vivo, tem que ser capaz de mudar e evoluir de acordo com o projeto cultural daqueles que o habitam [...].

Pensar as instituições para bebês e crianças pequenas como um espaço de oportunidades é um desafio diário, que deve ser estabelecido com base na escuta e na observação atenta do professor. É um processo em que crianças e professores se retroalimentam.

Ao analisar a concepção espanhola e italiana de Educação Infantil, Horn (2004) conclui que o espaço funciona como um facilitador “[...] de encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo bem-estar de cada uma e do grupo como um todo” (HORN, 2004, p.37). Com base nesta constatação, acerca da finalidade do planejamento dos espaços, a autora compreende que:

[...] temos o espaço como um elemento curricular, o qual estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre as crianças e objetos entre elas. Assim sendo, o espaço da educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa (HORN, 2004, p.37).

O espaço, compreendido como um elemento curricular, deve ser interpretado, organizado e idealizado considerando as características e particularidades de cada instituição, de acordo com a realidade em que está inserido no âmbito social, econômico e cultural.

Edwards, Gandini e Forman (1999, p.157-158) ponderam sobre as escolas para a infância italianas e a necessidade de terem sua identidade e a construção de sua própria trajetória:

As escolas em Reggio Emilia não poderiam simplesmente estar em qualquer lugar, e nenhuma delas poderia servir como modelo exato a ser copiado literalmente em outro local. Ainda assim, apresentam características comuns que merecem consideração em escolas de qualquer lugar. A configuração particular de cada escola, no que se refere ao jardim, às paredes, às janelas grandes e aos móveis atraentes, declara: Este é um local onde os adultos pensaram sobre a qualidade do ambiente. Cada escola é cheia de luz, de variedade e de uma certa espécie de alegria. Além disso, cada escola mostra como professores, pais e crianças trabalhando e brincando juntos, criaram um espaço único, que reflete suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem-pensadas.

A experiência característica de cada instituição é o que confere autenticidade no trabalho pedagógico, pois as ações são desenvolvidas com base na realidade vivida e nas peculiaridades daquela comunidade.

Comprendemos o espaço como o conjunto da materialidade, que tem por finalidade a educação de crianças, associado às especificidades trazidas por Forneiro por meio das quatro dimensões do ambiente – relacional, física, temporal e funcional. Trata-se, portanto, de um espaço destinado à educação básica formal, o espaço educacional. Sobre o espaço educacional Rinaldi (2014, p.42) advoga:

[...] a escola, ainda que da criança pequena, também é lugar educativo, de educação. Lugar onde se educa e nos educamos; lugar de transmissão de valores e saberes, mas, sobretudo, lugar de construção de valores e saberes. É lugar cultural, isto é, lugar onde se elabora cultura pessoal e coletiva, que influencia o contexto de valor social e político e é influenciado por ele, em uma relação de profunda e autêntica reciprocidade.

No âmbito educacional, Gandini (2016) cita Filippini (1990) e, ao discorrer sobre os espaços, revela:

[...] os educadores de Reggio Emilia falam do espaço como um “container” que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas eles também o vêem como portador de “conteúdo” educacional – ou seja, como portador de mensagens educacionais e como responsável por estímulos rumo à experiência interativa e à aprendizagem construtiva (FILIPPINI³⁴ apud. GANDINI 2016, p. 317-318).

Ao discutir a questão dos espaços para bebês e crianças pequenas, observamos a necessidade de abordar questões específicas no que tange a suas características físicas e ao arranjo espacial – mobiliário, materiais e decoração. De acordo com Carvalho e Rubiano

³⁴ Gandini (2016) cita Filippini (1990): Introduction to the Reggio approach. In: Annual Conference Of National Association For The Education Of Young Children, 1990, Washington: [s.n.], 1990.

(2008, p.117) “[...] o arranjo espacial diz respeito à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si”. Ainda de acordo com os autores:

[...] o arranjo espacial é um dos aspectos do contexto ambiental que exerce uma clara influência no padrão de ocupação do espaço pelas crianças e, conseqüentemente, na oportunidade de interações entre elas e com o adulto, como também nas atividades por elas desenvolvidas (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.125-126).

Pensando na organização espacial, no posicionamento de mobiliário, equipamentos e objetos em um espaço para crianças nos remetemos aos estudos Carvalho e Rubiano (2008) que, pautados nas pesquisas de Legendre³⁵ acerca de diferentes tipos de arranjo espacial para crianças de 2 – 3 anos, destacam a importância das *zonas circunscritas*³⁶ na organização de espaços para crianças e descrevem três tipos de arranjo espacial:

- **Arranjo semi-aberto:** é composto por zonas circunscritas. A criança, de qualquer ponto da sala, consegue visualizar as demais pessoas presentes no espaço. São arranjos que favorecem a interação entre as crianças e a descentração da figura do adulto.
- **Arranjo aberto:** não é composto por zonas circunscritas. Caracterizado pela presença de um espaço central vazio. Dificulta a interação entre as crianças e a concentração em atividades/espaços específicos. As crianças tendem a centrar-se na figura do adulto e o adulto tem mais controle/domínio do espaço.
- **Arranjo fechado:** caracterizado pela presença de uma barreira física que compromete a visibilidade total do espaço da sala. Quando este tipo de arranjo é idealizado as crianças tendem a ficar próximas do adulto, e conseqüentemente, a interação e o desenvolvimento da autonomia são comprometidos.

Embasada nesta classificação de arranjo espacial apresentada por Carvalho e Rubiano (2008), Horn (2014, p.39), conclui que:

[...] ocorre maior concentração de crianças em torno do professor em arranjos com menor ou plena estruturação espacial e que, em zonas circunscritas, há maior atividade de faz de conta, já que fornecem proteção e privacidade e favorecem a focalização no parceiro e na atividade. Assim, se desejamos abrigar, na sala de aula, o brincar, devemos organizá-lo de modo a propiciar sua ocorrência, com zonas circunscritas em arranjos espaciais semiabertos.

³⁵ O autor “[...] tem realizado estudos em creches francesas sobre o papel de diferentes arranjos espaciais como suporte para a interação entre crianças de 2 a 3 anos de idade. (CARVALHO e RUBIANO, 2008, p.117).

³⁶ “Zonas circunscritas são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo, etc. A característica primordial destas zonas é a circunscrição ou fechamento, portanto um aspecto topográfico” (CARVALHO e RUBIANO, 2008, p.118).

A partir da combinação e composição adequada dos diferentes elementos que compõem o espaço será possível edificar ambientes de qualidade: motivadores, acolhedores e desafiadores. O espaço quando considerado um recurso pedagógico deve ser pensado e planejado pelo professor com intencionalidade, objetivos e pretensões claras, que versem sobre o desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade.

Destacamos que todos os espaços são potencialmente significativos para as vivências infantis, não existindo espaços “mais ou menos nobres” (HORN, 2004): “desde que a criança esteja neles, independente da situação, eles deverão ser alegres, conservados e decorados” (HORN, 2004, p.36). Quando nos dedicamos a estudar a organização dos espaços infantis, a sala de referência é o espaço que é pensado primordialmente, no entanto os demais espaços da escola como corredor, pátio, banheiros, recepção, secretaria, cozinha, o entorno, jardins, parque, também, são imprescindíveis. Sobre este aspecto Horn (2004, p.38) advoga:

[...] não é possível restringir o espaço escolar aos limites das paredes de uma sala de aula. São muitos os prolongamentos, dos quais, naturalmente, as crianças vão se apropriando, como os pátios externos, corredores e demais dependências da instituição.

O entorno de uma instituição é outro elemento que deve ser analisado e considerado em suas possibilidades de interação e de exploração pelas crianças.

O contexto social e a localidade da instituição precisam ser analisados para que as crianças possam usufruir dos espaços para além dos muros da escola, mas com o conhecimento dos profissionais que as acompanham. Sobre as escolas italianas, Edwards, Gandini e Forman (1999, p.148) evidenciam:

Os professores também valorizam o que é especial sobre os espaços que cercam suas escolas, considerando-os como extensões do espaço da sala de aula. Parte de seu currículo envolve levar as crianças para que explorem a vizinhança e os marcos da cidade.

Destacamos aqui o documento do MEC intitulado: “Territórios educativos para a Educação Integral” (BRASIL, 2014) que compõe uma coletânea de três cadernos pedagógicos temáticos que norteiam o Programa Mais Educação³⁷. Neste material a aproximação com a

³⁷ O programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Este programa vem sendo gradativamente implantado e sistematicamente avaliado no país, propondo a inserção da jornada de tempo integral através de atividades optativas que são oferecidas concomitantemente com o ensino regular. Os cadernos pedagógicos são provenientes de questionamentos gerados desde a implantação do programa com o intuito de qualificar o debate sobre as ações e necessidades para a implantação adequada do mesmo, aprimorando a proposta inicial.

cidade é colocada como fundamental para resgatarmos as experiências e o direito aos espaços públicos. Sobre a educação em tempo integral e a relação com as cidades, Moll (2009) afirma:

[...] a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida.

O documento do MEC (BRASIL, 2014) resgata a história e a parceria estabelecida entre Paulo Freire (quando secretário da Educação da cidade de São Paulo entre 1989 e 1992) e a arquiteta Mayumi Souza Lima (que, na época idealizou o CEDUC – Centro de desenvolvimento e equipamentos urbanos e comunitários) que visava a otimização e melhoria dos espaços e ambientes públicos. Outras propostas³⁸ semelhantes a essas foram edificadas e colocadas em prática no decorrer da história, visando melhorar os espaços escolares, através da associação entre arquitetura e educação. As iniciativas de Freire e Lima tiveram suas propostas cerceadas por atuações políticas posteriores, no entanto abriram caminhos para que os espaços, especialmente os da cidade, fossem repensados e que a ideia de *cidade educativa*³⁹ fosse estruturada (BRASIL, 2014).

De acordo com a AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras⁴⁰, o Brasil tem 14⁴¹ cidades com projetos que vislumbram a conexão entre a cidade e a educação, sendo: Belo Horizonte/MG, Caxias do Sul/RS, Itapetininga/SP, Jequié/BA, Porto Alegre/RS, Santiago/RS, Santo André/SP, Santos/SP, São Bernardo do Campo/SP, São Carlos/SP, São Paulo/SP, São Pedro/SP, Sorocaba/SP e Vitória/ES. Sobre as cidades educadoras Freire (2001, p.13) assevera:

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só

³⁸ [...] Convênio Escolar no Estado de São Paulo (1948-1955), os CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública) no Estado do Rio de Janeiro (500 unidades entre 1983-1987 e 1991-1994), os CIACs (Centro Integrado de Atenção à Criança) (1991), rebatizados de CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança), proposta do Governo Federal (444 unidades em todo Brasil até 1994) e os CEUs (Centro Educacional Unificado), na cidade de São Paulo (21 unidades entre 2001-2004 e mais 24 unidades entre 2005-2010). (BRASIL, 2014, p.25).

³⁹ A expressão *cidade educativa* tem origem em 1973 com a produção de um relatório para a UNESCO de autoria de Edgar Faure. Após a data desta publicação a intencionalidade e ações relacionadas a promoção das cidades com caráter educador começaram a disseminar pelo mundo a partir da década de 90. (BRASIL, 2014).

⁴⁰ www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/

⁴¹ No site da AICE estão elencadas 14 cidades educativas, No corpo do texto disponibilizado no site da AICE se referem a 15 cidades educativas no Brasil, no entanto elencam 14 cidades e oferecem detalhes de cada uma delas. Diante desta divergência numérica encaminhamos e-mail para a AICE, para que confirmasse a informação, no entanto não obtivemos retorno até o momento. Desta forma, consideramos o quantitativo de 14 cidades, devido a presença de informações adicionais e específicas de cada cidade, nos pareceu mais confiável.

pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade.

Nesta mesma perspectiva, o documento “Territórios educativos para a Educação Integral” (BRASIL, 2014, p.27) evidencia as ideias de Mayumi Souza Lima com relação às cidades educadoras, tendo como base a publicação da referida autora intitulada “A criança e a cidade” de 1989, e relata que a arquiteta “[...] defende o direito das crianças à cidade e seus espaços como lugar de aprendizagem, brincadeira, afeto e socialização e lamenta que a cidade industrial e capitalista lhes tenha roubando esse direito”.

É essencial que as crianças tenham experiências e contato com os espaços externos, com o entorno da instituição e com a cidade. É uma forma de ampliar suas possibilidades de inserção e de atuação no Mundo, de compreender a vida para além do contexto institucional e doméstico. Sobre o “aprisionamento” da infância, decorrente do turbulento cotidiano da vida diária, Blower (2008, p.48) assevera:

A vida corrida dos adultos nos grandes centros, os problemas com a violência urbana, tornam a infância cada vez mais aprisionada nos espaços fechados ou vigiados dos condomínios privados, shopping centers, clubes, suas casas ou apartamentos e, também, em creches e escolas de horário integral.

Tonucci (2014, n.p.), ao falar do cerceamento da criança em seus lares, das atividades extras, da rotina carregada e da ausência de tempo livre e para o brincar despretenso, sem a vigília evidente e direta do adulto, evidencia como as cidades se constituíram e se constituem com base na ausência das crianças nos espaços públicos:

Uma cidade sem crianças que andem sozinhas pelas ruas, nas calçadas, nas praças, é uma cidade pior, mais feia, mais insalubre, mais insegura. Não façamos as crianças saírem pela estrada, porque as estradas são perigosas, mas, na verdade, as estradas são perigosas porque não têm mais crianças. As crianças são capazes de nos obrigar a termos cuidado, a ficarmos atentos e vigilantes, a reconstruir um ambiente partícipe, interessado e, por isso, seguro.

Sobre as especificidades dos espaços para crianças na Educação Infantil, Barbosa (2006) considera o ambiente um elemento que integra o projeto educacional para a primeira infância e sobre as particularidades referentes à constituição dos prédios para as instituições e a composição material dos espaços coloca que:

Nos últimos séculos, as instituições de educação infantil criaram um espaço social específico, exclusivo e, de preferência, sem contato com o mundo externo. Esse espaço precisava ser diferenciado, então foi sendo construído com um tipo de ambiente que hoje reconhecemos e denominamos específico para a educação infantil. Podemos citar como aspectos básicos desse tipo de ambiente o uso de muitas cores, as dimensões reduzidas de móveis e utensílios, a organização das salas

em cantos, etc., os quais o diferenciam claramente das salas da escola fundamental (BARBOSA, 2004, p.122).

Alguns espaços de instituições de Educação Infantil são essenciais e característicos desta etapa da Educação Básica como os espaços para: refeições, higienização, repouso, lactário, amamentação, recepção, tanque de areia e salas de referência.

O refeitório é um espaço de muitas possibilidades e conquistas das crianças, é onde exploram os sentidos de maneira muito intensa: tato (texturas dos alimentos, manipulação dos alimentos com as mãos, apreensão da caneca ou copo, posição de segurar os talheres, a temperatura dos alimentos e dos utensílios e outros), visão (observar o adulto ou os colegas mais experientes se servindo e se alimentando, observar as cores dos alimentos, a quantidade de comida no prato, as cores e formas dos alimentos, etc), olfato (o cheiro dos alimentos), a audição (as falas de auxílio das professoras, a trocas de impressões sobre os alimentos com os colegas, o som produzido pela reunião das pessoas num mesmo espaço, etc) e, por fim, o paladar, o sentido mais imediato aguçado neste espaço e a descoberta dos sabores, fundamental nessa etapa do desenvolvimento.

A posição como a criança se senta, a forma como manipula os talheres, a possibilidade de se servir, a organização dos utensílios que utilizou após a refeição são outros detalhes que devem ser pensados, pois contribuem com o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Maddalena Tedeschi⁴² (2015) considera a cozinha um espaço “polissensorial”, esta característica também é atribuída ao refeitório e à outros espaços:

As cozinhas, bem como os refeitórios, os ateliês, as seções, as “praças”, os jardins, são lugares de vida e de relações possíveis, espaços vitais habitados cotidianamente por adultos e crianças, espaços de pensamento, de pesquisa e de conhecimento (TEDESCHI, 2015, p. 18).

Para estruturar o espaço para as refeições de bebês e crianças pequenas consideramos necessário ter mesas e cadeiras que possam sentar-se e levantar-se de forma autônoma. Para os bebês pode-se usar “cadeirão” ou “mesa de alimentação”.

Sobre os utensílios sugerimos: o uso de talheres (colheres, garfos e facas – são oferecidos de acordo com a capacidade da criança de manipular esses materiais); uso de canecas para crianças menores (por oferecer o apoio através da alça) e copos para as crianças que já conseguem fazer a apreensão com segurança; pratos de louça/vidro (as crianças são cuidadosas e sabem das propriedades dos materiais, sabem que precisam manipular aquele objeto com cuidado); disponibilizar guardanapos, utilizar jarras pequenas para condicionar

⁴² Pedagoga das Escolas e Creches da Infância em Reggio Emilia.

bebidas permitindo que crianças se sirvam com autonomia ou que façam tentativas de se servir.

O local para apoiar os alimentos prontos, quando localizado de forma acessível e na altura das crianças, possibilita que elas visualizem os alimentos e permite o exercício de servir-se, com ou sem o auxílio dos professores. Sugerimos que as crianças sejam estimuladas a se servir e a comer com autonomia (seja usando mamadeira, as mãos, talheres ou copos), que tenham liberdade para escolha e recusa.

Consideramos relevante incentivar e envolver as crianças em ações de colaboração, organização e limpeza dos espaços utilizados para as refeições, por exemplo: organizar os utensílios que utilizou retirando-os da mesa e descartando os restos de alimento em local apropriado.

Um espaço para as refeições limpo, agradável e que possibilite que as crianças se dediquem ao ato de comer, com tranquilidade e com o apoio dos professores é um espaço suficiente e necessário. Os alimentos oferecidos, a estruturação do cardápio semanal e os espaços para comer revelam a identidade cultural da instituição. Sobre o espaço da creche Tedeschi (2015, p.23) relata que:

A creche se oferece como lugar privilegiado para iniciar, de acordo e em confronto com a família, um novo percurso de conhecimento cognitivo e emocional sobre a comida e a alimentação, para ser vivido com crianças, pais e creche. Enquanto isso, acolhe as diversas escolhas alimentares, apoiando também a amamentação. O desmame é um momento muito delicado e rico de significados e possibilidades, em que a comida se torna metáfora do encontro com o mundo, com o outro. São construídos hábitos alimentares que procuram o equilíbrio em tradição, estilo de vida, bem-estar, prazer, desejo de relação com novos significados e novas escolhas.

Um espaço para amamentar é algo característico das instituições de Educação Infantil; ter um local tranquilo e aconchegante para a mãe estabelecer o contato com o bebê é imprescindível, pois o bebê deve ser nutrido também de afeto e atenção.

Os espaços para higienização e banho para as crianças diferem de acordo com a idade: cubas acopladas ao trocador na altura do adulto para que possa fazer higienização da criança e a troca de fraldas. Nos banheiros para crianças pequenas o vaso sanitário e lavatórios, em tamanho proporcional ao das crianças; facilita o uso com autonomia e segurança.

Na área de banho para as crianças pequenas, pode ser edificado uma estrutura que permita que as crianças fiquem também na altura do professor (favorecer a ergonomia) ou pode ser uma área para banho convencional adaptada: utilizando tapetes antiderrapantes, algumas barras de apoio e o uso de um banquinho para o professor para evitar que fique muito

tempo abaixado. De qualquer forma, desde que o espaço para o banho seja limpo, seguro e que permita ações autônomas das crianças e também o auxílio do adulto é um bom espaço.

O espaço para o momento de repouso ou sono requer um ambiente que permita o relaxamento, a introspecção e gerar a sensação de aconchego, para tal sugerimos: menos luminosidade, mas não totalmente escuro (uso de cortinas, persianas, panos amarrados nas janelas, etc) e música instrumental. O repouso é um ritual que vai sendo construído junto com as crianças dia após dia. Gradativamente vão percebendo que o ritmo daquele momento é menos intenso, que é valoroso respeitar o momento do outro, é um exercício intenso para as crianças. Destacamos que o dormir é mais uma das variadas oportunidades que a criança tem para se envolver dentro da instituição: não uma obrigatoriedade, é uma escolha a ser respeitada.

A entrada na instituição e o espaço para recepção das crianças, famílias e responsáveis pode vir a ser um local que favoreça o acolhimento e o aconchego, onde todos possam chegar e sentirem-se bem-vindos naquele espaço. A forma como organizamos esses espaços de uso de crianças e adultos revela o cuidado que temos com os sujeitos que frequentam os espaços da instituição, o espaço da recepção é como um “cartão de visitas”, onde se faz as primeiras leituras da instituição.

O espaço de chegada pode ser usado para estabelecer uma relação de proximidade com as famílias, responsáveis e comunidade em geral. É interessante que possam obter, por meio da decoração, informações sobre o que está acontecendo no interior da instituição através de mural, cartazes, pequenos recados, produções das crianças e professores, fotografias e outros.

As salas de referência ou salas de aula ou sala de atividades ou as seções (denominação italiana) são, historicamente, os espaços mais característicos de uma instituição. Vamos adotar a nomenclatura “sala de referência”, acreditamos que o espaço da sala constitui para um grupo de crianças a sua referência no espaço da instituição, é nela que guarda seus pertences, brinquedos e materiais favoritos, que realiza suas produções, faz a roda de conversa e os combinados com o grupo, é onde a professora organiza os materiais, enfim, é um espaço em que se constrói a identidade de um grupo; é um espaço com referências: a sala de referência.

O quantitativo de crianças é um fator que precisa ser considerado quando falamos no espaço da sala de referência, pois interfere na qualidade dos trabalhos desenvolvidos, uma grande densidade de crianças e adultos em uma sala pode impossibilitar que a organização do espaço seja feita de forma adequada e dinâmica.

A organização dos espaços da sala de referência requer modificações de acordo com a faixa etária, ele se modifica concomitantemente com o desenvolvimento da criança e com as conquistas e especificidades de cada grupo. O professor e a equipe escolar funcionam como guias, que dão suporte para as crianças durante este processo, auxiliando-as a se conhecer e a se constituírem como sujeitos.

A seguir, apresentamos os elementos que compõem e integram os espaços – mobiliário, decoração e os materiais; e as características sinestésicas do ambiente: cores, cheiros, texturas, sons, luminosidade e conforto térmico.

4.2.1 O mobiliário

No âmbito da Educação Infantil o mobiliário precisa ser projetado e confeccionado em escala condizente com o tamanho das crianças, para que elas possam ter independência para alcançar algum pertence, para subir e descer da cadeira, para sentar-se com os pés apoiados no chão, para se alimentar sentado à mesa em uma posição confortável, dentre outras possibilidades promotoras da autonomia.

São indicadas estantes baixas, biombos, cavaletes, mesas, cadeiras, poltronas, penteadeira, prateleiras, acortinados, tendas, cabanas, puffs estruturados e não-estruturados,

Ao ressignificar determinados espaços de uma instituição de Educação Infantil americana, inspirados na abordagem italiana, Baker et. al. (2012, p.125) reflete sobre o mobiliário:

Móveis com significado foram acrescentados, trazidos de nossas casas e de lojas de segunda mão. [...]. Um conjunto de mesa e suas cadeiras, feitas de couro [...] foi comprado em Nogales, no México [...]. Muitas de nossas crianças e famílias haviam vindo do México [...]. Achamos que colocar esse móvel artesanal em uma área favorita para brincar seria um modo de respeitar e dar visibilidade à cultura de muitas das crianças e suas famílias, além de transmitir a nossa apreciação por esse artesanato mexicano único.

A intencionalidade e a conexão com os diferentes atores do processo educacional podem ser manifestadas e identificadas através do mobiliário. A presença de elementos característicos de uma cultura, de materiais rústicos e do artesanato é uma possibilidade a ser considerada quando se pensa em organização dos espaços para crianças. Ainda sobre o

mobiliário Baker et. al. (2012, p.126) relata suas reflexões acerca das necessidades para a organização de um ateliê⁴³:

Uma grande mesa e prateleiras pareciam importantes para criar um ateliê bonito, bem-equipado e acessível, mas não havia móveis grandes de cores claras no depósito do distrito escolar. Durante minhas visitas às escolas de Reggio Emília, observei as muitas maneiras bonitas em que plataformas de blocos eram usadas nas salas de aula. Vi que as plataformas facilitavam os trabalhos de construção e ofereciam maior visibilidade para o trabalho das crianças. [...]. Esses móveis pareciam essenciais dentro do nosso próprio contexto, de modo que decidimos encomendar vários delas a um carpinteiro. Finalmente, conseguimos colocar uma plataforma, uma bancada e algumas estantes, com lindos materiais ornamentando cada um dos móveis novos [...].

Quando se trata de reorganização de espaço e de mobiliário, acreditamos que analisar e refletir sobre a estrutura existente na escola e pesquisar outras possibilidades de otimização do uso da mobília permite que qualquer instituição faça alterações em seu espaço com base no mobiliário que já possui. É importante que os móveis sejam leves e/ou com rodízios que permitam a fácil reorganização, caso seja de interesse do grupo.

Também consideramos que o envolvimento com os pais e responsáveis deve ser considerado, pode-se pedir apoio para a comunidade escolar para que sejam feitas doações ou colaboração na restauração e adaptação de mobiliários. A aquisição de mobiliários novos, se possível, pode ser planejada para que, gradualmente, sejam inseridos na composição dos espaços da instituição. São ações que devem ser pensadas, planejadas, organizadas e compartilhadas com toda a equipe escolar, para que exista sentido e significado para todos os envolvidos.

4.2.2 A decoração

A decoração de uma instituição de Educação Infantil privilegia as produções das crianças e da comunidade escolar, trazendo elementos da cultura local, regional e mundial e englobando elementos pertencentes a história da instituição e dos sujeitos históricos que contribuíram com a trajetória da mesma. É importante oportunizar o contato com diferentes formas de arte (quadros, gravuras, esculturas, fotografias e outros) e com elementos da

⁴³ O ateliê é um espaço/conceito próprio da abordagem de Reggio Emília. É um espaço de aprendizagem organizado e estruturado com mobiliário e materiais não estruturados e diversificados que visam favorecer a criatividade, a liberdade de exploração e a inventividade. O ateliê para funcionar necessita de registro, observação e envolvimento de professores e crianças. “O ateliê é uma oficina de ideias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais. O estilo de trabalho é usar os materiais como linguagens. Nessa visão, os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido das experiências e processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados”. (SCHALL, 2012, p.32).

natureza (vasos, floreiras, canteiros, etc). Essas iniciativas contribuem para que o ambiente se torne significativo e acolhedor.

Sobre a decoração Forneiro (1998, p. 239) enfatiza que:

A sala de aula pode estar decorada de tal modo que eduque a sensibilidade estética infantil. A decoração transforma-se, assim, em conteúdo de aprendizagem: a harmonia das cores, a apresentação estética dos trabalhos, etc.

A mesma autora aponta a necessidade da decoração dos espaços ser original e criativa, pois “[...] os elementos decorativos chamarão a atenção das crianças e será um estímulo para sua criatividade” (FORNEIRO, 1998, p.260).

Ceppi e Zini (2013, p.74) consideram a parede uma tela que pode ser pintada e transformada, a parede é parte integrante da composição do ambiente:

[...] é o plano de fundo para a comunicação, documentação, produtos e objetos, devem ser cromaticamente ‘hospitaleiras’; isto é; é melhor ter uma única cor que age como base e sustenta as imagens penduradas nas paredes e que dá ao espaço um elemento unificador.

Nesta mesma perspectiva Blower (2008, p.83) evidencia a necessidade de se estabelecer equilíbrio na composição do cenário visual dos espaços que são utilizados pelas crianças e assevera:

Sobre percepção visual, as salas de atividades com excessos de ilustrações, enfeites e gravuras penduradas nas paredes ou cores berrantes promovem uma estimulação visual excessiva, podendo levar a criança à distração, causar poluição visual dificultando a identificação dos valores estéticos pessoais, impedindo a apropriação do ambiente e conseqüente construção do “lugar”.

Desta forma, o espaço pode ser interpretado, desde que estruturado tem a capacidade de se expressar, as paredes e os elementos que nela são expostos transmitem sensações, evocam ideias, narram histórias. Sobre este tipo de exposição Barbieri (2012, p.57) orienta que:

Cada vez que compartilhamos a produção das crianças, isso precisa ser exposto com rigor estético, considerando as necessidades dos trabalhos a serem mostrados – usar um painel limpo, pendurar os trabalhos com harmonia, distribuídos para que não fiquem entulhados. A exposição deve mostrar o cuidado do professor com a produção de seus alunos. A valorização do processo de criação deve acompanhar a exposição. [...] A produção estética das crianças precisa ocupar a escola, de forma a permitir que elas olhem o que fizeram, vejam a produção uma das outras. Os trabalhos se tornam criadores de perspectivas porque as crianças podem olhar para as produções, discutir, conversar e aprender com isso.

A presença das produções das crianças confere originalidade ao espaço, Forneiro (1998) coloca a personalização dos espaços como um elemento decorativo importante que possibilita a reflexão sobre a identidade. A autora sugere que “devemos reservar lugares para

colocar os trabalhos das crianças e cuidar de sua apresentação a fim de que realce o seu valor estético e afetivo” (FORNEIRO, 1998, p.261).

Baker et. al. (2012, p.128) apresenta elementos que compõe a decoração de um espaço para Educação Infantil:

Colocamos objetos intrigantes, como cerâmica, fotografias e trabalhos têxteis ao redor da sala para convidar ao estudo, provocar interesse e aumentar a qualidade do espaço. A maior parte do espaço para exposição ficava reservada para o trabalho das crianças e as páginas e painéis de documentação que aprendemos lentamente a criar.

A personalização do espaço também pode se dar de outras formas, não apenas com a exposição de materiais das crianças, mas também com a exposição de fotografias das crianças, dos pais, dos familiares e da equipe escolar, a identificação de alguns pertences com o nome das crianças e do professor, dentre outras possibilidades. Sobre a possibilidade das crianças terem objetos que os represente dentro do espaço da escola Calmels (2011, p. 59-60) considera que:

Sería beneficiosa para el niño la posibilidad de tener un espacio en la escuela para sus objetos, espacio que puede ser un armario, cajón, caja. El niño tendría así una representación de la escuela, no sólo como un lugar de tránsito, sino de lugar donde sus cosas permanecen más allá de su presencia. [...] em cada escuela habría un pedazo de territorio personal donde se alojarían los materiales que participan del aprendizaje.

Sobre a presença das fotografias e outros registros Baker et. al. (2012, p.128) descreve:

Fotografias das crianças e suas famílias, uma declaração de boas-vindas, e uma descrição de nossa filosofia acompanham o poema “As cem linguagens das crianças” em quadros de avisos em cada sala. Esperamos que isso convidasse e estimulasse o desenvolvimento de relacionamentos duradouros de aprendizagem com nossas crianças e famílias e fosse a declaração clara de nossos valores e comprometimento.

Sobre a estética dos espaços na Educação Infantil, destacamos a expressão “decorações desnecessárias” utilizadas por Ceppi e Zini (2013) quando focam a necessidade de cores neutras e harmoniosas e a presença de elementos que realmente tenham relação com as vivências institucionais. Consideramos como desnecessárias aquelas decorações que não possuem autoria, gestada no interior da instituição com sentido e significado; ou que estejam descontextualizadas e não relacionadas aos propósitos e necessidades da instituição. Desta forma evidenciamos que o espaço deve refletir a vida da escola, os adereços presentes devem ter relação com a cultura infantil e com a cultura da instituição.

As obras de artes são uma forma significativa e rica de compor o espaço, expressam maneiras de ler e de pensar o mundo de uma época, representam produções artística que

fogem do habitual e oportuniza as crianças o contato com um tipo de linguagem que alguns adultos, convencionalmente, julgam como não destinado para elas. Contudo, a arte é para todos, inclusive para as crianças. Para Barbieri (2012) os professores devem aproximar as crianças das obras de arte, ampliando as experiências estéticas, para isso precisam investigar cada obra, ouvir o que as crianças têm para falar sobre elas e estimular a apreciação. A autora ainda pontua:

Quando mostramos arte para as crianças, é preciso encarar essas obras, falar das imagens, falar sobre elas, dar tempo para que todos falem o que percebem uma leitura compartilhada mais detida. O olhar da criança está sempre disposto a novas descobertas e ter contato com arte ajuda a manter este interesse vivo (BARBIERI, 2012, p.130).

Sobre as obras de arte, Horn (2004) menciona a presença delas nas escolas italianas de Reggio Emília (inspiração no método Montessori) como forma de valorização da arte e da estética e aproximação da criança no universo artístico. Sobre as artes, a autora afirma que “o fato de colocar as crianças em contato com a arte é, até os dias de hoje, um aspecto muito valorizado nas escolas infantis italianas” (HORN, 2004, p.32).

Forneiro (1998) argumenta a favor da presença de réplicas de obras de arte como um elemento decorativo também responsável pela sensibilidade estética, junto com as cores, a personalização e originalidade do espaço. Sobre as obras de arte a autora considera que a presença dessas produções enriquece os espaços para as crianças, pois desta forma vão se acostumando com este tipo de produção artística, e ainda sugere que: “podemos incluir na decoração da sala lâminas de quadros e esculturas, tanto atuais como de outros momentos da história da arte” (FORNEIRO, 1998, p.261).

Outro elemento interessante para a composição da decoração dos espaços das instituições para bebês e crianças pequenas refere-se a disponibilização de espelhos. O espelho ajuda as crianças na construção da identidade e da consciência corporal, Oliveira et al. (2012, p.177) enfatizam que:

Os bebês podem ser ajudados a familiarizar-se com a própria imagem corporal, discriminando sensações e percepções ligadas aos diferentes segmentos do corpo, especialmente por meio da interação com outros parceiros, do toque e do uso do espelho.

O espelho pode estar presente em diversos espaços, em diversos formatos, sugerimos que sejam colocados em locais não convencionais e em alturas diferenciadas, esses espelhos podem gerar surpresas e novas possibilidades de interação da criança com o espaço e com o próprio corpo. Sobre o uso dos espelhos HORN (2004, p.36) sugere que “[...] os banheiros,

podem ter espelhos cortados em formatos diferentes a fim de estimular as crianças ao lúdico e à alegria” (HORN, 2004, p.36).

Assim também podemos pensar em possibilidades para estruturar o espaço do banheiro e as áreas de banho para bebês e crianças pequenas de forma lúdica, com a presença de algumas imagens, de uma cor mais alegre no banheiro, nas lixeiras ou suportes.

No que se refere à intensidade de luz nos espaços da sala, ela pode ser controlada por meio de cortinas, podemos utilizar as persianas por permitirem um controle maior da luminosidade, as cortinas blackout possibilitam a ausência quase que total de luminosidade no espaço (propício para atividades que envolva luz e sombra) e as cortinas de tecido tradicionais. A incidência de luz solar pode ser inibida com o uso das cortinas, protegendo as crianças e o mobiliário da luz solar direta. Ao expor o processo de transformação na organização dos espaços, Baker et. al. (2012, p.126), fala sobre a intencionalidade pretendida com a colocação das cortinas em uma sala:

Uma característica de uma das salas de aula era uma pesada sequência de janelas enormes, ainda que bonitas, que decidimos suavizar com longos pedaços de tecido de algodão que eu havia comprado muitos anos antes em um brechó. Esperávamos que essa cortina simples passasse a mensagem de boas-vindas e de se sentir em casa, e ajudasse a reduzir a sensação institucional das salas [...].

Almofadas e tapetes são recursos polivalentes nos espaços da sala, podem ser utilizados com diversas finalidades, atribuindo ao ambiente a sensação de aconchego; podem estar presentes em espaços destinados a atividades mais tranquilas como ler, descansar, brincar de bonecas e carrinhos dentre outras possibilidades.

O tipo de piso⁴⁴ utilizado em espaços internos de uso das crianças requer análise e observação, devemos dar preferência a pisos que ofereçam conforto térmico, cuja textura seja agradável ao toque. Sobre a utilização como um espaço de apoio e de exploração para a criança, Calmels (2011) destaca que muitas vezes andar descalço ou estar em contato direto com o chão é uma ação vista de forma negativa e que comumente os adultos alertam as crianças para levantarem-se do chão e a manter distância dessa superfície apontada como suja e imprópria para brincar. Mas também evidencia que essa visão negativa vem se amenizando, e aponta que algumas famílias e escolas estão permitindo que as crianças possam utilizar o piso para brincar.

Na instituição podemos oportunizar as crianças o contato com diversos tipos de piso, artificiais (cimentados, porcelanato, emborrachado, etc) e, preferencialmente, naturais: terra,

⁴⁴ Calmels (2011) caracteriza o piso como um plano horizontal que nos permite ficar de pé, que favorece o caminhar. E o solo é a terra, a superfície que abriga todos os seres vivos.

grama, areia, pedriscos, madeira e etc.. Quando o espaço for utilizado por bebês, o tipo do piso necessita de mais atenção ainda, haja vista que os pequenos utilizam o chão como um espaço de apoio e exploração para suas vivências na instituição.

4.2.3 Os materiais

Compreendemos por materiais todos os objetos, equipamentos, estruturas e recursos que funcionam como complemento à organização dos espaços e, sem os quais, não estariam completos, por exemplo: o canto da leitura, composto por uma prateleira baixa com rodízios, um tapete, almofadas pequenas, poltronas infantis não terá sentido se não estiver armazenando em seu perímetro os livros, fantoches e outros materiais relacionados. A importância dos objetos nos espaços para crianças é evidenciada por Salles e Faria (2012, p.93):

O contato com objetos variados possibilita às crianças experienciar, por meio dos diversos sentidos, as suas diferentes reações, seja pegando, mordendo, arremessando, rolando, apertando, cheirando, colocando um dentro do outro, em cima ou batendo uns nos outros, além de formas mais sofisticadas de observação, experimentação, transformação e criação de instrumentos.

Sobre os materiais Baker et. al. (2012, p.130) assevera:

Os materiais são o texto das salas de educação infantil. Ao contrário de livros repletos de fatos e palavras impressas, os materiais são mais como esboços e contornos. Eles oferecem aberturas e caminhos pelos quais as crianças podem entrar no mundo do conhecimento.

Sobre o uso dos materiais e a conexão com as crianças Schall (2012, p. 32) afirma que “as crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar”. Assim, quando disponibilizamos os materiais de forma convidativa, diversificada e acessível nos espaços da sala (e outros espaços) estamos estimulando as crianças a explorar os materiais de forma autônoma. Sobre este aspecto, Baker et. al. (2012, p.130) salienta que “a maneira como as crianças são convidadas a usar materiais indica o papel que se espera que tenham em sua aprendizagem”. Sobre a organização dos materiais Horn (2004, p.55) ressalta:

Quando a forma como dispomos materiais e jogos é empobrecida e não desafia cognitivamente as crianças, perde-se a oportunidade de, através dessas interações e, como consequência, das brincadeiras que se criam, proporcionar a construção de conhecimentos.

Alguns materiais como – canetas hidrocor, giz de cera, tintas, papéis, blocos, sucatas, tesouras, pincéis, rolos de pintura, massa de modelar, telas, argila, areia, e outros – podem estar colocados em estantes e móveis em escala proporcional ao tamanho das crianças, se forem acondicionados em caixas, potes, cachepôs, e outros recipientes é interessante que sejam confeccionados de diferentes materiais (madeira, argila, cerâmica, bambu, papel, etc). Sugerimos que os materiais para a exploração da linguagem plástica por meio da pintura, desenho, escultura estejam disponíveis para todas as faixas etárias.

Os livros são um “objeto-brinquedo” indispensável na estruturação de espaços para bebês e crianças pequenas. É importante que sejam confeccionados em diversos materiais e texturas, citamos: livros de tecido, livros de banho, livros sonoros, livros brochura em papel maleável, livro brochura em papelão duro, livros artesanais (livro de texturas, livros confeccionados em feltro), caixas que contam histórias (informação verbal)⁴⁵, fantoches e dedoches. Para armazenar e disponibilizar os livros para as crianças, facilitando o acesso e o manuseio sugere-se: “prateleiras baixas, com livros expostos de frente, para que as crianças vejam as capas e reconheçam” (OLIVEIRA et al. 2012, p.158).

A criança explora o livro com a boca, com as mãos e com o corpo todo. O livro aproxima as crianças da linguagem verbal, ampliando seu vocabulário, seu interesse pela cultura letrada de forma prazerosa.

A presença de recursos audiovisuais, computadores e televisão, no contexto da Educação Infantil, está associada à moderação e critérios. Louv (2016, p. 157) corrobora com esta afirmação dizendo que “o problema dos computadores não são os computadores – que são apenas ferramentas -, o problema é que a dependência acaba substituindo outras fontes de ensino, das artes até a natureza”.

Analisando as experiências cotidianas das crianças no contexto familiar destaca-se o uso recorrente de televisão, celulares, tablets e eletrônicos em geral, que muitas vezes substituem a companhia dos pais, familiares e amigos. A criança comumente se mantém isolada quando conectada a tela, Louv (2016, p.139) afirma que “a televisão continua sendo o ladrão mais eficiente de tempo”. Na instituição de Educação Infantil temos que oportunizar situações diferentes do contexto familiar, diferente do que a criança vive cotidianamente: se a

⁴⁵ Estratégia de leitura apresentada pela Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima (UNESP/FFC/Marília) durante mesa redonda: “Bebês e os livros infantis: ações para brincar de ler” no 1º Congresso Nacional da Primeira Infância em 28/07/2016. Este recurso pode ser acessado na publicação de Lima e Valiengo (2011) – Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento.

criança assiste DVDs infantis por toda a manhã em casa é correto que no período oposto, quando está na escola, assista novamente ao mesmo DVD?

Giroux (2001) apresenta uma ampla discussão sobre os filmes infantis, especificamente os idealizados pela Disney, sugere o desenvolvimento de uma “pedagogia cultural” que valorize e dê espaço para a cultura popular e evidencia:

As crianças aprendem a partir da exposição às formas culturais populares. [...] Os/as educadores/as e os/as trabalhadores/as culturais devem não apenas estar atentos/as à produção de formas populares de artes na escola. É preciso também desenvolver uma pedagogia cultural enraizada nas práticas culturais, uma pedagogia que utilize o conhecimento e a experiência dos/as estudantes, através de seu uso de formas culturais populares (GIROUX, 2001, p. 77).

Temos que pensar que a criança está na instituição para aprender coisas novas, para ser surpreendida, para ser desafiada, é desta forma que ela vai crescer e se desenvolver. O professor pode pesquisar produções e animações que fogem da linha comercial e mercadológica com a finalidade de não replicar produções, cansativamente, assistidas e ouvidas nos lares. Desta forma ampliamos o repertório das crianças.

O computador pode estar presente no espaço da sala, no entanto sendo utilizado como um complemento, dotado de intencionalidade e propósitos pedagógicos, atendendo unicamente a este fim. A qualidade das experiências da criança no ambiente digital, no âmbito da instituição de Educação Infantil, é de responsabilidade da equipe pedagógica.

Schwall (2012, p. 42) explica a presença do computador nos espaços para crianças como uma forma de “[...] costurá-la com os meios tradicionais”. Como equipamento “acessório”, o computador pode auxiliar no incremento de ações pedagógicas como visualizar figuras ou ver um vídeo, pequeno documentário, por exemplo. A orientação e mediação do professor são essenciais.

As câmeras digitais, que podem ser usadas por adultos e crianças, são recursos audiovisuais que permitem fazer registros imediatos e dar visibilidade às vivências. O celular também é um recurso que pode ser utilizado pelo professor para registros fotográfico e em vídeo, no entanto, o uso desta tecnologia precisa estar centrado na finalidade de registrar.

Recentemente verificamos a existência de um curso de formação voltado para o uso do celular como um equipamento de registro nas instituições. O curso intitulado *Oficina de fotografia: construindo a documentação com celulares*, sob coordenação de André Carrieri, aproxima a ação de registrar da nossa realidade social e talvez possibilite que os registros sejam feitos com mais frequência. O celular é um equipamento que a maioria das pessoas possui o que pode facilitar o processo de registro por meio de fotos e vídeos. Consideramos que o uso do celular precisa estar associado ao amadurecimento da equipe de trabalho, para

que não exista o desvio de função original quando inserido no fazer cotidiano com as crianças. Os registros fotográficos e fílmicos são importantes ferramentas para avaliação e análise do trabalho do professor.

A diversidade sonora presente no espaço é ofertada às crianças através de músicas e canções variadas (cantadas e tocadas), dos instrumentos musicais (tradicionalistas, confeccionados com materiais alternativos) e dos sons que produzimos com nosso próprio corpo (palmas, assobio, fala e outros). As músicas podem ser do cancionário popular, clássicas, regional, típicas de outros países, em línguas diferentes, infantis tradicionais, cantigas, de diferentes estilos, cantadas, melodias, instrumental e outros – consideramos importante ampliar as oportunidades relacionadas a musicalização.

Sobre a capacidade de aconchego e identificação com a musicalidade, Deheinzelin (2016, p.204) afirma que “[...] a música tem poderes muito reconfortantes, colocando o ouvinte em uma espécie de redoma que pode propiciar a sensação de identidade, de integridade psíquica que tantas vezes nos foge das mãos”.

Consideramos essencial que o professor cante para e com as crianças, que associe a música com gestos e pequenas coreografias e que ensine cantigas tradicionais. Como equipamentos para reproduzir as canções pode-se usar: a fala, computador, rádio portátil, celulares; e para o armazenamento das músicas: CDs, DVDs, arquivos de celular, repertório pessoal (memória).

Os instrumentos musicais e a possibilidade de criar seu próprio som é algo fascinante e que configura uma ação de autoria da criança, temos que exercitar a nossa capacidade de “ouvir”. As crianças provavelmente não vão produzir uma melodia harmoniosa, no entanto a forma como exploram os instrumentos, a forma como se dedicam e se entregam a exploração destes materiais deve ser objeto de atenção. Com este enfoque, com qualidade no ato de ouvir, o som pode se tornar harmonioso e prazeroso, pois não estamos querendo produzir/reproduzir melodias queremos estabelecer envolvimento com os materiais e, portanto, o encantamento não está na produção do som em si, está na ação das crianças e na interação com os instrumentos.

Em um ambiente musicalmente rico as oportunidades estão em toda a parte, está na voz do professor e dos colegas e está no corpo também, a linguagem musical pode ser estimulada através do corpo, o corpo é um “material” sonoro que podemos explorar com as crianças: batendo palmas, assoviando, bocejando, esfregando as mãos, cantando alto e baixo, estalando os dedos, batendo os pés, pulando com os dois pés e outras possibilidades.

A dança se encontra intimamente relacionada com a música é também é um recurso para ser utilizado com as crianças, ao ouvir uma melodia ou música é muito provável que as crianças balancem as mãos, chacoalhem os corpos, batam palmas e expressem outras mensagens corporais – a música encanta o corpo todo e encanta o ambiente.

O fascínio também está nos brinquedos presentes em espaços para bebês e crianças pequenas, são materiais representativos da infância, pois “[...] sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas” (HORN, 2004, p.70). Muitos brinquedos resistem por gerações e gerações, rompem fronteiras e longas distâncias, existem e persistem permeando as infâncias mundo a fora, citamos: pião, bola de gude, pipa, bola, corda, bonecas, panelinhas, carrinhos, barcos e muitos outros; brinquedos que são universalmente pertencentes às crianças.

O poder dos brinquedos enquanto materiais próprios da infância pode ser mensurado através das memórias dos adultos, da nostalgia e emoções que geralmente afloram ao rever e interagir com um brinquedo que fez parte de nossa infância.

A instituição tem a responsabilidade de refletir sobre quais brinquedos oportunizar para as crianças, pois o que esta disponível em prateleiras altas e baixas, armários, cestos e caixas na instituição, passou, anteriormente, pelo crivo e aval do professor e equipe pedagógica. Que brinquedos são oferecidos para bebês e crianças pequenas na instituição? Os mesmos brinquedos a que tem acesso no ambiente doméstico? Os brinquedos oferecidos nas propagandas e comerciais de TV?

Os brinquedos presentes em uma instituição para bebês e crianças pequenas serão bons se permitirem a ação da criança e a sua interação com o material e/ou com os pares. Um material que permita ser recriado, reinventado por meio da exploração e da criatividade. Brinquedos simples, sem rebuscados recursos e “traquitanas” são bem vindos. Brinquedo de qualidade não é sinônimo de brinquedo caro.

Outro aspecto importante a se considerar com relação aos brinquedos é a quantidade disponibilizada no espaço da sala de referência, há de se considerar o quantitativo de crianças e a necessidade dos brinquedos, para que não haja excessos ou escassez. Sobre este aspecto, Horn (2014, p.40) evidencia que:

Os brinquedos e jogos podem experimentar uma existência perversa na sala de aula, isto é, ao mesmo tempo muito perto e muito longe. É o que se vê em salas de aula cuja visualidade lúdica é excessiva, chegando ao ponto de ser invasiva, distanciando as crianças do brincar. Com tantas ofertas de brinquedos e situações lúdicas, as crianças não conseguem assimilar as propostas aí contidas e acabam não interagindo com este material.

Moyles (2002, p.35) tece o seguinte comentário com relação aos brinquedos:

Qualquer pessoa que já tenha participado do brincar infantil por um certo período de tempo perceberá imediatamente que as crianças nem sempre utilizam uma variedade tão grande de materiais e atividades como frequentemente se sugere. Às vezes restringem bastante os recursos, manipulando-os dentro de um estreito intervalo de possibilidades potenciais, e precisam ser estimuladas a usá-los de outras maneiras e para outros propósitos.

Podemos dizer que a presença dos brinquedos em espaços para bebês e crianças pequenas é algo intrínseco, mas não indispensável, pois brincar sem brinquedos e criar um espaço sem esses materiais também é possível. Não é pela ausência dos brinquedos que as crianças deixarão de brincar. Desta forma a visão do professor com relação às necessidades que considera prioritárias para um grupo de crianças, com relação a oferta dos brinquedos, deve ser pensada e articulada de forma que empregue os recursos financeiros e materiais de forma otimizada.

Fazer a leitura das necessidades do grupo de crianças e estudar a faixa etária a qual pertencem permite que o professor identifique os focos de interesse e os brinquedos que seriam realmente necessários, desta forma existem grandes chances de comprar os materiais certos e nas quantidades adequadas, condizentes com suas necessidades de uso cotidiano.

Os materiais são elementos essenciais na composição dos espaços infantis, Barbosa (2006, p.164) aponta alguns motivos pelos quais o professor precisa se dedicar à escolha dos materiais:

A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade de atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas em suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais.

Destacamos que o momento da brincadeira requer, da criança e/ou do adulto, estratégia e organização para que ocorra (variando conforme a faixa etária), é um processo de construção do contexto para brincar e a elaboração do faz de conta. O planejamento do ato de brincar perpassa pelo espaço, materiais e outros objetos disponíveis bem como dos parceiros para brincadeira: a associação desses elementos geram diferentes tipos de intervenção da criança no espaço e nos matérias e por consequência diversos tipos e possibilidades de brincar.

Quando é possível atender as necessidades relacionadas a quantidade e qualidade dos brinquedos, e também de outros materiais, evitamos que a estruturação da brincadeira e do contexto de brincar se perca em meio aos conflitos e disputas. Qualidade e quantidade serão

definidas pela equipe escolar e pelo professor, com base em sua realidade, no contexto da instituição e na reflexão desses aspectos.

Uma alternativa para a presença qualitativa e diversificada de materiais oferecidos para as crianças são os materiais originados de sucata⁴⁶. De acordo com Horn et al. (2014, p.96), ao manipular esses materiais e os tendo como suporte para a criação de novos materiais “[...] o aluno age para transformar ‘coisas que são’ em ‘coisas que não são’, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e a espontaneidade”. Ainda de acordo com Horn et al. (2014, p.92), a sucata, utilizada como matéria prima, pode ser classificada em dois grupos:

- Sucata natural: compreende os elementos retirados da natureza e que podem ser reaproveitados como recursos para a confecção de brinquedos e de outros artefatos lúdicos e de exploração das crianças, tais como: folhas, gravetos, galhos, sementes, pedras, caroços, cascas de árvores, frutos secos (pinhas, cabaças, buchas), conchas, penas, terra, toquinhos de madeira, serragem, areia, argila e outros;
- Sucata industrializada: compreende os materiais que seriam descartados após o seu consumo, tais como: embalagens diversas, latas, bobinas, garrafas pet, retalhos, tampas de garrafas e de outras embalagens e outros.

Esses materiais não estruturados, oriundos de sucata possibilitam o exercício da criatividade e o contato/observação da natureza. Horn et al. (2014, p.93) destacam que “para o trabalho com sucata, cabe ao professor propiciar materiais adequados à faixa etária e às características das crianças”. A sucata natural possibilita a interação com elementos que estão muito presentes no nosso entorno, mas que podem passar despercebidos, e, de acordo com o olhar do professor, podem se transformar em riquíssimas oportunidades.

Com base na experiência vivida e relatada por uma professora de Reggio Emília, após a ampliação dos espaços da escola, Rabitti (1999) apresenta uma importante contribuição acerca da percepção da oferta e uso materiais não estruturados:

Mais espaço exigiu mais materiais. Havia necessidade de materiais que permitissem às crianças criar relações; e não devia ser necessariamente material estruturado... rolhas de cortiça, retalhos de marcenaria, papel de balas serviam bem.... Às vezes, as delegações visitantes nos dizem que podemos fazer muitas coisas, porque temos muito dinheiro. Não é bem assim. Ou melhor, não é somente assim [...] nós descobrimos também o valor da pobreza, das coisas que se jogam fora... E vimos como as crianças eram capazes de narrar, usando material pobre, reciclado. Fizemos pesquisas sobre as possibilidades de material reciclado, sobre as coisas que se prestavam melhor para os diferentes usos... e as crianças sempre superavam, a nós, os adultos, porque não se preocupavam com as possibilidades estéticas do material reciclado, mas descobriam as possibilidades evocativas e comunicativas... Fala-se do outono e apareciam varinhas, sementes, pedaços de papel com nuanças do bege, do marrom... O que eu quero dizer é que as crianças escolhem o material para *contar* coisas... naturalmente, isso implica que antes devem *conhecer* os diversos materiais (RABITTI, 1999, p. 67).

⁴⁶ “Costuma-se chamar de sucata os materiais descartáveis cujo destino seria o lixo seco”. (HORN, 2014, p.92)

Barbosa (2006, p.162) coloca que “os materiais não-industrializados também têm sido uma alternativa, principalmente, aqueles que denominamos sucata”. A sucata industrializada possibilita a confecção de brinquedos “alternativos”, não convencionais. A mesma autora destaca:

[...] as crianças bem pequenas podem construir suas brincadeiras a partir de suportes muito simples. Em suas sugestões sobre materiais e jogos para essas crianças, a pesquisadora inglesa sugere cubos de madeira, livros de ilustrações, bolas, tampas de pote, ou seja, materiais que se encontram com facilidade. Incentiva também o uso de objetos naturais manufaturados, como bolas de lã, anéis de ossos, objetos feitos de madeira, de metal, de borracha, de tecido, de pele e de papel (BARBOSA, 2006, p.162).

Estas aproximações com materiais simples, naturais e reutilizados são imprescindíveis, por revelarem possibilidades de edificação de um fazer de qualidade na Educação Infantil mesmo sem materiais elaborados, caros e ditos “modernos”. Sobre os brinquedos, o brincar e a necessidade de buscar a simplicidade Tonucci (2008, p. 82) pontua:

Talvez o brinquedo mais bonito seja a argila, porque não é nada e pode se transformar em tudo. A passagem do nada para o tudo é a brincadeira. Brincar também é inventar e construir, e não somente usar brinquedos. Os brinquedos são construídos com argila, com trapos, com pedaços de madeira, com bambu, com frutos de carvalho.

Ao abordar a questão da simplicidade presente na estruturação dos espaços, Burrington (2012, p.73) relata que descobriram “[...] um tipo de riqueza na simplicidade, apresentamos aquilo que realmente usamos; as coisas a que estamos conectados; coisas que consideramos belas, da natureza e dos outros”.

Sobre a maneira de organizar os materiais e a qualidade dos materiais reciclados Baker et. al. (2012, p. 128) evidencia:

Organizar os materiais para que estejam acessíveis e ofereçam beleza, inspiração e um convite a aprender se tornou o meu desafio e uma fonte de aprendizagem contínua. Compramos cestas mexicanas com alças, do tipo usado para roupa suja, para armazenar materiais reciclados. O uso dos materiais reciclados foi uma parte importante da provocação e potencial que queríamos que o ateliê oferecesse. Essas cestas estavam logo cheias de caixas, potes, papelão, plástico e uma grande e eclética variedade de objetos e materiais coletados, lavados e dispostos para acesso fácil, logo embaixo da mesa do ateliê.

A mesma autora aponta como estratégia para a organização de materiais naturais a composição de coleções, que consiste em coletar, separar e classificar materiais provenientes da natureza. Sobre esses materiais e sua disponibilização para as crianças Baker et. al. (2012, p.139 – 140) pontua:

Também tínhamos uma variedade de outros materiais naturais disponíveis nas salas de aula, como sementes e grãos que as crianças vinham tirando de girassóis e espigas de milho com pinças. Também havia pequenas pedrinhas achatadas e lisas, que haviam sido coletadas na praia e pequenos gravetos obtidos em nossas caminhadas, flores secas, pedaços de mica foram acrescentados. Com a nova capacidade de procurar materiais em locais inusitados, professoras, crianças e pais continuavam a encontrar tesouros naturais interessantes e os traziam para a escola com entusiasmo [...]. O manuseio e a escolha desses materiais foram puro prazer para os adultos e crianças. Todos passamos a apreciar a elevada qualidade estética desses materiais, que estão livres para coleta.

Consideramos que o envolvimento entre crianças, pais e professores destacado na fala de Baker et. al. é uma possibilidade para a fortificação ou construção de vínculos entre família e escola. A presença desses materiais naturais depende unicamente da busca em meio à natureza, as instituições podem lançar mão deste recurso de custo zero e de grandes contribuições. A organização desses materiais naturais em coleções ou mini coleções pode ser feita em potes baixos ou pequenas bandejas, por exemplo. A experiência de estruturação de coleções é descrita por Baker et. al. (2012, p.140):

Organizar pequenas coleções de uma variedade de materiais naturais nos permitiu notar suas cores, formas, tamanhos e texturas sutis. Deixamos pequenas tigelas para as crianças usarem como receptáculos para suas coleções [...]. Desse modo, trouxemos um ateliê portátil para a sala de aula, que a professora pode mudar de lugar e usar como desejar. Esses materiais foram colocados nas prateleiras de materiais [...].

A Educação Ambiental passa a ser indiretamente estimulada e inserida no âmbito da Educação Infantil de maneira intrínseca aos fazeres das crianças, que vão atribuir valor aos elementos provenientes da natureza desde pequenas. A valorização da natureza, seja por meio dos materiais ou por meio de vivências em ambientes naturais, é de suma importância. Faria (2001, p.79) evidencia que “[...] o sentido de pertencimento à natureza será favorecido por atividades com os quatro elementos: água, terra, ar e fogo”, e ressalta que devemos oportunizar este contato com e para as crianças e não omitir essa relação.

Gandhy Piorski artista plástico, mestre em educação, pesquisador da infância, do brincar e do brinquedo há mais de 20 anos, desenvolve um trabalho sensível em que relaciona o brincar aos quatro elementos da natureza. Em uma de suas falas intitulada “Criança e natureza⁴⁷” (PIORSKI, 2016), revela que o imaginário é responsável pela conexão entre a criança e natureza, é através dele que ela fala e se manifesta. Quando ligada à materialidade do mundo a criança se conecta por um pensamento anímico, ela anima a vida, encanta o

⁴⁷ Videoconferência acontecida em março de 2016 promovida pelo Instituto Alana – da série “Diálogos do brincar”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L4u8pnqMkQQ>

Mundo. Esta força de encantamento é imaginária e quando se conecta com a natureza temos uma imaginação criadora, capaz de gerar conhecimento.

Segundo Piorski (2016) temos que trazer a elementariedade e o primitivo dos materiais (ferro, barro, madeira) para os ambientes de brincar e para a escola, sem institucionalizar ou “pedagogizar”. Ressalta que o desconhecimento e a higienização distanciam as crianças e adultos da natureza, que não sabem dialogar com esses elementos.

Saura (2014) ao investigar os espaços, tempos e materiais para o brincar espontâneo⁴⁸ na Educação Infantil, com crianças de 2 a 5 anos de idade, revela que elas tem maior interesse pelos elementos da natureza e, como ação de intervenção oportunizou para as crianças:

Brincadeiras com água, com o vento, muitas com água e areia - que quase nunca andaram separadas - escavações, preenchimentos, plantações em pequenos vasos e jardins, a busca por pequenos animais, as descobertas nos espaços de natureza - nosso jardim sendo um mundo à parte-as sementes, as folhas, os gravetos, as palmeiras secas, as flores, pedras e o misterioso e incomensurável mundo do gramado. Também com o fogo (velas, culinária e fogueira) (SAURA, 2014, p.169).

Para Piorski (2016), os quatro elementos dialogam em conjunto no brincar com as crianças, que estão no sentido, no cantado, no brincado, no falado, no vivido. As brincadeiras relacionadas ao elemento fogo estão vinculadas com a desobediência, com o desafio, com arriscar-se, são aquelas que podem envolver este elemento propriamente dito, mas também envolvem as luminescências, a explosão corporal, permitem lidar com os medos, brincadeiras da morte, com espadas e armas. Os brinquedos da terra têm um princípio enraizador, são aqueles que reproduzem a vida cultural, brincadeiras que reproduzem uma dimensão cultural, exemplo: brincadeira de casinha; e ainda aquelas brincadeiras que procuram investigar, descobrir, construir, são brinquedos da identidade. Os brinquedos da água estão relacionados à fluidez, à entrega, à maleabilidade; desenvolve um senso de simetria e equilíbrio: barquinhos, banho em bonecas, brincar de cozinhar, nadar, mergulhar. Os brinquedos de ar estão relacionados às ideias de leveza e expansão: pipa, capuxeta, aviãozinho, correr, saltar, balançar, pedalar.

Saura (2014) observa que, além dos elementos da natureza, as crianças demonstraram preferência por materiais não estruturados, a autora assevera:

⁴⁸ Por brincar espontâneo entende-se aqui o envolvimento de crianças em atividades livres, escolhidas autonomamente por elas; portanto, atividades não dirigidas por um adulto. Embora o brincar deva ser promovido e orientado pelo professor, não é decidido por ele. O papel deste professor seria então, diante deste brincar espontâneo, o de mediador, observador e potencializador. Assim, mediante a manifestação das crianças, caberia a este profissional a proposição de materiais e oportunidades para potencializar aquilo que a criança intenta, partindo da premissa observada de que a criança está recorrentemente buscando apreender o mundo e desenvolver-se corporalmente.

Estes materiais permitiram ampla flexibilidade de uso, permitiram uma autonomia que se expressou segundo as próprias necessidades e buscas das crianças, sem restringir suas ações. Brinquedos manufaturados foram assim, aos poucos, retirados do espaço. Notou-se que as crianças “desistiam” com maior facilidade dos brinquedos ditos estruturados (manufaturados, industrializados). Isto porque estes oferecem brincadeiras previstas, previamente desenhadas. Brinquedos pedagógicos visam um aprendizado específico. Mas são os materiais que lançam as crianças na perseguição de suas necessidades específicas, de aprendizado, de descobertas, de exploração e de elaboração de conhecimento físico, mental, imaginal. Também apresentaram sensibilidades distintas. Assim os tecidos foram ora utilizados para enrolar, acolher o corpo em cabanas, ora utilizados para amarrar e subir, em gestos ascensionais. As caixas idem, ora acolhem a criança em seu interior, ora são empilhadas para que as crianças ganhem altura (SAURA, 2014, p. 169).

Os materiais não estruturados e originários da natureza são carregados de significado e de função simbólica e originam um espaço de transformação e imaginação. Propiciar a criança o contato com a natureza é permitir que ela amplie o seu “ser no mundo”, que desperte interesse pelo meio em que vive, que tenha atitudes sustentáveis e conscientes com relação ao meio ambiente. Mas que também desenvolva a sua capacidade simbólica e criativa, em sua relação com os elementos da natureza e seus materiais.

A manutenção e conservação dos materiais (brinquedos, sucatas e outros) devem ser uma preocupação do professor. Os brinquedos e demais objetos envelhecem e se desgastam devido ao uso compartilhado e prolongado, no entanto aqueles que estão em más condições de uso e com avarias devem ser descartados. Ceppi e Zini (2013, p.88) discutem sobre o envelhecimento e a atuação do tempo sobre os materiais e oferecem uma sugestão para administrar os materiais de maneira que os mantenham sempre adequados ao uso e que a renovação seja feita periodicamente:

Nem todos os materiais em uma escola precisam ser necessariamente duradouros e imutáveis. De maneira compatível com as restrições econômicas, é importante ter um conjunto de materiais em evolução. Desse modo, o ambiente escolar deve incluir elementos que mudam em apenas algumas horas (como as flores), elementos que nunca mudam (vidro), ou que mudam mas tornam-se mais valiosos com o passar do tempo (p. ex., a madeira adquire novas qualidades com o tempo e “envelhece bem”, enquanto o plástico se deteriora e perde suas qualidades).

A luminosidade pode ser considerada como um material a ser disponibilizado e explorado pelas crianças, luz e sombra são excelentes elementos para desenvolver momentos criativos e significativos. É um elemento da natureza que pode ser manipulado dentro do espaço da sala por exemplo. Barbieri (2012) concebe a luz como um material e relata que “a luz causa encantamento. É uma importante fonte de investigação para as crianças. Podemos oferecer projetores e lanternas para que experimentem as diferentes opacidades dos objetos e brinquem com sombras e cores” (BARBIERI, 2012, p.127).

As instituições de Educação Infantil de Reggio Emilia na Itália, também apresentam importantes experiências e contribuições acerca da exploração da luminosidade, da sombra, escuridão, transparências e outras nuances:

As experiências das creches e pré-escolas de Reggio Emilia também mostra a importância de utilizar fontes de luz não tradicionais como retroprojetores, telas de televisão, telas de computador, videogames e espelhos (zonas de luz com cantos de sombras), que as crianças adoram explorar e manipular (CEPPI; ZINI, 2013, p.62).

Algumas instituições, inclusive as italianas, utilizam “mesas de luz” nos espaços para crianças, essas mesas tem uma estrutura em madeira, e uma superfície translúcida por onde a luz é capaz de incidir. Sobre esta mesa as crianças podem manipular diversos materiais que são atravessados pelos feixes luminosos – formas, espessuras, texturas e outras características dos objetos podem ser descobertas com o uso das mesas de luz.

Com relação à organização dos materiais, compreendemos que pode ser realizada conforme a necessidade do grupo de crianças e do professor, bem como dos propósitos e intencionalidades pedagógicas de determinado período, visto que consideramos a organização dos materiais como em constante modificação: muda-se as propostas, muda-se os materiais.

Ao descrever a maneira como os materiais são expostos no espaço do ateliê de uma escola americana, Schawall (2012, p.37) aponta:

Uma estante de metal, localizada no centro do ateliê, define o espaço. Elas estão cheias com uma variedade de materiais interessantes em potes abertos, cestas e bandejas [...]. Essas coleções, como flores, conchas, folhas, tiras de papel dobradas e pequenos objetos de madeira e metal, contrastam e se complementam, variando bastante de tempos em tempos, dependendo do foco do trabalho. Na prateleira de baixo da estante, uma cesta contém muitos tipos de fios, com arame, fio de cobre fino, e fios de telefone ou computador. Ela também contém objetos pequenos, como contas e pequenas porcas e parafusos e materiais para dobrar como papel alumínio e telas. Apresentados dessa maneira interessante e convidativa, os materiais enviam uma mensagem de complexidade, conexão e abertura. Os potes abertos e transparentes transmitem às crianças que os materiais estão ali para elas usarem.

Mesclar a forma como os materiais são guardados, acomodados e disponibilizados é uma recurso que pode ser utilizado pelo professor: usar utensílios com transparência e também de material mais rústico, que possibilite o acesso com autonomia pelas crianças.

Os elementos dispostos no espaço são portadores de mensagens e os sujeitos que habitam o espaço sofrem interferência acerca da forma como esses elementos estão organizados. Nossos sentidos captam das mensagens contidas no espaço/ambiente e as traduzem em percepções e experiências: auditivas, gustativas, auriculares, olfativas e táteis. As cores, sons, cheiros, imagens, sabores e texturas interferem na maneira como percebemos e interiorizamos os espaços/ambientes, sendo assim, apresentamos algumas características

sinestésicas dos ambientes que podem contribuir com a estruturação de um espaço de qualidade na Educação Infantil.

4.3 Características sinestésicas do ambiente: cores, cheiros, texturas, sons, luminosidade e conforto térmico

O desenvolvimento da criança se inicia por meio de sua percepção sensorial: a percepção e compreensão da vida através dos sentidos. Quando bebês, esta percepção é extremamente desenvolvida, disponível e ávida e, com o decorrer da vida, com o desenvolvimento dos sentidos e o envelhecimento natural do corpo, essa percepção através dos sentidos humanos diminui e, muitas vezes, é “abafada” pela dinâmica da vida adulta. Blower (2008, p.40) destaca a percepção visual da criança e como ela domina a capacidade de ver o Mundo, muitas vezes minimizando as demais formas de percepção e apropriação da realidade e das experiências vividas através dos sentidos:

Dentre os sentidos humanos, a Percepção Visual é a forma de perceber de maior peso, porém o mundo visual da criança é especialmente difícil de descrever, porque tenta-se atribuir-lhe as categorias bem conhecidas do mundo visual do adulto. A maior parte das vezes nos escapa como os sentidos do olfato, paladar e tato estruturam o meio ambiente e desse modo participam da percepção ambiental da criança pequena.

As cores que vão compor o espaço devem ser pensadas de forma que estejam em harmonia com as necessidades da instituição e representem a identidade do local. Ceppi e Zini (2013, p.73) ao tratarem sobre a incidência das cores nos ambientes escolares usam a denominação “cenário cromático” e defendem que a escolha das cores tem íntima relação com a compreensão da cultura infantil: “o cenário cromático deve ser rico, envolvendo todas as variantes da identidade das cores, sem, contudo, criar um efeito ‘cacofônico’; em vez disso um resultado equilibrado, que crie harmonia”.

Pensar na composição de cores de uma instituição requer um conhecimento prévio sobre a potencialidade do uso das cores nos ambientes destinados a Educação Infantil, como por exemplo: o uso mais adequado para os tons quentes e frios, onde usar os tons pastéis, enfim, são detalhes que precisam ser pensados pela equipe escolar com atenção. Sobre a presença das cores da natureza nos espaços para as crianças, Ceppi e Zinni (2013, p.77) sugerem que:

[...] é interessante considerar os cenários cromáticos que podem ser criados nas áreas ao ar livre usando elementos da natureza (plantas, flores, árvores, madeira), que podem ser modificados de acordo com o período do dia e a mudança das estações.

Blower (2008, p.97) evidencia o uso das cores para o projeto arquitetônico de instituições de Educação Infantil e descreve:

Na arquitetura, a cor funciona como um recurso que influi na percepção do espaço, isto é, dependendo da cor aplicada pode-se deixá-lo maior, menor, mais alto, mais baixo, mais estreito, ou mais largo. Porém, se tratarmos este espaço como vivenciado, isto é, nos reportarmos à percepção ambiental, as cores podem ser responsáveis por modificações nos sentimentos relativos ao ambiente, deixando-os mais alegres, mais tristes, mais aconchegantes ou repulsivos, calorosos ou mais frios. Por algum tempo acreditou-se que deveria haver a utilização de cores primárias como elemento estimulador da criança, porém estudos posteriores mostraram que uma excessiva estimulação visual era prejudicial a alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo, por exemplo a concentração.

O “cenário cromático” é uma forma de comunicação do espaço com os sujeitos que o utilizam. A cor das paredes, estruturas (portas, janelas), mobiliário, materiais e a cor que os próprios sujeitos carregam são componentes que transmitem sensações de acolhimento, segurança, pertencimento. Acerca da composição de cores, Ceppi e Zini (2013, p.74) orientam que:

Os espaços e os objetos podem ter características cromáticas diferentes. Enquanto a cor do ambiente deve ser predominantemente delicada e discreta, os objetos podem ser mais coloridos. O resultado é um ambiente colorido, mas não “saturado” de cores, de modo que o cenário cromático possa ser completado pelas crianças quando elas ocuparem e manipularem o espaço.

A percepção olfativa das crianças pode ser estimulada por meio da organização do ambiente e da disponibilização de materiais, para Ceppi e Zini (2013, p.92) “a memória olfativa é imediata” e atribuem as sensações captadas pelo olfato como potencialmente constituidoras de sentimentos por um lugar:

A percepção de um odor tem grande potencial evocativo, já que pode reavivar a imagem e a memória de um lugar imediatamente. Dizemos que algo “cheira a lar” para indicar essa dimensão mnemônica e afetiva de nossas memórias de infância (CEPPI; ZINI, 2013, p.92).

Os espaços da instituição possuem cheiros característicos, o banheiro pode estar fétido em algum momento, mas também pode estar carregando um cheiro floral dos produtos utilizados na limpeza; a cozinha é produtora de muitos cheiros e aromas que permeiam os espaços da instituição o cheiro do arroz sendo refogado ou do bolo sendo assado, por exemplo, evocam na criança que, em breve, será a hora do almoço ou do lanche; os bebês quando tomam banho deixam a sala perfumada e quando é preciso fazer a troca de fraldas também a deixa com o odor característico das fezes; quando a comida é servida no refeitório os diferentes aromas da comida se misturam pelo ambiente.

Os cheiros transmitem mensagens para as crianças e para os adultos da instituição, o cheiro se materializa em nossa mente em ações, objetos, momentos da rotina, procedimentos, alimentos e etc. De acordo com Ceppi e Zini (2013, p. 95) precisamos desenvolver experiências relacionadas à percepção olfativa, criar “cenários aromáticos” e, ainda:

[...] dar atenção constante ao olfato a fim de criar um cenário olfativo variado, estimulante e “vivo”. Os diversos espaços também podem ser caracterizados por aromas diferentes que mudam no decorrer do tempo e dependendo da ocasião. Uma série de estratégias podem ser aplicadas, incluindo o controle de produtos de limpeza, o uso de essências perfumadas e fragrâncias nebulizadoras, o uso de elementos naturais (plantas, arbustos, flores, terra) e materiais característicos por odores específicos que persistem com o passar do tempo (látex, borracha) ou que envolvem um certo tratamento e produtos de limpeza com odor específico (cera para madeira).

Sobre a percepção acústica, já apresentamos o valor do acesso à música, ao silêncio e aos instrumentos musicais, recursos que evocam o nossos sentidos principalmente a audição. Sobre este sentido, Blower (2008, p.80) evidencia:

A audição é um dos sentidos e funciona ininterrupta e involuntariamente (isto é, não se pode querer parar de ouvir). Tal fato coloca o indivíduo em constante contato com seu meio, proporcionando as informações sensoriais antes do domínio da fala, sendo o canal principal para a aquisição da linguagem verbal.

Com isso, Ceppi e Zini (2013) trazem a estruturação de “cenários acústicos” como elemento constituidor dos ambientes e como um fator de qualidade da construção de ambientes relacionais, e ainda destacam que:

A situação acústica não depende somente das condições do ambiente, mas também, obviamente, das atividades que estão sendo desenvolvidas no momento, e especialmente do nível de motivação e envolvimento das crianças nessas atividades. Exploração, pesquisa e aprendizado altamente motivados, alegre e entusiastas ainda criam um nível acústico muito mais controlado do que atividades “genéricas”. A qualidade pedagógica da atividade afeta diretamente a qualidade do cenário acústico (CEPPI; ZINI, 2013, p.106).

As fontes de luz em uma instituição são, na grande maioria, padronizadas, não havendo nuances na luminosidade nos espaços, seja pela luz natural ou artificial. Geralmente, os espaços para as crianças estão sempre iluminados, salvo os momentos de repouso das crianças em que se permite a incidência de pouca luz. Consideramos relevante despertar o interesse para a percepção visual das crianças e a observação das variantes do cenário luminoso: permitindo a presença de pontos de luz indireta, de ausência de luz, observar o amanhecer e o entardecer e a intensidade de luz solar, observar as sombras projetadas nos espaços.

O conforto térmico é uma característica do espaço que interfere muito no dia a dia de uma instituição, a própria palavra “conforto” já sinaliza que se espera por um espaço agradável, focando no equilíbrio entre: temperatura, ventilação, umidade, acústica e iluminação.

Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento (BARBOSA, 2006, p.122).

A associação de cor, som, luz, cheiro, sons e temperatura às relações dão ritmo ao espaço. Ao falar sobre a pedagogia walloniana, Horn (2004, p.18) destaca o senso estético e a criatividade como elementos constituidores da criança e assevera:

A harmonia das cores, as luzes, o equilíbrio entre móveis e objetos, a própria decoração da sala de aula, tudo isso influenciará na sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirá que elas se apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas.

Oliveira (2011) considera a organização do espaço como a preparação de um cenário em que deve existir interação e equilíbrio entre conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e os pares e evidencia que esses “[...] elementos formam uma ecologia culturalmente estabelecida que é apropriada pela criança de forma singular, como ferramenta disponível para a realização de suas metas no ‘aqui-e-agora’ de cada situação” (OLIVEIRA, 2011, p.195-196).

Apresentamos nesta seção as especificidades que envolvem os conceitos de espaço, ambiente e lugar e os seus elementos que, de forma complexa e intrinsecamente relacionada, interferem e modificam as maneiras de ver e de se viver a infância em espaços institucionalizados.

É pertinente destacar que a qualidade em Educação Infantil refere-se essencialmente a ações dotadas de intencionalidade pedagógica e fazeres genuínos e autênticos, embasados no respeito a criança e a práticas ancoradas na sensibilidade, humanidade e comprometimento com a infância. É fundamental que a criança se sinta segura, protegida na instituição de Educação Infantil. Torna-se essencial que construa laços afetivos com a instituição e as pessoas, e desenvolva sentimentos de pertencimento.

Se o espaço é aconchegante para a criança com certeza também será aconchegante para o adulto, se o ambiente desperta bons sentimentos nessa criança provavelmente este

adulto também estará cercado de bons sentimentos, são reflexos da prática cotidiana que funcionam como estímulo. Espaço/ambiente/lugar de qualidade não se restringe apenas para o uso e benefício do desenvolvimento da criança, mas se estende para todos aqueles que transitam pela instituição. Se a gênese da organização dos espaços está no professor e nas relações com as crianças, logo podemos inferir que um ambiente visualmente agradável, acolhedor e acolhedor possivelmente abriga adultos, profissionais e uma equipe escolar com maturidade emocional, com consistência pedagógica e com uma concepção de criança e de Educação Infantil que atende aos direitos da criança, com isso a instituição está propensa a constituir-se em lugar, para aqueles que a vivenciam.

Na próxima seção, vamos adentrar no processo de construção do espaço ao lugar, perpassando pelos espaços e formas de serem organizados, a prática pedagógicas do professor e, por fim, a apresentamos questionamos que visam impulsionar a reflexão sobre a relação criança – espaço – prática pedagógica.

5 DO ESPAÇO AO LUGAR

Nesta seção tecemos reflexões sobre o papel do professor diante da organização do espaço e da constituição do lugar. Alinhadas aos nossos objetivos, propomos ações em que a organização do espaço atue como promotora da qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas e, seja potencialmente constituidora de identificação do espaço como lugar.

A partir do referencial teórico descrito nas seções anteriores elencamos algumas contribuições para a estruturação dos espaços para crianças de até 3 anos.

Num primeiro momento, destacamos o papel da figura do professor e da formação pedagógica para a otimização da organização dos espaços, evidenciando o acolhimento, o pertencimento, a construção da identidade e a ludicidade nos espaços para brincar. Defendemos a concepção de criança como protagonista e a organização dos espaços como um direito da criança.

Compreendemos que neste processo de estruturação do espaço físico o professor de Educação Infantil tem a responsabilidade de atribuir sentido e significados aos espaços em parceria com as crianças e com os demais sujeitos que permeiam o universo da instituição. É o professor que estabelece o contato direto com os espaços e com as crianças. A equipe escolar (demais professores, diretor, supervisor, cozinheiro, equipe de limpeza, etc) é corresponsável neste processo, ao oferecer suporte e parceria ao professor no desenvolvimento dos fazeres pedagógicos.

Em seguida apresentamos três possibilidades de organização espacial em espaços para crianças: cantos e cantos temáticos, territórios de aprendizagem e cesto dos tesouros. Apontamos algumas especificidades da faixa etária pesquisada, crianças menores de 3 anos de idade, indicando a necessidade de oportunizarmos espaços que permitam viver a infância em sua plenitude, respeitando as características de cada etapa de seu desenvolvimento. Os recursos e especificidades relacionadas a organização dos espaços visam a constituição de um ambiente acolhedor e aconchegante por meio da qual as crianças queiram estar e onde possam desenvolver elos afetivos com esses ambientes e com seus pares e, desta forma, considerem o espaço como lugar, na perspectiva da fenomenologia.

E, por fim, apresentamos uma série de questionamentos que versam sobre a organização de espaços para crianças e que possam ser norteadores no processo estruturação de espaços com qualidade. Pautamo-nos no termo ambiente para tecer os questionamentos, pois este conceito contempla características do espaço físico e das relações, esta associação possibilita edificar o caminho em direção a construção laços afetivos com o espaço,

transformando-o em lugar. Apresentamos algumas indagações com a intenção de que o leitor e/ou professor direcione para si a reflexão do seu processo de formação profissional e da sua ação pedagógica. Destacamos características essenciais para o professor estruturar o ambiente, a partir de três categorias de análise: objetivas, subjetivas e formativas.

5.1 O papel do professor

A maneira como os profissionais da Educação Infantil e crianças “desenham” o espaço da sala de referência e os outros espaços da instituição é evidenciada por Horn (2004, p. 39) quando relata o que lhe chama a atenção ao observar uma sala:

[...] sempre se fixava nas paredes das salas de aula, na disposição dos móveis e dos objetos, no modo como as educadoras expressavam essas concepções de aprendizagem de infância, identificadas no modo como organizavam seus espaços.

O papel da equipe escolar e, principalmente, do professor é essencial para que bebês e crianças pequenas tenham asseguradas oportunidades e vivências promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento. Sobre este aspecto Rinaldi (2016) mostra:

A questão é saber quantas possibilidades existem para que a criança individualmente ou em grupo de crianças, os protagonistas da experiência, tenham uma história, deixem traços, vejam que suas vivências são valorizadas e significativas (RINALDI, 2016, p. 161).

A organização dos espaços educacionais para a infância pode oportunizar situações e contextos de aprendizagens que valorizam os saberes da criança. Compreendemos a organização dos espaços como essencial, desde que dotada de intencionalidade e objetivos. O espaço/ambiente pode ser considerado um elemento complementar no cotidiano das vivências com as crianças e, muitas vezes, pode assumir papel de destaque deixando a mediação e intervenção direta do professor como coadjuvante.

Rinaldi (2016), ao tratar da experiência reggiana com espaço e ambiente para crianças, rememora a década de 1970 quando iniciou seu trabalho e sinaliza que naquela época em Reggio Emília já tinham consciência acerca do valor da qualidade desse espaço. Rinaldi destaca a função educadora do espaço. Segundo a autora, os espaços refletiam ideias de Montessori, Freinet e Dewey. Eram compostos por muitas contribuições das artes visuais e da arquitetura. Adentrar em uma escola de Reggio é, para a autora, uma experiência essencialmente emocional. Sobre este tempo rememorado e a qualidade desse espaço Rinaldi (2016, p.146), advoga:

Já existia uma clara intuição da relação existente entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado. A definição dos espaços como o “terceiro educador”, tão

cara a Malaguzzi, fornece uma boa noção dos níveis de percepção que já haviam alcançado. [...] O direito a um ambiente, à beleza, o direito de contribuir para a construção desse meio ambiente e dessa ideia de beleza, uma estética compartilhada: um direito de todos, educadores e adultos em geral, e que só poderia se expressar por meio do processo permanente de pesquisa. Por um lado, uma pesquisa baseada na observação atenta e acurada do uso que crianças e adultos fazem dos espaços e da mobília e, por outro, diligente em relação a tudo que estivesse sendo trazido à luz dos estudos referentes à forma pela qual os espaços e a arquitetura em geral são percebidos.

Para Hawkins (2016, p. 93) “respeitar as crianças é mais do que reconhecer suas potencialidades no abstrato, é também buscar e valorizar suas realizações – por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos”.

A concepção de criança que trazemos é aquela que está ativa nos processos pedagógicos, autora e produtora de saberes. Horn (2004) aborda o protagonismo infantil com base nas ideias dos autores Mantondon (2001)⁴⁹ e Sirota (2001)⁵⁰, relatando que:

[...] em oposição à concepção de infância como objeto passivo de uma socialização regida por instituições como a escola, família e a Igreja, por exemplo, a sociologia da infância constrói seus primeiros elementos acerca de tal temática. Os paradigmas teóricos da nova construção do objeto estão embasados na redescoberta da sociologia interacionista, na dependência da fenomenologia e nas abordagens construtivistas. Essa leitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator. Comprovadamente, sabemos que ela participa de trocas e interage com seus pares, promovendo transformações na sociedade que não se esgotam e não dependem das instituições. A criança, na realidade é uma construção social, é um ser “que existe” em plenitude no “aqui e agora”, produzindo “enredos” e inserindo-se em “cenários” que, muitas vezes, não são feitos para ela (HORN, 2004, p. 26).

Sobre a concepção de criança como protagonista nos processos no âmbito da Educação Infantil, Edwards (2016, p.155), evidencia:

As crianças são protagonistas na sociedade, tendo direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada com a realidade concreta. Cada criança está intimamente ligada a condições no tempo e no espaço.

As crianças carecem de ser ouvidas e consideradas como essenciais nos fazeres de uma equipe pedagógica: a escola é para/das crianças, são nelas que precisamos pensar e são elas que precisamos ouvir. Kinney e Wharton (2009, p.24) discorrem sobre a “Pedagogia da Escuta” compreendida como a ressignificação do ato de escutar as crianças e complementam:

⁴⁹ MANTONDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos da língua inglesa. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.112, p.33-60, mar. 2001.

⁵⁰ SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.112, p.7-31, mar. 2001.

Escutar as crianças tem mudado a maneira como pensamos sobre elas. Tem mudado os nossos entendimentos e perspectivas sobre como e o que as crianças aprendem e sobre a imagem delas. Temos sido capazes de enxergar mais claramente o incrível potencial de todas as crianças, sua riqueza, seus talentos, seus entendimentos e suas visões de mundo, seus sentimentos sobre si mesmas e sobre outras crianças à sua volta, assim como sobre os adultos envolvidos com elas” (KINNEY; WHARTON, 2009, p.25-26).

Além de escutar as crianças precisamos olhá-las e vê-las para além de sua presença física. A epígrafe do livro “Ensaio sobre a cegueira” de José Saramago: “Se podes olhar vê. Se podes ver repara.” (SARAMAGO, 1995, p.10) auxilia a refletirmos sobre a forma como as crianças são concebidas em meio aos fazeres docentes: se temos a capacidade de olhar para as crianças, como as enxergamos? Nosso olhar para a criança precisa estar para a além do imediato, do olhar primitivo e desprezioso, temos que desenvolver a capacidade de olhar conectada a observação, a análise e ao aporte teórico. Caminhar para além da superficialidade. Sintetizando a necessidade de olhar e de escuta a ser desenvolvida/aprimorada e exercitada pelo professor (e por toda a equipe pedagógica), Barbieri (2012, p. 27 - 28) evidencia:

Ser professor é estar atento a como são diferentes as crianças. Cada uma tem uma maneira singular de se expressar. Enquanto uma faz um desenho delicado, com a pontinha do lápis, a outra precisa rabiscar, porque tem muita energia e uma expressão mais contundente. Muitas vezes, não temos um olhar para isso, para esse território amplo de tantas expressões. A abertura com que olhamos para aquilo que a criança faz é o que cria o território de pertencimento. Ao desenvolver sua percepção, o professor fica mais sensível às necessidades de cada criança. Escutá-la significa perceber, com o corpo inteiro, o que ela está querendo dizer. [...] as crianças solicitam que o professor interprete suas necessidades. Essas interpretações se transformam em ações que oferecem ferramentas necessárias para que as crianças atuem no mundo [...].

É essencial que o professor de Educação Infantil tenha disposição para buscar, pesquisar, investigar sobre a ação docente. Para Hawkins (2016, p.93):

Devemos proporcionar às crianças aquele tipo de ambiente que potencialize seus interesses e talentos e que aprofundem seu envolvimento na prática e no pensamento. Um ambiente de “adultos amorosos” que são, eles mesmos, alienados do mundo ao seu redor é um vácuo educacional.

Trilhar um caminho para além da compreensão simplista que gostar de criança é o suficiente, é um requisito importante, mas não o bastante para desenvolvermos uma prática pedagógica com qualidade e profissionalismo.

O “vácuo educacional” mencionado pelo autor é uma possibilidade quando se desenvolve uma atuação profissional rasa, carente de conexão com as produções acadêmico-científicas, com outros saberes empíricos de referência e quando não há envolvimento e/ou interesse pelo aprimoramento do “ser professor”, estagnando a formação profissional, muitas

vezes não por falta de oportunidades, mas por resistência a um novo modo de pensar e agir profissionalmente.

Moyles (2002) considera o brincar como “mola propulsora” para o aprendizado das crianças e o papel do professor neste contexto seria o de “iniciador e mediador da aprendizagem”; para tal, a autora evidencia que “o treinamento inicial e prático dos professores precisa assegurar que eles adquiram mais competência nesta área a fim de acompanhar tendências nacionais e manter o papel vital do brincar no desenvolvimento das crianças” (MOYLES, 2002, p.37).

A função do professor no processo de organização dos espaços para crianças na primeira infância é primordial, assim como uma atitude humanizada e sensível acerca das necessidades das crianças – desenvolvimento da capacidade de olhar e escutar. Para Edwards (2016, p.155) “[...] o papel do adulto como professor complementa o papel da criança como aprendiz”.

Acreditamos que, para agir de forma eficaz e significativa na organização dos espaços, existe a necessidade de desenvolver e/ou aprimorar um olhar sensível às demandas das crianças e ao entorno, conforme já exposto, e reaprender a brincar, desenvolvendo o que o “Manual de Orientação Pedagógica – Brinquedos e brincadeiras de creches” chama de “dimensão brincalhona do professor” (BRASIL, 2013, p.06).

A expressão “dimensão brincalhona” é usada por Ghedini (1998, p.201). Ao tecer ideias acerca das creches na Itália na década de 1990 a autora enfatiza a necessidade dos adultos estarem disponíveis para as crianças e o quanto temos para aprender com os pequenos, que diferentemente dos adultos são puramente guiadas por suas sensações, emoções e necessidades físicas. Suprimimos nossas emoções e sentimentos e, assim, racionalmente domesticamos nossos corpos e rendemos nosso corpo a nossa mente. (GHEDINI, 1998) Com base nessa percepção a autora enfatiza a necessidade de estabelecermos relações com as crianças e sugere: “acredito que todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos” (GHEDINI, 1998, p. 201).

Com isso, a expressão “dimensão brincalhona” é resgatada em 2012 e incorporada ao Manual de Orientação Pedagógica (BRASIL, 2012a).

A dimensão brincalhona do professor está presente como um dos quatro pré-requisitos que o documento aponta como sendo condições prévias para a introdução de brinquedos e brincadeiras na creche:

Aceitação do brincar como um direito da criança;
 Compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades;
 Criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações;
 Desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora (BRASIL, 2012a, p.06).

Esta dimensão brincalhona do professor é considerada como co-responsável pelo brincar e pela Educação Infantil de qualidade. Sobre este brincar de alta qualidade, o Manual de Orientação Pedagógica (BRASIL, 2012a) diferencia a brincadeira espontânea e despropositada da brincadeira com intencionalidade e aponta a ação do professor como primordial na construção do elo com a cultura lúdica, com os espaços e com as crianças.

Desta forma, compreendemos que a organização dos espaços quando associada ao brincar, ao lúdico, à brincadeira e aos brinquedos, constitui um cenário com elementos característicos da infância. Para Horn et al.(2014, p.29) “uma escola lúdica é uma escola que assume o brincar: atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade” Contudo, a autora adverte:

De modo geral, os professores de Educação Infantil reconhecem a importância do brincar e jogar no desenvolvimento infantil, percebendo seu papel na construção da personalidade da criança e nas relações interpessoais. [...] Mesmo reconhecendo a importância do brincar, muitos professores simplesmente “deixam brincar”. Outros preocupados em dar “serventia” ao tempo passado na Educação Infantil e infundir respeitabilidade a esse espaço, tomam tão a sério a associação aprendizagem-brincadeira que acabam por descaracterizar essa última, transformando-a em ensino dirigido, em que tudo acontece, menos o brincar. As atividades propostas são muitas vezes restritivas nas instruções e na condução, e os brinquedos, limitados em sua exploração, inibindo a ação de brincar das crianças (HORN et al., 2014, p.32).

Com relação ao papel do professor, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 161) asseveram que este profissional “[...] centraliza-se na provocação de oportunidades de desenvolvimento, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, da ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança”.

O professor é responsável por criar um espaço provocativo, a partir da sua relação com o grupo de crianças, da sua percepção e de seus conhecimentos.

A relação entre o professor e o espaço é explicada por Forneiro (1998) através do processo de “tomada de posse” do espaço como um elemento curricular. Este processo é composto por três etapas: na primeira o espaço abriga quem ensina e quem aprende, não são realizadas intervenções/modificações, pois “[...] o espaço não era tomado como algo que fizesse parte das coisas que os professores(as) tivessem que manipular”. (FORNEIRO, 1998, p. 236), na segunda etapa o espaço é considerado um instrumento promotor do processo pedagógico, alterado conforme a necessidade e onde “os professores(as) sabem que devem

tomar decisões sobre tal componente curricular” (FORNEIRO, 1998, p.236) e na terceira etapa o espaço se torna um elemento essencial da prática pedagógica e co-responsável pela aprendizagem, é um recurso pedagógico.

Este processo de “tomada de posse” do espaço é primordial para que o professor caminhe em direção ao aprimoramento de sua prática e a estruturação de espaços pautados na conexão teoria-prática. Consideramos que este processo passa, obrigatoriamente, pela autocrítica e pela reflexão da prática do professor, da equipe pedagógica e da instituição como um todo. Acreditamos que o espaço é “assumido” pelo professor através da construção coletiva do sentido que a organização do espaço ocupa na instituição. Sobre o espaço como elemento curricular e a compreensão do professor, Forneiro (1998, p.237) assevera:

É bem verdade que nem todos os professores (as) chegaram a tal nível de integração curricular dos espaços. Ainda restam alguns que perambulam pelos níveis anteriores. Contudo, os professores (as) de educação infantil que chegaram ao terceiro nível sabem bem que, quando fazem o seu plano de trabalho, uma parte importante do seu esforço e das suas decisões irão referir-se aos espaços: como organizá-los, como equipá-los e enriquecê-los para que se transformem em fatores estimulantes das atividades, como facilitar o acesso das crianças, como estruturar o projeto formativo em torno dos espaços disponíveis e os recursos incorporados a eles, etc.

Quando o professor direciona o olhar atento para as crianças com as quais se relaciona diariamente, a maneira de pensar e organizar os espaços e ambientes tende a se modificar: o que a criança conta? Como se relacionam? Quais as preferências do grupo? Qual a preferência de cada criança? Quais brinquedos gostam mais? O que poderia ser inserido de diferente no espaço da sala? Que histórias e personagens as encantam? As crianças não trazem consigo as mesmas vivências e histórias todos os dias, é preciso estar atento a isso, elas possuem uma bagagem cultural e de conhecimento que precisa ser “revirada” pelo professor.

Os estímulos presentes no ambiente, a estrutura do espaço e os materiais nele contidos estão relacionados de maneira indissociável ao desenvolvimento emocional, cognitivo, social e corporal da criança. Horn (2004, p.17) nos lembra de que “é importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão, por conseguinte, necessidades diversas também em relação ao meio no qual estão inseridas”.

Em um espaço para bebês, objetos, brinquedos e brincadeiras estarão ao alcance desta criança por meio das experiências oferecidas pelos adultos. Nesta faixa etária a criança ainda não é capaz de locomover-se autonomamente, desta maneira ela se encontra a mercê das intencionalidades do adulto. Quando a criança já é mais experiente, do ponto de vista motor especialmente (rola, arrasta-se, engatinha, levanta-se/locomove-se com apoio, caminha), ela é capaz de se dirigir/procurar por objetos e brinquedos que estão disponibilizados no espaço; ela

tem autonomia, mobilidade, curiosidade e inquietações que a desafiam e tem a possibilidade de se mover pelos espaços. Ao locomover-se pelo espaço e ao explorar os elementos nele contido faz com que a criança se aproprie dos ambientes como um lugar significativo na trajetória de seu desenvolvimento.

A estruturação do espaço/ambiente quando estabelece consonância com a maturação do corpo da criança e as suas etapas do desenvolvimento, constitui uma relação simbiótica, que pode ser melhor exercida e vivida com a dedicação e atenção de um adulto sensível. O RCNEI – Volume 2 (BRASIL, 1998c) expressa como a relação entre o adulto e a criança é estabelecida nos primeiros anos de vida e como esta relação é determinante para o desenvolvimento da criança, para a sua compreensão do mundo e para a sua inserção no espaço:

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. [...] As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica (BRASIL, 1998c, p.18).

Um espaço só se tornará significativo e se transformará em lugar se nele existir acolhimento, apropriação e pertencimento, esses são os elementos chaves que devem ser considerados durante o processo de organização do espaço e arranjo espacial.

De acordo com Horn (2004, p.36), o acolhimento é um “[...] sentimento que advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e que se expressa em uma cultura própria [...]”.

A mesma autora relata a experiência vivida em uma instituição de Educação Infantil espanhola que organizava as salas de uso das crianças de formas diferentes para o contraturno: em um período tinham uma organização semi-aberta com cantos e recantos temáticos e, no período oposto, utilizavam outro espaço com um arranjo espacial tradicional – carteiras, lousa, materiais em locais de difícil acesso, mesa para o professor, etc. Horn (2004) descreve a sensação que esses tipos de arranjo lhe suscitaram, primeiro fala da sala organizada em cantos temáticos:

Entrar naqueles espaços era sentir-se convidada a brincar de casinha e fazer uma comida gostosa e um bolo de chocolate; a deitar no tapete e, sobre uma almofada, ler um livro de história de lobos e meninas teimosas; sentar em frente ao espelho e pintar os cabelos de vermelho mudando seu corte; a se fantasiar de fada ou de bruxa e percorrer os cantos da sala a fazer mágicas; a montar um cenário de circo e se vestir-se de bailarina equilibrista; a se esconder em algum canto e ficar ali até alguém me achar; a

pintar com tintas, sujando as mãos, e colocar purpurina bem colorida sobre as cores da folha; a pensar como montar uma “máquina de fazer vento”, etc (HORN, 2004, p.40).

Ao relatar sensações e pensamentos gerados ao habitar uma sala de referência organizada em moldes tradicionais, Horn (2004, p.40) revela:

[...] vi-me sentada comportadamente em uma cadeira ouvindo a professora dizer “agora vamos ouvir histórias”, “agora não é hora de desenhar”, “vamos pegar folhas para fazer a atividade”. A sensação que tive foi a de que, em um mesmo prédio, havia duas escolas infantis absolutamente distintas.

As impressões transmitidas pela autora nos dão uma dimensão sobre como o espaço também pode ser interpretado e sentido pelas crianças; como o arranjo espacial e as oportunidades oferecidas para as crianças tem a capacidade de libertar ou de aprisionar a imaginação, a criatividade, a vontade de se relacionar, de brincar e de viver naquele espaço. Barbieri (2012, p.49) afirma que “o espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao entrarmos em um espaço bagunçado, ele nos convida de determinada maneira. Um espaço cuidado, preparado, nos convida de outro jeito”.

De acordo com o relato de Horn (2004), as salas organizadas em cantos transmitem uma sensação de aconchego, onde o sujeito se sente convidado a interagir, se mostrar naquele espaço, tornando-se pertencente àquela realidade e conseqüentemente se apropriando do espaço que lhe oportunizaram.

Carvalho e Rubiano (2008, p.108), ao refletirem sobre o que uma sala de referência, organizada nos moldes tradicionais pode comunicar, relatam que:

[...] indiretamente a disposição das carteiras envia mensagens aos alunos sobre a expectativa que se tem em relação aos seus comportamentos, ou seja, é esperada a não-ocorrência de interação entre eles, aquela disposição foi provavelmente planejada para inibir a discussão entre os estudantes.

Nesta perspectiva, os autores destacam que o espaço físico e o arranjo espacial têm íntima relação na forma como os sujeitos se comportam e com os objetivos pedagógicos – o espaço direciona os caminhos os quais o professor pretende seguir para atingir seus objetivos. Desta forma, Carvalho e Rubiano (2008), com base nas ideias de David e Weinstein⁵¹ (1987), defendem que os espaços/ambientes destinados à criança devem conter cinco funções relacionadas ao desenvolvimento infantil, são elas: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para crescimento, sensação de segurança, confiança e ainda, contato social e privacidade. Essas funções podem ser compreendidas da seguinte forma:

⁵¹ Carvalho e Rubiano (2008) se embasam em WESTEIN, C.S.; DAVID, T. G. Spaces for children – The built environment and child development. New York, Plenum, 1987.

- a. **Promover identidade pessoal:** “a personalização de espaços e objetos é elemento crucial no desenvolvimento da identidade pessoal” (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.109). O espaço tem a capacidade de promover o desenvolvimento da identidade pessoal que está fortemente relacionada a noção de identidade de lugar; elas se retroalimentam. Sobre a identidade de lugar, os autores relatam que:

[...] consiste de cognições cumulativas – pensamentos, memórias, crenças, valores, ideias, preferências e significados – sobre o mundo no qual a pessoa vive. Certos espaços e lugares, por serem familiares, próprios, úteis, sobre os quais podemos ter controle, favorecem a integridade do sentido de si (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.109).

Nossas memórias de infância, o sentimento de nostalgia oriundos das lembranças advindas dos lugares que vivenciamos contribuem para que o elo afetivo com o espaço/ambiente seja construído. Os autores recomendam que a escola oportunize momentos para exercer a individualidade, que permitam ter seus próprios objetos, que personalizem os espaços e que as crianças participem da organização dos espaços que ocupam.

- b. **Promover o desenvolvimento de competência:** o espaço/ambiente é planejado para possibilitar a criança a agir de forma autônoma e a desenvolver suas competências. Os autores sugerem que os espaços sejam organizados para que as crianças consigam satisfazer suas necessidades de forma independente, sem a necessidade de constante auxílio do adulto, cita-se: beber água, pegar pertences pessoais, ter acesso aos materiais/objetos/brinquedos, acender e apagar a luz. Para tal é preciso adequação do mobiliário e outras estruturas da instituição em escala condizente com o tamanho e alcance da criança. Os autores também sugerem a marcação de caminhos pelo chão entre espaços diversos para que as crianças possam transitar pelos espaços da instituição com autonomia. Estas sinalizações permitem que as crianças fiquem mais concentradas e envolvidas nas tarefas, pois não existe a necessidade de interferência direta do adulto, não ocorre a ruptura da ação da criança. Com os aparatos necessários (adequação de móveis, por exemplo) a criança consegue executar o que planejou mentalmente, consegue atender a sua própria necessidade de forma independente, sentindo-se capaz e competente.
- c. **Promover oportunidades para crescimento:** é dado enfoque na necessidade de estruturar ambientes ricos, com materiais variados que possibilitem a aprendizagem por meio dos movimentos e pela estimulação dos sentidos.

- **Movimentos corporais:** os espaços/ambientes são organizados de forma que permita e estimule o movimento da criança no espaço, que ela possa locomover-se – desenvolver habilidades motoras globais.

Especialmente durante o período sensório-motor (três primeiros anos de vida), um ambiente ideal deveria oferecer oportunidades frequentes para a criança aprender a se mover e a controlar o próprio corpo, engatinhar, saltar, correr, subir, pular, agarrar-se, pendurar-se, curvar-se e virar-se (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.111).

Sugere-se como materiais adequados para compor estes espaços: almofadas, balanços baixos, traves baixas para balançar e pendurar, escadas baixas, estruturas de madeiras (com 30cm de altura por 8cm de largura) para subir e engatinhar, cadeiras diversas.

- **Estimulação dos sentidos:** as variações no ambiente geram a estimulação sensorial, por isso um ambiente polissensorial é importante para o desenvolvimento das crianças, podemos considerar: a brisa, o som da chuva, o cheiro de terra molhada, o cheiro das flores, o balançar as árvores, o som do vento. “Estas variações moderadas de estimulação sensorial ajudam a manter níveis ótimos de vivacidade mental e física, e promovem sentimentos de conforto e atitudes descontraídas” (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.111). Os autores sugerem o contato com a natureza e a exploração dos espaços ao livre. Sobre os espaços internos sugerem que tenha pelo menos contato com o ambiente externo, onde seja possível ter contato físico, visual, auditivo, olfativo com elementos como: árvores, pássaros, luz do Sol, nuvens; e sugerem ainda que na organização dos espaços internos sejam colocados vasos e outras estruturas semelhantes, para trazer a natureza para perto das crianças. Apontam o tato como um dos sentidos menos explorados pelas crianças quando se encontram em ambientes coletivos e colocam a necessidade de “[...] estimular o toque oferecendo materiais duros e macios, ásperos e lisos, quentes e frios, vibratórios e estáveis, para a criança ter contato” (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.112). Consideram também pertinente, oportunizar o contato com diferentes alturas, lugares com luminosidade, temperaturas e sonoridades variadas.

- d. **Promover a sensação de segurança e confiança:** a estruturação do ambiente transmite à criança a sensação de segurança, pois somente desta forma ela se sentirá

segura para explorar o espaço, os objetos e se relacionar. O espaço se tornar um lugar confortável, interessante e seguro.

- e. **Promover oportunidades para contato social e privacidade:** o espaço oportuniza a criança a possibilidade de ter contatos sociais com outras crianças e também de se resguardar, de descansar e de ficar sozinha se assim desejar. Um espaço coletivo também precisa permitir/respeitar momentos/espços de privacidade e a opção/desejo de não se relacionar, mesmo que momentaneamente.

As contribuições de Carvalho e Rubiano (2008) nos auxiliam na compreensão de que os espaços para as crianças no âmbito da Educação Infantil sejam humanizados e sensíveis e que o professor desenvolva sua prática visando estimular e direcionar o seu olhar e a sua escuta de forma amável, porém profissional, um olhar de quem se importa, um escutar de quem entende.

A sensação de segurança, a construção da identidade, a coragem, o aconchego, o sentimento de conforto, a confiança e o respeito, necessários para o desenvolvimento da criança, para a constituição do sentimento de pertencimento e da apropriação serão tecidos com empatia, com olho no olho, com interesse, verdade e seriedade nos fazeres pedagógicos. Sobre essa gama de sentimentos, percepções que o ambiente pode e deve gerar, Horn (2004, p.39) pontua que: “Acredito que povoar os espaços que acolhem, aconcheguem, é tão fundamental quanto comer, beber e trabalhar” e ressalta:

O espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador de atividades que nele as crianças protagonizam. Assim, as paredes, a disposição das salas de aula, dos corredores e das aberturas e todo o resto expressam uma concepção de educação em que o desenvolvimento da autonomia e o acolhimento andam juntos (HORN, 2004, p.47).

Assim, ao falar sobre a apropriação do mundo por parte das crianças, Salles e Faria (2012, p.62-63) evidenciam que:

Elas se mostram ávidas por explorar esse mundo, na perspectiva de conhecê-lo, de se apropriarem dele e terem a possibilidade de transformá-lo, resignificando-o. Isso se realiza por meio de formas específicas de se apropriar da realidade, inicialmente por meio da ação física (pegando, mordendo, apertando, cheirando, experimentando, saltando). Posteriormente, ao adquirirem a linguagem, acrescentam a esse tipo de exploração a ação simbólica (imitando, falando, perguntando, brincando, desenhando, modelando, imaginando).

Se a criança, inserida em uma instituição, for capaz de constituir os sentimentos topofílicos acerca do espaço/ambiente que ela frequenta, podemos considerar que o trabalho da instituição alcançou certo grau de qualidade e que a relação “simbiótica” entre espaço e

desenvolvimento infantil foi adequadamente percebida. Desta forma “o lugar pode adquirir profundo significado para o adulto mediante o contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos” (TUAN, 2013, p.47).

Esta relação de proximidade e de pertença da criança com o espaço precisa ser estimulada no âmbito da Educação Infantil. Salles e Faria (2012, p.103) evidenciam as instituições para crianças, o estabelecimento de vínculos e a produção de uma cultura infantil, própria da infância:

[...] as instituições de Educação Infantil são lugares privilegiados para as crianças aprenderem e se desenvolverem como pessoas, estabelecendo vínculos e criando relações que contribuem para que adquiram conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo natural e social. Mas o mais importante, talvez, nesse processo é que a partir das experiências propostas e organizadas em uma IEI, as crianças vão aprendendo a se relacionar com outras crianças e vão produzindo uma cultura infantil, com características inerentes ao seu grupo etário, como categoria social, com suas especificidades. Assim, vão construindo, também, relações de amizade com seus pares.

Quando pensamos em espaço físico e em arranjo espacial para crianças, buscamos delinear as diferenças com base na faixa etária e nas etapas do desenvolvimento. Barbieri (2012, p.77) ressalta que “cada faixa etária traz potências específicas”, portanto no que tange a organização dos espaços, as necessidades de um bebê de 3 meses diferem, e muito, das necessidades de um bebê de 1 ano e 3 meses e difere mais ainda de uma criança de 3 anos de idade e vice-versa. São idades próximas, mas que requerem estruturas, organização, materiais e mobiliários diferentes, condizentes com a faixa etária e com o desenvolvimento global da criança/grupo de crianças.

Para Barbieri (2012, p.108), “a criança é sinestésica – atua no mundo com todos os sentidos. [...] A escola corre o risco de seccionar este ser integrado quando não oferece condições para que essa integração se concretize”. A organização dos espaços em constante movimento, se constituir em uma das condições para que a Educação Infantil de qualidade aconteça.

A qualidade de um ambiente é resultado de muitos fatores. Ela é influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, e pelo conjunto completo de percepções sensoriais (iluminação, cor, condições acústicas e microclimáticas, efeitos táteis). Não existe uma lógica comum que abranja a administração de todas as percepções. Preferências por cor, toque, odores e iluminação variam de indivíduo para indivíduo, e são altamente influenciadas por diferenças subjetivas que não podem ser atribuídas a valores-padrão comuns a todos. [...] soluções unívocas padronizadas não podem ser utilizadas para todos (CEPPI; ZINI, 2013, p.25).

A seguir, apresentamos algumas contribuições acerca da organização dos espaços para bebês e para crianças pequenas tomando como base a estruturação de cantos e cantos

temáticos, trazemos orientações dos documentos oficiais da Educação Infantil e pontuações de autores que abordam a temática, destacando a necessidade de atender às necessidades da criança e às finalidades pedagógicas as características de cada faixa etária. As sugestões e possibilidades apresentadas podem ser associadas à realidade de cada instituição, de cada grupo de crianças e de cada criança em suas características próprias, no seu tempo, no seu ritmo de ver e de sentir a vida.

5.2 Cantos e cantos temáticos

Desde a mais tenra idade, as crianças podem frequentar instituições públicas e privadas que oferecem cuidados e educação de maneira profissional e competente. Essas crianças, muitas vezes, podem não ter contato prolongado com família e amigos e encontram nas instituições pessoas com as quais se relacionam, estabelecem vínculos e criam laços afetivos. Nesses locais elas vivem a infância junto com outras crianças e fazem parte do enredo complexo e dinâmico que move os fazeres diários na Educação Infantil.

Nas instituições a organização do espaço para os bebês difere dos espaços dos grupos de crianças pequenas, o arranjo espacial, o mobiliário, a forma de dispor brinquedos e materiais, por exemplo, são diferentes. Os bebês necessitam atuar em espaço amplo para poderem engatinhar, rolar, apoiar-se sob mobília, explorar espaços, interagir com outras crianças, dentre outras possibilidades.

Ceppi e Zini (2013) apontam o chão como um elemento muito utilizado por crianças de todas as idades, mas, devido às necessidades dos bebês, sabemos que o chão realmente é um dos locais em que eles mais podem permanecer, seja sob colchões, colchonete, tecidos, tatames ou em contato direto com o chão. Sobre isso, os autores evidenciam:

Nossas observações também confirmaram a importância do chão como um dos elementos mais flexíveis e transformáveis para todas as crianças de todas as idades. Essa ampla área de superfície oferece possibilidades intermináveis. As crianças engatinham por ela; usam-na para acariciarem-se; para deitar, sentar, correr e deslizar; cobrem-na com outros materiais. O chão é um espaço aberto, uma espécie de canteiro de obras que pode ser montado e desmontado, uma página em branco que pode ser desenhada com facilidade. O lugar onde o chão torna-se, então uma subida com degraus é uma presença excepcional no ambiente [...] (CEPPI; ZINI, 2013, p.140).

Os espaços dos grupamentos de bebês possuem outras particularidades, que intervêm diretamente sobre o desenvolvimento integral da criança e são apontadas pelos RCNEI (BRASIL, 1998a p.69):

[...] as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para movimentação corporal ou ambientes para aconchego e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço. Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc. Pesquisas indicam que ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas ao invés de grandes áreas livres. Os pequenos interagem melhor em grupos quando estão em espaços menores e mais aconchegantes de onde podem visualizar o adulto. Os elementos que dividem o espaço são variados, podendo ser prateleiras baixas, pequenas casinhas, caixas, biombos baixos dos mais diversos tipos etc. Esse tipo de organização favorece à criança ficar sozinha, se assim o desejar.

A terminologia “ambiente” é utilizada pelo RCNEI (BRASIL, 1998a) para se referir à subdivisão do espaço na sala e a tematização dos mesmos: “ambientes para jogos”, “ambiente para artes”, “ambiente para faz-de-conta”, “ambiente para leitura”. Esta setorização e tematização dos espaços incluem possibilidades diversificadas de uso desse espaço, visto que se torna necessário a presença de diferentes materiais, mobiliário e decoração para sua estruturação.

O conceito de ambiente utilizado no excerto (BRASIL, 1998a, p.69) faz menção a uma maneira de organizar o espaço atribuindo à uma pequena parte dele uma função, que incentive vivências diversificadas.

As subdivisões ou setorização do espaço, principalmente da sala de referência para bebês e crianças pequenas, recebem denominações variadas: “cantos” (BRASIL, 1998d, p.110) “cantinhos”, “nichos” e “recantos” (BRASIL, 2006d, p.30); “áreas” e “cantos” (BRASIL, 2012c, p. 13-15); (BRASIL, 2012d, p. 30 e 34), “canto” e “tocas” (CEPPI e ZINI, 2013, p. 138; 140), “cantinhos” (OLIVEIRA, 2011, p. 197; 199), “áreas” (FORNEIRO, 1998). Essas terminologias são utilizadas para definir o tipo de arranjo espacial que pode vir a ser construído em uma sala de referência ou em outros espaços. Evidenciamos que essas terminologias são sinônimas; o que as difere é a intencionalidade⁵² atribuída a cada subdivisão do espaço. Na pesquisa apresentada, utilizaremos a terminologia “cantos”.

⁵² Ao abordar especificamente a organização de espaços para bebês o documento “Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012d) apresenta os espaços nas salas para bebês identificados por meio da atividade exercida: “espaço do sono” (BRASIL, 2012d, p.17), “espaço do banho” (BRASIL, 2012d, p.18); ou identificados por meio da associação a terminologia “área”: “área de troca e banho” e “área de alimentação” (BRASIL, 2012d, p.13). No módulo III (BRASIL, 2012c), o conceito de “área” também é apresentado como uma das formas de organizar os espaços para crianças pequenas – com idade superior à 1 ano e 6 meses, assim como sugere para a organização de espaços para bebês. O que diferencia a proposta da organização do espaço em áreas para os bebês e para as crianças pequenas é que, para esses é proposto “áreas temáticas” na organização do arranjo espacial das salas: “área da biblioteca” (p. 13), “área de imitação”(p.14),

Na década de 1970, a organização dos espaços em “cantos” estava sendo percebida e estudada nas instituições de Reggio Emília. Rabitti (1999, p. 67) transcreve o relato de uma professora, onde destaca que após a ampliação de uma ala da escola, os profissionais começaram a perceber que:

[...] as crianças procuravam criar para si cantos menores no interior do espaço determinado, compreendemos que o espaço devia ser fracionado: criamos [...] o canto da leitura, das bonecas, o cozinha, o teatrinho... O espaço, assim está organizado de forma a também favorecer a autonomia das crianças.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006d), ao abordarem as possibilidades que a organização do espaço pode oferecer, evidenciam a estruturação dos “cantos” no interior das salas de referência como forma de envolver as crianças nos momentos propostos de forma prazerosa:

Possibilidade de utilização de salas de atividades em “L”, permitindo diversas ambientações e variações nos arranjos espaciais, potencializando ainda a realização de atividades simultâneas. Criam recantos, nichos e novas ambientações, tornando o espaço aconchegante e lúdico; recriam os “cantinhos” procurados por todas as crianças (BRASIL, 2006d, p.30).

Ao falar sobre o tamanho da sala de referência os parâmetros (BRASIL, 2006d) sinalizam a importância deste aspecto e o relacionam com a percepção e a apropriação da criança com relação ao espaço que ocupa e habita⁵³ com o grupo. Indica que crianças menores podem se organizar de forma mais adequada em espaços de menores proporções ou em ambientes organizados em “cantos”.

Nessa perspectiva o documento (BRASIL, 2006d) orienta que salas amplas podem ser utilizadas para crianças de até 6 anos de idade e as mesmas devem ser organizadas em cantos que podem abarcar diferentes atividades. Os cantos oferecem uma multiplicidade de oportunidades e a criação de diferentes ambientes dentro de um mesmo espaço:

O espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de piso, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panôs, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brincar. Com relação às aberturas, estas podem ter também tamanhos e alturas diversas, promovendo um interessante jogo de luz e sombra, ao mesmo tempo que estimulam a curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo (BRASIL, 2006d, p.30).

“área de construção” (p.15), “área do médico” (p.21); enquanto para aqueles é proposto a realização de uma atividade em seu interior, geralmente relacionada a atender necessidades de higiene e cuidado – usa-se a mesma terminologia mas com intencionalidades diferentes.

⁵³ Ao abordar o termo espaço, Calmels (2011, p.10) diferencia espaço ocupado e espaço habitado: “sabemos que algunos de estos espacios son muy difíciles de ocupar, pero cuando hablo de espacio *habitado* no me refiro solamente a un espacio *ocupado*. No se trata sólo de la presencia del cuerpo y del movimiento, sino también del cuerpo extendido, proyectado en el espacio a través de algunas de sus *manifestaciones corporales*, como son la *mirada*, la *escucha*, la *actitud postural*”.

Ao relatar as publicações e estudos recentes sobre a organização dos espaços no Brasil, Horn (2004) enumera diversos autores⁵⁴ e salienta que:

[...] também constataram a importância do papel da organização de espaços na prática pedagógica desenvolvida com crianças de zero a três anos pelos educadores. Os espaços considerados mais bem organizados foram os de organizações semiabertas, caracterizados como zonas circunscritas. Os pesquisadores constataram que, quanto mais aberta e indefinida a estruturação do espaço, maior a concentração das crianças em torno do educador. Os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras móveis, possibilitando à criança visualizar a figura do adulto, mas não precisar dele para realizar diferentes atividades. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade de as crianças se descentrarem da figura do adulto, de sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, de terem oportunidades para contato social e momentos de privacidade (HORN, 2004, p.33).

Carvalho e Rubiano (2008, p.118-119) evidenciam este tipo de organização em cantos, arranjo espacial semi-aberto, como adequada para crianças com idade de 2 – 3 anos, pois possibilita a visualização do adulto de qualquer ponto que a criança esteja na sala e nesta idade:

[...] devido aos comportamentos de apego, demonstram dependência física e psicológica em relação ao adulto. O padrão de desenvolvimento do apego, descrito por vários autores com amostras de diferentes culturas, indica que crianças naquela faixa etária ainda exibem fortes comportamentos de apego, não somente em relação à mãe, mas também com relação a outras figuras, tal qual a educadora de creche.

Assim, com base nos expostos por Carvalho e Rubiano (2008), Horn (2004) e nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006d) observamos que não existe uma unanimidade com relação a “prescrição indicativa” da estruturação dos espaços em cantos para uma faixa etária específica.

Uma característica dos cantos é a utilização do mobiliário para delimitar esses subespaços. O arranjo espacial, de móveis e outras estruturas, direciona a criança a se posicionar e a se locomover no espaço com autonomia e em sintonia com a intencionalidade pedagógica. Sobre este aspecto, Calmels (2011, p. 84) apresenta definições dos conceitos de margem e limite no espaço para o jogo⁵⁵/brincadeira e corrobora com a necessidade de organizar o espaço para crianças por meio de demarcações:

La línea pintada en el suelo que delimita un campo de juego es un *margen* y no un límite. El margen que diferencia espacios es una señal que nos permite distinguir lugares distintos. Este margen se puede pasar, pero al transponerlo uno se coloca fuera del juego. [...] El límite, en cambio, es un fin: divide, separa. [...] El margen hace que los espacios no se confundan, el límite hace que los espacios no sean

⁵⁴ Campos de Carvalho (1989), Campos de Carvalho e Rossetti-Ferreira (1993), Campos de Carvalho, Rubiano e Rossetti-Ferreira (1989), Rubiano (1990), Rubiano e Rossetti-Ferreira (1992), Rubiano e Silva (1993).

⁵⁵ Ao utilizar a palavra jogo, Calmels (2011) também esta se referindo ao brincar.

infinitos. [...] El margen permite fronteras, articula espacios y a quienes habitan u ocupam los espacios.

Ao abordar a delimitação do espaço para o jogo/brincadeira, Calmels (2011, p.84) evidencia questões de ordem prática com relação a estruturação do espaço e a capacidade cognitiva da criança, o que corrobora com a maneira com que os cantos são estruturados:

Para que el niño pequeno acepte un margen, esta debe tener certa contundência, cierto volumen. Para un niño de 3 ou 4 años, un margen materializado por una línea en el suelo es una marca poco perceptible y, en el caso de que lo sea, su aceptación requiere entrar en el reconocimiento de normas complejas, con un nivel de abstracción costoso para esa edad.

Assim, para a organização dos cantos, é feito o arranjo espacial utilizado para a organização setorizada do espaço para bebês e crianças pequenas. Este tipo de organização tem como enfoque vivências lúdicas e pautadas no brincar, e pode ser estruturada em diferentes espaços da instituição, não precisando se restringir aos espaços da sala de referência. O mobiliário além de funcionar como margem e limite, também tem a função de organizar os materiais e servir de suporte para acomodá-los.

Os sentimentos provenientes da forma como os cantos são estruturados e habitados origina o que Calmels (2011) denomina de topografia vivencial. O autor a defini como “[...] la descripción y caracterización de un lugar a partir de la vivencia (del griego topos: ‘lugar’; grafo: ‘yo describo’) (Corominas, 1973). Construcción de um espacio habitado por el niño em edades tempranas” (Calmels, 2011, p. 11).

Calmels (2011) evidencia que os cantos podem funcionar de diferentes formas dentre eles como uma ilha e dependendo da forma como são estruturados suscitam sentimentos diferentes. Os cantos, quando vivenciados e apropriados como ilhas, permitem que as crianças que habitam este espaço se sintam seguras e a partir deles começam a lançar-se para o mundo ao redor, através de pequenos gestos e na relação com o ambiente elas vão gradativamente se apropriando dos espaços da sala e da instituição. A criança conquista um pequeno espaço e se sente segura para buscar novas conquistas. Sobre os cantos, Calmels (2011, p.20) considera que:

Si bien me reliero aquí al espacio físico de la sala que llamamos rincón, y a veces esquina, esto no quita que otro lugar con características similares nos provea de la misma función. El rincón se descubre, se explora y, si no está, se lo fabrica. Lugar de sostén, de protección, donde el niño se cobija o deposita sus objetos queridos. El conocimiento del espacio requiere del cuerpo y de la acción. La sala de trabajo no se presenta como ingenua ni homogénea; el niño va a ir habitando este espacio a través de sus acciones, del *juego corporal* con los objetos.

Nessa proposta observamos uma intenção de conexão com o ambiente, a criança seria convidada a introduzir-se em um ambiente que, uma vez atendendo as características e necessidades de sua faixa etária, estaria contribuindo para o seu desenvolvimento, assim como com o desenvolvimento do pertencimento àquele ambiente, a construção de elos afetivos com espaço e a constituição do sentido de lugar.

Considerando as ideias de Horn (2004), Barbieri (2012) e Carvalho e Rubiano (2008) verificamos que os espaços têm intencionalidade, que a forma como estão organizados transmite mensagens para aqueles que o ocupam e que uma sala organizada em cantos torna-se mais aconchegante para as crianças, fazendo com que se sintam seguras e confiantes para permanecer e explorar o espaço.

Os “cantos” quando pensados e estruturados, tendo como base um tema – canto do médico, canto da casinha, canto da natureza, canto de experiências, canto da pintura, canto da leitura, canto da escultura, cantos de jogos, etc – corresponde ao que denominamos “cantos temáticos”.

Sobre os cantos temáticos o Manual de Orientação Pedagógica (BRASIL, 2012c, p.23) pontua:

Para que o brincar se transforme na atividade principal da criança, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, é preciso organizar o espaço e selecionar materiais e objetos que provoquem sua imaginação. Diante de um estetoscópio, ela é levada a entrar na temática de “ser médico”; ao ver a mamadeira, torna-se “a mãe que dá mamadeira ao filho”; um carrinho a leva a “passear com seu bebê”.

Os cantos teriam a capacidade de oferecer aconchego, proteção e conforto na medida em que as crianças utilizam um espaço onde podem atuar de forma autônoma, independente.

Consideramos que os “cantos” em espaços para bebês são estruturados e identificados de acordo com o interesse e desenvolvimento dos pequenos tendo como base a percepção do professor. Esta estruturação permite a existência de espaços amplos, equipados (rampas, pequenas escadas, barras de apoio, almofadas, etc) e disponíveis (sem barreiras ou muitos materiais e mobiliário que impeçam a criança de se locomover) para movimentos corporais com amplitude. Os cantos temáticos podem ser estruturados, desde que relacionados e adaptados (móvel, materiais e equipamentos) as necessidades da faixa etária.

Os “cantos”, quando pensados para crianças pequenas podem ser definidos como: um tipo de arranjo espacial semi-aberto, uma estratégia pedagógica de organização do espaço que perpassa pela percepção do professor e/ou pela relação dialógica com o grupo de crianças. Corresponde ao espaço físico subdividido em pequenos espaços – essa divisão pode ser feita

com biombos, caixas, mobiliário baixo como estantes, cavaletes e outras estruturas semelhantes que possam subdividir os espaços de maneira que os limites fiquem demarcados.

Oliveira (2011, p.199-200), ao falar sobre os “cantos” como uma possibilidade de arranjo espacial, aponta que:

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos” – da casinha, do cabeleireiro, do médico ou dentista, do supermercado, da leitura, do descanso - , que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhe melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem. Dessa forma não há necessidade de o educador atrair para si a atenção de todas as crianças, ao mesmo tempo. Com isso, elas esperam menos para serem atendidas, ou melhor, aproveitam esse tempo em outras atividades interessantes.

Cada canto contem materiais relacionados à temática a que se propõe. Os materiais são em quantidade suficientes para as crianças que farão uso do espaço. A exploração dos cantos é organizado com as crianças. Detalhes como a quantidade de crianças em cada canto e a rotatividade entre elas nos diversos cantos da sala são pensados de forma que todos tenham oportunidades de brincar em todos os espaços. O professor pode lançar mão de estratégias para facilitar esta organização: roda de conversa, combinados registrados em cartaz coletivo, fichas com os nomes dos cantos acompanhado de quantitativo de crianças, etc.

No documento “Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012b); (BRASIL, 2012c); (BRASIL, 2012d) especificamente nos módulos III e IV, é apresentado sugestões para o arranjo espacial em cantos, enfocando especificamente as salas de referência

O documento (BRASIL, 2012c) sugere que agrupamentos de crianças pequenas tenham um canto da biblioteca, com livros e revistas disponibilizados em estante em que as crianças tenham fácil acesso aos materiais, a proposta consiste em um espaço para contar as histórias.

Ao discorrer sobre o “canto de imitação”; o documento refere-se à reprodução da vida doméstica, pois destaca que “não precisa ser uma casinha fechada, basta um canto de casinha, em qualquer lugar da sala do agrupamento, com a cozinha e o quarto, separados por biombos baixos e resistentes, com janela, cortina e os apetrechos domésticos” (BRASIL,2012c, p.14).

O “canto da construção”, de acordo com a proposta do manual de orientação pedagógica, contém blocos de diversos tamanhos e outros elementos que possam associar-se às construções e idealizações feitas com os blocos, como carrinhos, bonecos em miniatura e outros objetos que possam agregar valor e detalhes à brincadeira das crianças.

Horn (2004, p.40) destaca que “[...] o espaço, assim organizado, favorece interações entre crianças, promovendo a identidade pessoal, o desenvolvimento das competências e habilidades e, por conseguinte, a construção da autonomia moral e intelectual” e conclui:

Em termos de espaço, não basta colocar jogos na prateleira e organizar cantos temáticos nas salas de aula. É muito mais do que isso. É perceber que jogos desafiam as crianças; é pensar em como, onde e quando o educador deve interferir junto às crianças e jogar pelo menos algumas vezes com eles. É poder imitar o outro, conforme o conceito vygotskiano de imitação, ou seja, a criança não copiará apenas o que o adulto lhe mostrou, mas reconstituirá sua ação a partir do modelo evidenciado (HORN, 2004, p.60).

A estruturação dos “cantos temáticos” em uma sala de referência possibilita que as crianças criem pequenos mundos imaginários nesse espaço. Em uma mesma sala pode-se ter um médico fazendo uma cirurgia, um pai cuidando de seu filho, uma cozinheira preparando a refeição, uma criança desenhando ou fazendo modelagem em argila, uma apresentação circense – a coexistência de papéis e de atividades no espaço denota movimento, intercâmbio e efervescência de ideias, pensamentos e ações. Existe um fluxo criativo que permeia e circula no ambiente da sala, originado da capacidade imaginativa da criança que é estimulada através da estruturação do espaço.

O fluxo criativo no espaço e a capacidade imaginativa da criança são resultantes dos estímulos que o espaço/ambiente proporciona, bem como das oportunidades que a instituição oferece por meio da ação pedagógica.

Ao estruturar espaços em cantos para uma criança que é sujeito ativo nos processos pedagógicos, capaz de se tornar autora e produtora de saberes, destacamos, novamente, a necessidade de olhar e ver, escutar e ouvir: o que as crianças nos dizem por meio dos balbucios, choros, gritos, sílabas desconectadas, palavras desconectas e pequenas frases? Quando se expressam com palavras completas, frases com verbos de ligação e coerentemente formuladas, quando fazem narrativas e recontos, levantam hipóteses, contam fatos da vida cotidiana, o que fazemos com toda essa disposição das crianças? O que os pequenos nos dizem com o olhar, com o carinho espontâneo, com o abraço apertado, com o distanciamento, com a recusa, com o sorriso, conseguimos compreender? Sem envolvimento e conexão não existe processo significativo de aprendizagem.

5.3 Os territórios de aprendizagem

Mediante as aproximações⁵⁶ com a prática pedagógica desenvolvida em “Fabulinus – Jardim de Infantes” na Argentina, apresentamos o conceito de “território de aprendizagem”, que consiste em dinamizar e oportunizar experiências ricas tendo os materiais, o mobiliários, os espaços e as relações como suporte. Essa forma de organizar o espaço pode ser estruturada simultaneamente com outros tipos de organização espacial, os cantos temáticos, por exemplo; visto que são territórios temáticos marcados por uma proposta mutável e itinerante, que envolve toda a instituição.

Este tipo de organização espacial é vivenciada em Fabulinus a mais de 7 anos. Trazendo princípios pedagógicos inspirados em experiências na Educação Infantil da América Latina⁵⁷, a concepção dos territórios de aprendizagem em Fabulinus é fruto da reflexão da prática e de processos de pesquisa da equipe pedagógica desta instituição.

Em Fabulinus (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2016, p. 04) utilizam a denominação “territórios de brincadeiras e explorações” e o definem como:

O termo território é usado como metáfora, já que consideramos território como um espaço a se conquistar, a se construir. Um território é visto como uma grande paisagem construtiva, onde tudo o que existe nele se comunica. Assim, é associado à construção de identidades compartilhadas e entendido como lugar, sendo “lugar” um espaço atravessado pelos afetos.

No excerto, a definição apresentada para o termo lugar corrobora com as definições que defendemos nessa pesquisa. Os conceitos espaço e território, nesta maneira de organizar os espaços, são apresentados como sinônimos. Dubovik e Cippitelli (2016, p.11) ao definirem espaço/território afirmam que:

Quando nos referimos ao espaço/território, não estamos pensando na concepção tradicional de “ambiente físico”, como uma sala destinada a uma determinada atividade ou um lugar específico ilhado do resto da escola. Entendemos que espaço/território deve ser “preparado” e, obviamente, não estamos apontando para a ideia estereotipada de “decoreação”. Nossa concepção é mais ampla e está relacionada ao modo com que o espaço é organizado para se concretizar um projeto.

Os territórios são edificados a partir da identificação de interesses das crianças e ao estruturar os territórios de aprendizagem se aproxima as crianças do processo de apropriação do espaço da instituição como um lugar. As crianças são sujeitos que integram e modificam

⁵⁶ Cursos vinculados à proposta pedagógica de Jardim Fabulinus: “Territórios de Brincadeiras e aprendizagens” (novembro/2016) e “A escola como espaço de vida coletiva” (janeiro/2017).

⁵⁷ Escola Ativa El Pesta em León Dormido, Equador (1977) representados por Rebeca e Mauricio Wild. Escola Serena ou Escola Ativa em Santa Fé na Argentina (1930) representados pelas irmãs Olga e Letícia Cossettimi. Escola Rural Unitária, em Tristán Suárez, província de Buenos Aires (1950) representados por Luís Iglesias (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2016, p. 05).

os espaços, elas transitam pela instituição com liberdade, tem oportunidade de se relacionar com outras crianças e de idades diferentes, podem manifestar seus interesses, fazer escolhas, ampliar seu contato com materiais e com os espaços. Ao adentrar nos territórios exerce o papel de um explorador, pode levantar hipóteses, fazer perguntas, buscar soluções e alternativas, estimula a curiosidade, a iniciativa e a autonomia, dentre outras possibilidades.

Os objetos e materiais ganham destaque nesta forma de organização do espaço, em Fabulinus a equipe pedagógica organizou um “inventário de materiais”. Neste documento apresentam uma fotografia do material e as possibilidades de uso e finalidades são descritas, ainda descrevem [...] sobre como cada material era explorado pelas crianças e o que elas poderiam aprender enquanto brincavam (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2016, p. 21). Esta documentação é proveniente da observação e do registro da ação das crianças nos territórios de aprendizagem.

Para compor os territórios são usados preferencialmente e quase que exclusivamente materiais naturais (água, areia, pedras, terra, tocos de madeira, areia, água, luz, sementes, folhas secas, argila e etc), reciclados (restos de materiais da indústria, tampas de potes, garrafas coloridas e etc), não estruturados (utensílios de cozinha, material de carpintaria e de construção civil e de eletrônica), materiais de papelaria (papel, cola, tesoura, canetas fluorescentes, caneta hidrocor, tintas e etc) e alguns brinquedos inseridos e associados aos territórios conforme a necessidade (dinossauros, baldes plásticos, pequenas rodas d’água).

Em Fabulinus, os territórios são organizados em alguns dias na semana e por um período de tempo pré-estabelecido de pouco mais de 1 hora e meia. Todas as crianças, de idade entre 3 a 5 anos, são convidadas a explorar os territórios e seus materiais, é um momento de brincadeira e de liberdade criativa e exploratória. São espaços idealizados “[...] para circular, não orientados, nômades, de ação, de corpo, de manipulação e de construção” (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2016, p.21).

O tempo de permanência das crianças e a quantidade de crianças em cada território é variável, não existe uma regra, ficando a critério da organização do dia, do interesse das crianças e das necessidades explicitadas. De acordo com Dubovik e Cippitelli (2016, p.26) as crianças interagem em pequenos grupos ou “microgrupos” instáveis e a permanência delas nos espaços esta baseada “[...] por um lado, na aprendizagem comum e, por outro, no afeto, no prazer de estar junto. [...] O grupo habita e explora os territórios, dando valor a uma construção comum”.

Ao organizar os territórios é necessário que estejam identificados, acessíveis e visíveis para todas as crianças, esse cuidado permite que elas se sintam mais seguras e

confiantes para explorar e se dedicar a esta ação, permanecendo no espaço. O movimento gerado em torno dos territórios é documentado e monitorado pelos profissionais. Estes registros servem de base para a reflexão e aprimoramento da prática. Nos espaços internos e externos da instituição são estruturados dos territórios, que são definidos por temáticas: territórios de jogos com água, território de jogos com areia, território de jogos com barro, território de planos inclinados, território com espelhos, território de jogos com pedras e dinossauros, territórios de jogos com luz, territórios de composições com objetos da natureza, territórios de jogos com a luz negra, territórios de jogos de construção, territórios dos sons, territórios de jogos com o corpo (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2016).

Consideramos que ao estruturamos os territórios em todos os espaços da instituição e possibilitando a interação entre diferentes idades de maneira livre, porém planejada; estaremos favorecendo o fluxo criativo e a capacidade imaginativa das crianças assim como ocorre quando circulam pelos espaços estruturados em cantos temáticos. Dubovik e Cippitelli (2016, p. 26) evidenciam que os territórios de brincadeiras e explorações são:

Um ponto de encontro entre crianças de diferentes idades, um lugar de estratégia e surpresa, onde elas experimentam a emoção de conhecer territórios novos para percorrer, brincar com água, fazer esconderijos para dinossauros, disfarces, jogar com a máquina de sons, fazer uma fila de barcos, compartilhar livros com um amigo, juntar as folhas que caem no outono, procurar formigas com as lupas e descobrir, assim, seres minúsculos e ocultos. São lugares amáveis.

Ao estruturar os territórios temos a instituição pensada como uma unidade onde tudo e todos se relacionam: a escola torna-se viva.

Os territórios são uma forma de ampliar as possibilidades de vivências e de múltiplas experiências das crianças dentro de uma instituição. Os espaços estruturados em territórios de aprendizagem “são vistos como uma estratégia educativa, capazes de oferecer trocas, experiências ricas de jogo, de exploração, de investigação e de dinamismo” (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2016, p.16).

Os territórios são sinônimos de movimento em diversas facetas: corporal, emocional, cognitivo, simbólico, relacional. A estruturação dos territórios de aprendizagem proporcionam as crianças oportunidades de se desenvolverem em um espaço diverso e rico.

5.4 O cesto dos tesouros

No documento intitulado “Módulo II - Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês” (BRASIL, 2012b), os brinquedos aparecem como peça chave quando se fala de

materiais para crianças com até 1 ano e 6 meses de idade. São os brinquedos e outros objetos da sala que vão atender aos interesses e necessidades da criança que está inserida no espaço da sala. A proposta é de interação com o mundo que está envolta do bebê, o entorno sendo percebido, vivido, experienciado, assimilado e interiorizado. O adulto é o elo da criança com o contexto da instituição.

Tuan (2013) evidencia que, à medida que a criança cresce ela passa a se apegar em objetos – o objeto como lugar – e posteriormente se apega a localidades – vai modificando o foco e a intensidade do apego conforme vai se desenvolvendo e interagindo com o mundo. Conforme desperta seu interesse e sua relação com as localidades, a criança busca conhecer, saber mais sobre aquele local que ela habita e desta forma vai construindo sua consciência acerca de sua inserção no espaço e de conceitos como aqui/lá, perto/longe, baixo/alto, em cima/ embaixo, dentro/fora – passa a localizar-se espacialmente a medida que interage, compreende e se identifica com as localidades (TUAN, 2013). Nesta perspectiva, Salles e Faria (2012, p.58) evidenciam que:

O corpo é, para a criança, objeto de conhecimento e instrumento de exploração e apropriação do mundo, e ela o faz a partir dos movimentos, utilizando múltiplas linguagens, em especial o brincar. As especificidades do desenvolvimento físico e motor nesta faixa etária trazem a necessidade de propiciar às crianças experiências que lhes permitam se relacionar com o mundo e com os outros a partir de sua corporeidade. Falar de corporeidade é também falar do estabelecimento de laços afetivos e sociais, pois o corpo é espaço de comunicação e expressão de sentimentos, de ideias, do pensamento.

Aprender o mundo por meio dos sentidos é um quesito primordial para a organização dos espaços para bebês. Por isso, cores, luz, sombra, cheiros, texturas, sabores, temperaturas são elementos presentes na organização dos espaços para bebês. Rappaport, Fiori e Herzberg (2015, p.25) falam sobre o desenvolvimento dos sentidos no bebê recém-nascido:

Ao nascer, a criança é dotada praticamente de todos os sentidos e está “biologicamente pronta para experimentar a maioria das sensações básicas de sua espécie” (MUSSEN et. al.,1977). Pode ver (embora obviamente não identifique nenhum objeto, distingue luz e sombra, acompanha os movimentos de uma luz etc.), ouvir (é frequente a utilização pelas mães de cantigas de ninar ou mesmo de música para acalmar os bebês), cheirar, tem sensibilidade à dor (na qual ocorrem grandes diferenças individuais), ao tato e às mudanças de posição. Quanto ao gosto, se não estiver presente no momento do nascimento, irá se desenvolver logo após (observamos reação de desagrado quando administramos um medicamento de sabor desagradável a crianças de poucos dias).

Ceppi e Zini (2013, p.24), ao abordarem a multissensorialidade das crianças – “riqueza das experiências sensoriais, investigação e descoberta usando seu corpo inteiro”, também apontam que:

As crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos. Pesquisas neurobiológicas têm demonstrado claramente o coprotagonismo dos sentidos na construção do conhecimento e na memória individual e coletiva. Isso quer dizer que um ambiente não estimulante tende a diminuir e a aturdir nossas percepções. Estudos mostram que este é o caso até mesmo para crianças pequenas, e, portanto, as escolas devem ser capazes de contribuir para fomentar as percepções sensoriais a fim de desenvolvê-las e refiná-las.

Assim, como consideramos a mãe o primeiro lugar do bebê (TUAN, 2013) – que lhe oferece as primeiras referências no Mundo, abrigo e proteção; podemos considerar o corpo do bebê o seu primeiro brinquedo, pois é com ele que começa a explorar e interagir com o mundo e a se descobrir como sujeito. Sommerhalder e Alves (2011, p. 15) afirmam que “o corpo é o nosso primeiro e mais versátil brinquedo. Reconhecer o corpo como ‘brinquedo’ nos parece fundamental para o professor”. Sobre a “descoberta” do corpo na primeira infância, Rappaport, Fiori e Herzberg (2015, p.28) avaliam que:

[...] uma das funções básicas do desenvolvimento na primeira infância é o conhecimento do próprio corpo, e a colocação desse corpo entre os demais objetos e pessoas do ambiente circundante. À medida que o bebê se autoexplora (olhando para suas mãos, executando vários tipos de movimentos, etc), estará formando um esquema de si próprio que podemos designar como *eu corporal*. Essa noção de eu corporal irá incluir também os afetos positivos e negativos que o bebê terá a respeito de si mesmo, e, como esse autoconceito inicial irá depender fundamentalmente da reação das pessoas do ambiente (principalmente a mãe), vemos que de fato a separação do estudo do desenvolvimento humano em aspectos é meramente didática.

Para auxiliar o bebê nesta descoberta de si, do Mundo e do outro, podemos lançar mão de algumas estratégias para a organização dos espaços para bebês, como o “cesto do tesouro”.

Para idealizar este recurso pedagógico, Goldschmied (2006), estudiosa do desenvolvimento infantil e do cuidar e educar em creches, observou o desenvolvimento dos bebês e elaborou a proposta dos cestos em harmonia com o desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança resulta em ganhos de percepção e de domínio gradativo sob o ambiente em que o bebê está inserido.

Observando que a posição de sentar oferece ao bebê inúmeras possibilidades motoras antes não desfrutadas (o bebê pode ver o espaço de um novo ângulo, observar detalhes da sala, enxergar o mundo e as pessoas de outra perspectiva) e que o bebê ainda não consegue se locomover para explorar o espaço e os objetos que estão ao seu redor, a autora conclui que os objetos devem ir até o bebê. Considerando que os bebês, ao conseguirem se sentar com apoio ou de forma independente ganham, além de mais autonomia, mais interesse por tudo o que ocorre ao seu redor, Goldschmied idealiza na década de 1980, o “Cesto dos tesouros”: os objetos são descobertos por meio dos sentidos, da interação e do movimento corporal; funcionam como porta de entrada para um mundo de descobertas.

Como proposta para a organização do espaço e dos materiais, o “cesto do tesouro” é um tipo de organização dotada de intencionalidade pedagógica que consiste em reunir objetos de características determinadas em um cesto.

As crianças são convidadas e estimuladas para explorar os materiais, por isso quando disponibilizamos os materiais em locais de fácil acesso possibilita o seu uso de forma autônoma. Sobre a organização dos materiais, Horn (2004, p.55) salienta:

Quando a forma como dispomos materiais e jogos é empobrecida e não desafia cognitivamente as crianças, perde-se a oportunidade de, através dessas interações e, como consequência, das brincadeiras que se criam, proporcionar a construção de conhecimentos.

Desta maneira, evidenciamos a estratégia pedagógica do “Cesto dos Tesouros” criada pela inglesa Goldshmiech como uma possibilidade de organização dos materiais nos espaços da instituição. Destacamos a necessidade de sensibilidade e comprometimento do educador com relação à seleção e organização dos materiais que serão oportunizados para o uso de bebês e crianças pequenas, bem como com relação à estruturação, à organização e às possibilidades de uso do “Cesto dos tesouros” no âmbito da Educação Infantil.

Como estratégia pedagógica, o “Cesto dos Tesouros” foi inicialmente pensado para ser utilizado com bebês que já se sentam, no entanto acreditamos que esta estratégia possa ser utilizada também com crianças pequenas. Sobre a experiência com o “cesto dos tesouros” em escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo/SP, Silva (2016, p. 05) assevera: “embora a autora proponha tal atividade para bebês de 6 a 12 meses, realizamos nas creches com crianças de até 18 meses; e descobrimos que essa brincadeira também pode ser instigante para maiores”.

Nesta mesma perspectiva, destacamos o “Manual de orientação pedagógica – brinquedos e brincadeiras de creches”, volume II – “Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês”, que apresentam o “Cesto do Tesouro” como uma possibilidade de organização de materiais para crianças com até 1 ano e 6 meses de idade. No documento, o cesto é descrito da seguinte forma:

Cesto do tesouro é a coletânea de objetos domésticos, de uso cotidiano, utilizada com o fim de ampliar experiências sensoriais. A variedade de texturas e características dos objetos possibilita a exploração livre do bebê oferecendo, pela sensorialidade, oportunidades de novos conhecimentos (BRASIL, 2012b, p.18).

Por sua vez, Silva (2016, p.05) afirma ser uma proposta que tem como finalidade, oportunizar o contato com objetos diversificados capazes de estimular os cinco sentidos e

“[...] possibilitar aproximações com as diferentes propriedades dos materiais e possíveis interações entre os próprios bebês”.

Goldshimied e Jackson (2006, p.114-115) descrevem os cestos como:

O Cesto de tesouro reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos. O uso do Cesto de Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações. [...] um Cesto de Tesouros bem-abastecido, oferecido por um adulto atento, pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebê a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e ansioso.

O desenvolvimento dos sentidos é a porta de entrada da criança para o Mundo. Quando falamos de um bebê ou criança pequena institucionalizada, temos que estar atentos ao tipo de oportunidades que estamos propiciando para as crianças, pois a instituição pode ser o principal espaço em que ela terá reais chances de ter contato com elementos essenciais para o seu desenvolvimento, ricos em diversidade e potencialidades.

Enfatizamos que a composição do “Cesto dos Tesouros” tem íntima relação com o olhar atento e curioso do professor. O olhar simplista não é capaz de enxergar propriedades de um objeto para além da sua finalidade e uso habitual. Desta maneira, a sensibilização e a “capacitação” do olhar são fundamentais para que desenvolva a percepção com relação às potencialidades contidas nos materiais, aquelas que se encontram além do que é óbvio. Esta habilidade pode ser desenvolvida com leituras (aqui nos referimos às leituras textuais - teoria, leituras das relações, leitura do grupo de crianças, leitura do contexto de trabalho), com vivências e experiências com as crianças. É necessário se permitir envolver pelos fazeres cotidianos na Educação Infantil para que exista um desenvolver efetivo de capacidades que vão além da teoria.

Originalmente Goldshimied e Jackson (2006) orientam que os cestos sejam organizados e montados com materiais naturais, de uso cotidiano e doméstico, não faz parte desta proposta a inclusão de materiais estruturados e com finalidade e uso definidos, sugere-se: objetos de uso cotidiano e domésticos (espremedor de batatas, colher de pau, panelas, canecas de esmalte, funil, descanso de panelas, batedor de claras, copos de papelão, pegador de massas, escova de cabelo, escova de lavar roupas, lixas diversas, prendedor de roupas, etc); elementos provenientes da natureza (pinha, gravetos, pedras, conchas, folhas secas, casca de coco, rolha, esponja natural) e materiais reutilizados (carretéis, bobinas, garrafas, potes, etc).

Nessa ótica, podemos incluir uma gama de objetos confeccionados com diferentes materiais como: metal, couro, borracha, papel, papelão, madeira e outros que a criatividade do

professor permitir e que estejam de acordo com a proposta. O Manual de Orientação Pedagógica – Módulo II oferece uma lista com sugestões de objetos para compor o Cesto dos Tesouros. O livro “Educação de 0 a 3 – o cuidado em creches” de Goldshmiel e Jackson (2006) também apresenta sugestões semelhantes.

Para a composição do cesto dos tesouros evidenciam que não sejam utilizados materiais plásticos e “brinquedos comprados”, o que consideramos, na atualidade, como um grande desafio, visto que, se fizermos uma análise dos materiais utilizados nas instituições pelo país vamos seguramente nos deparar com uma grande quantidade de plástico.

Sobre a coletânea de objetos e suas características Goldshmiel e Jackson (2006, p.125) enfatizam que são elementos:

“[...] de uso comum e cotidiano para os adultos. O objetivo desta coleção é oferecer o máximo de interesse por meio de: Tato: textura, formato, peso; Olfato: uma variedade de cheiros; Paladar: tem um alcance mais limitado, porém possível; Audição: sons como os de campainhas, tilintar, batidas, coisas sendo amassadas; Visão: cor, forma, comprimento, brilho.

Especificamente sobre o objeto cesto, Silva (2016, p. 11) sugere “[...] utilizar um cesto (pode ser de palha, vime ou outro material natural que seja resistente) de mais ou menos 35 cm de diâmetro, plano, estável (em que o bebê possa apoiar-se nele) e sem alças”.

A utilização do “Cesto dos Tesouros” com as crianças é flexível, não existe uma forma exata de inseri-lo no cotidiano institucional. A manipulação do cesto e de seus materiais pode ser feita individualmente ou em grupo, depende do contexto e do planejamento do educador. Em linhas gerais apenas orienta-se que o educador interfira o mínimo possível no momento em que as crianças estejam manipulando os objetos, mas que esteja participando ativamente com o olhar atento, estabelecendo conexão com as manifestações e respostas que as crianças proporcionam por meio interação com os objetos. Sobre este posicionamento do educador Silva (2016, p. 27) assevera:

É preciso prestar atenção para onde o bebê está olhando, para aquilo que desperta sua curiosidade, procurar quem sabe, compreender sua lógica. Deixar de querer que eles olhem somente para aquilo que o(s) adultos(as) julgam importante. É preciso inverter o olhar, reconhecer sua alteridade, compreender seus pensamentos, suas lógicas interrogativas e construtivas, para então reconhecer o “instante do gesto”.

Comprendemos que o cesto guarda (além de objetos) oportunidades e possibilidades do bebê e da criança pequena irem desvelando gradativamente o Mundo, primeiro em contato com os objetos que estão disponibilizados ao seu redor e posteriormente ampliando para um perímetro de exploração cada vez maior: antes o objeto que era apenas explorado com a boca, passa a ser utilizado para explorar os espaços e o mobiliário, esfregando e batendo, por

exemplo. Existe uma amplitude gradativa nas possibilidades de intervenção da criança no espaço.

Quando a criança já consegue se locomover (engatinhando, arrastando, andando com apoio ou caminhando) pelos espaços da sala, ela também pode explorar os diferentes objetos, mobiliários, equipamentos e brinquedos que antes estavam fora de seu alcance. O professor pode disponibilizar no espaço elementos que despertem o desejo da criança de se locomover; pode dispor de móveis, garrafas sensoriais⁵⁸, chocalhos, elementos sonoros, coloridos, de diferentes formas, mordedores, tapetes sensoriais, brinquedos de encaixe e espelhos.

O cesto funciona como uma preparação para a exploração dos espaços propriamente dita, uma vez que a criança encontrará as propriedades contidas nos materiais do cesto disponibilizadas pelo espaço: áspero, macio, duro, mole, frio, quente, macio, redondo, quadrado, pontiagudo, arredondado, leve, pesado, colorido, monocromático, sons altos e baixos, etc. É a familiarização com os elementos da vida cotidiana oportunizada com a estruturação e uso do “Cesto dos Tesouros”.

Como estratégia pedagógica o Cesto dos tesouros oferece contato com diversos elementos que compõe os diferentes espaços. Consideramos que o “Cesto dos Tesouros” associado à percepção do professor, tem potencialidades para promover situações que estimulem os sentidos de bebês e crianças pequenas, por meio da apresentação de materiais diversificados.

A maneira de dispor os materiais e de organizar o espaço para bebês requer conexão com o contexto da instituição e sensibilidade com as necessidades de crianças tão pequenas. Para a constituição do espaço como lugar, nesta faixa etária, fica evidente a responsabilidade depositada na figura do professor, pois mesmo com o aparato de materiais, decoração, mobiliário, a criança precisa essencialmente da figura do adulto, que é o seu lugar inicial, para gradativamente estabelecer vínculos, conhecendo o entorno e se apropriando do espaço.

Nos tópicos anteriores tecemos aproximações sobre o papel do professor na organização e constituição do espaço como lugar nas instituições para bebês e crianças pequenas. Destacamos a escuta e a observação da criança como essencial e a consideramos como protagonista nos processos educacionais. Apresentamos estratégias para a (re)estruturação dos espaços de instituições que atendem bebês e crianças pequenas de maneira que favoreçam o acolhimento, o sentimento de pertença e a constituição do espaço

⁵⁸ Consiste em utilizar garrafas plásticas e em seu interior colocar elementos diversificados como: água, água colorida, água com purpurina, pedaços de papel colorido, contas coloridas, areia, cereais, algodão, palitos, terra e outros elementos.

como lugar, destacamos: Cantos e Cantos Temáticos, Territórios de Aprendizagem e o Cesto dos Tesouros. Pretendemos que os espaços sejam organizados de forma que se constituam em lugar para cada sujeito que o ocupa. No próximo item apresentamos algumas pontuações norteadoras com relação a organização dos espaços para bebês e crianças pequenas, com o objetivo de suscitar reflexões e apurar o olhar pedagógico entorno do espaço que temos disponível e o que proporcionamos para as crianças.

5.5 Pontuações para a qualificação dos espaços

Partimos da obviedade de que os espaços são organizados e estruturados nas instituições, de diferentes formas, com diferentes referências e tendo como base a legislação, alguma publicação, a orientação de um profissional, a manutenção de práticas já estabelecidas ou a junção desses e muitos outros fatores. A partir desta constatação, consideramos pertinente proporcionarmos caminhos que possibilitem a reflexão sobre os espaços e de sua organização e, conseqüentemente da sua constituição como lugar.

O processo “do espaço ao lugar” é possível de ser vivenciado nas instituições, no entanto, é necessário reflexão, ação, envolvimento, oportunidades, formação, decisão e compreensão da equipe pedagógica com os conceitos de espaço, ambiente e lugar.

Convidamos o leitor e/ou professor a pensar sobre espaço, ambiente e lugar e suas especificidades e assim lapidar e/ou transformar as práticas, vinculadas à organização dos espaços, que são executadas na instituição. Os apontamentos servem como suporte para a estruturação de espaços educativos para crianças e bebês. Nesta perspectiva, Oliveira et. al. (2012, p. 50), ao abordar a necessidade da criança de vivenciar experiências, no ambiente educativo, que permitam a ela se desenvolver de forma global, evidencia:

O modo de articular essas experiências é o que vai distinguir uma instituição da outra, o que fará um trabalho singular e adequado para atender uma comunidade específica. O ambiente educativo cumpre um papel fundamental na integração das experiências infantis. Ele não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e nas experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras da tolerância, do respeito, da responsabilidade, do prazer de estar em grupo. A qualidade do ambiente em si pode assegurar muitas das expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil.

Para que o ambiente seja constituído com qualidade, as dimensões funcional, relacional, temporal e física, apresentadas por Forneiro (1998), se constituem em nosso ponto de partida. Neste tópico, apresentamos sugestões relacionadas à organização dos espaços e às dimensões do ambiente, vislumbrando que os sentimentos de afetividade, de pertencimento,

de identidade com relação ao espaço da instituição de Educação Infantil resultem na interiorização do espaço como lugar.

Nesse sentido, propomos ações em que a organização espacial atue como promotora da qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas e que seja potencialmente constituidora da identificação do espaço como lugar.

A estruturação do espaço, a organização do ambiente e a constituição do lugar estão relacionadas de forma indivisível e com intensidades diferentes. O espaço é o estágio inicial, em estado bruto e primitivo composto pela estrutura física (mensurável, quantificável); o ambiente é o estágio intermediário onde temos o espaço físico acrescido das relações (subjetivo/coletivo); e o lugar é o estágio final dotado de valores e emoções particulares, laços afetivos com relação ao espaço (subjetivo/individual). A cada estágio temos a transformação progressiva do espaço em lugar e o direcionamento da sua qualificação para o sujeito e /ou um grupo.

À medida que o espaço se distancia de seu estado bruto inicial se aproxima de um estado refinado de sua constituição: o lugar. No entanto, esta relação não é traçada de forma linear e fluida, não existem garantias efetivas de que teremos a constituição do sentimento de lugar como resultado final, profundamente interiorizado pelo sujeito.

Considerando as quatro dimensões (físicas, relacionais, funcionais e temporais) que compõem o ambiente, segundo Forneiro (1998), e as relacionando com as necessidades que envolvem a estruturação do ambiente para bebês e crianças pequenas, elaboramos alguns questionamentos que nos auxiliam a pensar na instituição, nos espaços disponíveis, nos espaços possíveis, nos móveis, nos materiais, na decoração, nas relações e na prática pedagógica.

Vislumbrando traçar caminhos em direção à constituição de sentimentos topofílicos pelo lugar e que favoreçam o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças nas instituições de Educação Infantil, apresentamos algumas considerações pertinentes para a qualificação dos espaços. Para tanto, organizamos alguns questionamentos com o intuito de refletirmos, sobre a prática pedagógica e que a mesma seja atravessada por essas indagações e questionamentos e principalmente que contribua com a estruturação de um ambiente de qualidade.

Sobre os espaços:

- Organizamos os espaços da instituição pensando em nossas crianças e pensamos em nossas crianças quando organizamos os espaços?

- Concebemos o espaço de nossa instituição como um elemento curricular?
- Como compreendemos a necessidade de organização dos espaços? Consideramos uma necessidade importante?
- Os espaços são suficientes, adequados e desafiadores?
- Os espaços são organizados de forma que possam ser polivalentes?
- Estruturamos o espaço da instituição para acolher adultos e crianças?
- Utilizamos os espaços externos com frequência?
- O parque é visitado e utilizado pelas crianças com regularidade?
- Famílias, responsáveis e comunidades escolar têm acesso às dependências da instituição?
- Temos espaços para que as crianças possam ser amamentadas com tranquilidade?
- Nossos espaços são iluminados?
- Nossos espaços permitem a pouca incidência de luz quando necessário (uso de cortinas, tapumes e etc)?
- Prezamos por espaços limpos e confortáveis para as crianças?
- Os adultos que trabalham em nossa instituição tem um local para descanso e estudo?
- Nosso refeitório está sempre limpo e organizado para receber as crianças para as refeições?
- Organizamos o momento e o espaço das refeições privilegiando o desenvolvimento da autonomia da criança?
- Os banheiros possuem sanitários que permitem o uso com autonomia e segurança pelas crianças?
- As crianças conseguem fazer a higienização das mãos com autonomia? Elas alcançam os lavatórios?
- Temos estruturas ergonomicamente adequadas para realizar a higienização e trocas de nossos bebês?
- Concebemos o espaço da recepção (de chegada) como o “cartão de visitas” de nossa instituição?
- Prezamos por um ambiente de tranquilidade e respeito em nossa instituição?
- Oportunizamos espaços onde a criança possa ficar sozinha caso necessite?
- Estruturamos um espaço para o repouso ou sono das crianças?
- Estruturamos um espaço alternativo para a criança que não quer ou não precisa dormir?
- Temos espaços para que as crianças possam se movimentar?
- Quais os sons e os cheiros do local?
- Buscamos estruturar espaços motivadores, aconchegantes e desafiadores?

Sobre as salas de referência:

- A sala apresenta conforto térmico?
- A sala é bem ventilada e iluminada?
- É possível que as crianças vejam a área externa?
- A sala possui lousa? Se possui, ela está na altura da criança?
- Como é o piso?
- Para que finalidade utilizamos o chão de nossa sala?
- Procuramos organizar os espaços da sala de referência em arranjos semi-abertos?
- Estruturamos cantos e cantos temáticos nas salas de referências?

- O professor e as crianças modificam com frequência os cantos da sala?
- Os materiais dos cantos são disponibilizados em quantidade suficiente?
- Usamos a criatividade para organizar os cantos com/para as crianças?
- O arranjo espacial permite que as crianças visualizem o professor?
- Os móveis são posicionados de forma segura no espaço da sala?
- Estrutturamos territórios de aprendizagem?
- Buscamos propostas para os territórios e cantos temáticos em meio as falas, vivencias e interesses das crianças?
- A organização do espaço da sala está associada às necessidades da faixa etária do grupo?
- Relacionamos a organização do espaço da sala de referência com a proposta pedagógica da instituição?
- A estrutura curricular é contemplada na forma como organizamos os espaços da sala?
- Organizamos os espaços com a ajuda das crianças?
- Mudamos constantemente a organização espacial da sala?

Sobre a decoração:

- Qual as cores das paredes? As tonalidades são consideradas adequadas?
- Quando começamos o ano letivo deixamos os espaços da instituição disponíveis para gradativamente serem “ocupados” pelas produções das crianças?
- Valorizamos as produções das crianças?
- Colocamos as produções das crianças em exposição nos diferentes espaços da instituição?
- Organizamos com cuidado a forma como expomos as produções das crianças?
- Colocamos fotografias das crianças, dos pais, de pessoas da equipe e de lugares em exposição?
- Retiramos os cartazes e outras produções quando estão esteticamente comprometidas? (rasgadas, amassadas, quebradas, etc)
- Procuramos disponibilizar diversas formas de suporte para expor o que produzimos com as crianças? (mural, pranchetas, cavaletes e etc)
- Temos espelhos em nossos banheiros e salas de referência?
- Quando colocamos os espelhos procuramos disponibilizá-los em alturas e locais diferentes?
- Usamos espelhos de tamanhos e formas variadas?
- Vasos de plantas e floreiras fazem parte de nossa decoração?
- Obras de arte (esculturas, pinturas, gravuras) ajudam a compor os espaços da instituição?
- Usamos almofadas e tapetes para organizar os espaços da sala?
- A decoração reflete as vivências da instituição?

Sobre mobiliário:

- Qual o mobiliário que dispomos? É suficiente? É adequado para o uso das crianças?
- As mesas e cadeiras do refeitório são em número suficiente para as crianças?
- Os bebês possuem uma cadeira apropriada para quando precisarem sentar?

- O mobiliário permite que as crianças possam se sentar e levantar com autonomia?
- Os móveis para uso das crianças são em escala condizente com o tamanho delas?
- Nossos móveis estão em bom estado de conservação?
- Retiramos os móveis quando possuem avarias que podem gerar riscos as crianças?
- Permitimos que o mobiliário seja movimentado com facilidade por adultos e crianças?
- Procuramos adaptar mobiliário já existente para reutilizar nos espaços da instituição?
- Oferecemos mobiliário confeccionado com materiais variados (madeira, tecido, bambu, corda e outros)?
- Cuidamos da conservação de nosso mobiliário?
- O mobiliário é considerado como um elemento de utilização versátil dentro dos espaços?
- Utilizamos o mobiliário para fazer delimitação de zonas circunscritas?
- Utilizamos os móveis para fazer marcações dos cantos temáticos? (marcações fortes e fracas)
- O móvel que apoia as refeições das crianças permite que elas vejam o alimento que esta sendo servido?

Sobre os materiais:

- Quais os materiais que dispomos? Como eles são organizados?
- Quais os materiais estão disponíveis e acessíveis para as crianças?
- Quais os materiais são guardados pelos adultos longe do alcance da criança?
- Oferecemos materiais que permitem o registro gráfico e a manifestação por meio da linguagem plástica?
- Nossos materiais estão disponíveis e acessíveis em quantidade suficiente para as crianças?
- Oferecemos papéis de texturas diversificadas para registro gráfico? (papel sulfite, papelão, caixas de pizza, pratos descartáveis, papel bobina, papel microondulado, etc)
- Oferecemos papéis em tamanhos variados? (pequenos pedaços, tamanho A4, cartolinas, sulfite, papel de metro e outros)
- Oferecemos papéis de formas diversificadas para registro gráfico? (papel retangular, redondo, triangular, hexagonal, papel vazado e etc)
- As tintas são oferecidas com frequência?
- As crianças pintam usando tintas industrializadas e naturais?
- As crianças fazem produções utilizando instrumentos variados? (pincéis de cerdas, pincéis de espuma, brochas, borrifadores, bisnagas, chumaços de tecidos e plástico bolhas, pincéis feitos com materiais naturais – folhas, gravetos, cipós)
- As crianças têm a oportunidade de pintar em superfícies translúcidas? (vidros, plásticos)
- As crianças têm a possibilidade de se expressar por meio da linguagem plástica utilizando diversos suportes? (cavaletes, chão, sobre a mesa, embaixo da mesa, azulejos, vidro e etc)
- Oferecemos argila com frequência para as crianças esculpirem produções?
- As crianças brincam com massa de modelar industrializada e caseira? Ajudam a confeccionar a massa de modelar?
- Retiramos de uso os materiais danificados?
- Os materiais naturais são uma constante nos espaços da instituição?

- Se possível, fazemos coletas frequentes de materiais naturais em nosso entorno?
- Incorporamos os materiais recicláveis nos espaços para as crianças?
- Os materiais recicláveis são constantemente trocados?
- Descartamos os materiais recicláveis com avarias?
- Fazemos parcerias com as famílias para solicitamos materiais recicláveis e naturais?
- A água é considerada um material polivalente e a usamos com frequência?
- Usamos o gelo como um material a ser explorado pelas crianças?
- Tentamos oportunizar a manipulação de materiais que podem suscitar em experiências sensoriais ricas: sagu, gelatina, macarrão, farinha, fubá e outros?
- Deixamos disponível nos espaços da sala caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera de diferentes tamanhos e espessuras tintas, aquarela, pincéis, cola, tesoura, régua, cola bastão e outros materiais de papelaria?
- Seleccionamos materiais reciclados e os disponibilizamos para as crianças?
- Disponibilizamos materiais de uso doméstico para o uso das crianças?
- Proporcionamos atividades simples, que não requer muitos aparatos, para nossas crianças? (argila, giz, passeio para coleta de materiais naturais, recorte, pintura com carvão, etc)
- Organizamos com a parceria das famílias coleções de materiais naturais?
- Organizamos com as crianças a coleção de materiais naturais oriundos de nosso entorno?
- Estabelecemos contato moderado e mediado das crianças com recursos tecnológicos?
- Utilizamos produções audiovisuais com propósitos pedagógicos?
- Em nossa instituição seleccionamos com critério e cuidado as produções audiovisuais que reproduzimos para as crianças?
- Organizamos Cesto dos Tesouros para nossas crianças?
- Nossos cestos e materiais são constantemente higienizados?
- Descartamos e/ou substituímos objetos dos cestos que foram danificados?
- Avaliamos a possibilidade de uso do cesto dos tesouros para as crianças pequenas?
- Utilizamos livros variados para ler e contar as histórias e para as crianças manipularem?
- Utilizamos diversos recursos para contação de histórias? (livros de tecido, livros de borracha, livros de brochura, caixas que contam histórias, fantoches, dedoches, etc)
- Trazemos elementos da cultura brasileira em nossas propostas para as crianças com frequência?
- Investimos em materiais que permitam a estimulação das diferentes linguagens? (plástica, musical, matemática, verbal e corporal)

Sobre a prática do professor:

- As crianças da instituição têm tempo e liberdade para brincar?
- O brincar acontece diariamente em nossa instituição?
- Oportunizamos espaços e momentos de brincar variados?
- As crianças podem levar um brinquedos ou objeto de casa em qualquer dia da semana?
- Permitimos que as crianças se envolvam nas brincadeiras e vamos sinalizando momentos da rotina para que possam, gradativamente, se desvinculando da tarefa em que estão inseridas?

- Temos tranquilidade e maleabilidade para modificar o planejamento?
- Incorporamos as surpresas e o inesperado em nosso planejamento?
- Concebemos o inesperado como uma oportunidade de vivências importantes para adultos e crianças?
- Estudamos, planejamos, estruturamos e avaliamos a organização dos espaços da instituição?
- A intencionalidade pedagógica está “impressa” na organização de nossos espaços?
- Concebemos o brincar como eixo central do planejamento semanal?
- O planejamento semanal é estruturado levando em consideração os conteúdos curriculares e a leitura do grupo de crianças?
- Planejamos prevendo tempo suficiente para as crianças explorarem espaços e materiais?
- Propiciamos a relação diárias das crianças de diferentes grupos e de diferentes faixa etárias?
- A rotina dos grupos de crianças é flexível?
- A rotina dos grupos são estabelecidas em harmonia com as necessidades das crianças?
- A rotina da instituição é estabelecida em harmonia com a rotina dos grupos?
- Ouvimos o que as crianças têm a nos dizer?
- Nos esforçamos para desenvolver a escuta atenta das crianças?
- Olhamos para nossas crianças com um olhar profissional, respeitoso e cuidadoso?
- Observamos as crianças, atentos às suas necessidades pessoais?
- Tentamos ser sensíveis para auxiliar as crianças na resolução de problemas e conflitos?
- Observamos o grupo de crianças atentos para as relações que são estabelecidas e as necessidades coletivas que são manifestadas?
- Temos claro que a educação e os cuidados das crianças da instituição estão sob nossa responsabilidade?
- Disponibilizamos em diversos espaços da instituição objetos, instalações e produções que sirvam como estímulos táteis, sonoros, olfativos, gustativos e visuais?
- A contação de histórias acontece diariamente em nossa instituição?
- Organizamos os espaços focando o desenvolvimento da autonomia da criança?
- Privilegiamos cotidianamente momentos de interação entre as crianças?
- As crianças estabelecem interações com os adultos que trabalham na instituição?
- Propiciamos às nossas crianças contatos com a natureza?
- Fazemos experiências utilizando água?
- Proporcionamos brincadeiras utilizando a água como principal material?
- Oportunizamos, com frequência, para nossas crianças brincadeiras coletivas com água?
- Ouvimos o grupo de crianças para propor e/ou auxiliar nas mudanças da sala?
- As crianças ajudam nos cuidados com as plantas?
- O momento do repouso/sono é uma escolha da criança?
- Observamos o tempo de sono e repouso das crianças para que não sejam privadas desse momento e também para que não durmam em demasia?
- Respeitamos o ritmo de cada criança?
- Respeitamos sentimentos de recusa, tristeza e momentos de solidão manifestados pelas crianças?
- Planejamos, avaliamos e reestruturamos os cantos da sala?

- Utilizamos diversas técnicas para a estimulação da linguagem plástica? (recorte, colagem, rasgar e etc)
- As famílias, responsáveis e comunidade em geral têm acesso as produções das crianças?
- Estimulamos sempre que possível o contato com o entorno da instituição? Se aventurando para além dos muros da escola?
- Todos os espaços da instituição são considerados nobres e nossas crianças são incentivadas a conhecer e transitar por todos eles?
- Compreendemos que o chão/piso é um local importante para os bebês?

As reflexões suscitadas a partir dos questionamentos permitem que possamos fazer uma associação entre a realidade de uma instituição e a temática discutida nesta dissertação. Consideramos que contemplando os pontos levantados nos questionamentos possamos construir subsídios para a constituição do espaço como lugar em instituições para bebês e crianças pequenas.

Como apresentado no início desta seção, o papel do professor é fundamental para a organização do espaço. A intensidade de sua relação com as crianças também é decisiva neste processo. Acreditamos que o professor, quando se dedica por inteiro em sua tarefa diária com as crianças, ajuda a formá-las inteiras, nos aspectos emocional, relacional, cognitivo e motor. Este ato de entrega não é apenas uma questão ligada às emoções e às relações, é uma questão de profissionalismo e de compreensão do que é ser um professor de Educação Infantil. É dosar os sentimentos, se encantar pelas crianças, mas deixá-las viver e aprender com os conflitos e com as quedas, aprender no amor e na dor, com o bom e o ruim; é oferecer um ambiente limpo, mas saber que elas também precisam da “sujeira”; é ensinar a organizar, mas, também, permitir e oportunizar a bagunça, a desordem, a liberdade, a explosão dos movimentos; é saber se colocar como adulto e profissional mas não perder a doçura na tratativa com os pequenos, enfim, são dilemas diários, difíceis, complexos e necessários que exigem amadurecimento pessoal e profissional para serem adequadamente resolvidos.

Esta percepção e administração das relações e de seus pormenores fazem parte do rol de atribuições do professor, e não é tarefa fácil. Temos a convicção da complexidade dos fazeres com as crianças; não existe nada fácil ou simples neste contexto, o que existe são convenções culturais construídas que deturpam a natureza do trabalho na Educação Infantil: destacamos a inferiorização/marginalização desta etapa da Educação Básica, a desvalorização de seus profissionais (até os dias de hoje) e a falta de compreensão e desconhecimento da importância do brincar.

Consideramos necessário que o professor investigue a infância a partir de um olhar curioso para os fazeres das crianças. Estudar, pesquisar e incrementar a sua prática, são atividades essenciais no trabalho do professor como pesquisador, não se baseando apenas no senso comum e na reprodução de práticas ano após ano. A reflexão é um fator preponderante para atribuir qualidade e visibilidade às práticas institucionais na primeira infância.

Para tal, propomos uma reflexão, por meio de questões relacionadas à atuação do professor na estruturação e utilização do espaço/ambiente. Como já explicitado, Forneiro (1998) evidencia que o professor passa por três etapas no processo de construção do espaço como um elemento curricular: primeira etapa - o espaço compreendido como um elemento imutável; segunda etapa - o espaço é um instrumento facilitador, que se modifica conforme as necessidades; e a terceira etapa - o espaço é um elemento de destaque no processo educativo e integrado as ações pedagógicas.

O professor perpassa por diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional até que a ação docente seja materializada e se torne visível nos espaços da instituição. A intencionalidade e a concepção pedagógica são manifestas neste processo de autoria na organização dos espaços, e a pergunta de todo este processo é: por quê? e para quê?

Por que e para quê organizar a sala em cantos?

Por que e para quê organizar territórios aprendizagem?

Por que e para quê organizar um cesto dos tesouros?

E se já existe uma prática sendo desenvolvida, podemos refletir sobre ela:

Organizamos os espaços da uma sala de referência em cantos. Por quê? Para quê?

Preparamos um canto da construção na sala de referência. Por quê? Para quê?

Estrutturamos territórios de aprendizagem nos espaços da escola. Por quê? Para quê?

Quando o professor responde os “por quês” e os “para quês”, consegue estruturar a organização do espaço em coerência com os princípios da instituição, com os objetivos pedagógicos, com suas convicções profissionais e com as necessidades das crianças.

Com esse olhar, apresentamos algumas características vinculadas à atuação profissional do professor, que consideramos necessárias para que o espaço seja concebido como um elemento curricular e um educador; e que ofereça condições para que seja concebido como lugar. Essas características versam sobre a estruturação do espaço em três esferas diferentes, porém complementares, são elas:

- Características objetivas: como o professor organiza a estrutura física e possibilita o uso do espaço/ambiente;
- Características subjetivas: como a ação docente e a concepção pedagógica é “impressa” no espaço/ambiente por meio das relações estabelecidas, da percepção do entorno e das particularidades dos sujeitos envolvidos;
- Características formativas: relacionado à formação teórico-prática, necessária para a atuação do professor junto às crianças e ao ambiente.

As características objetivas, subjetivas e formativas são elencadas por meio de questionamentos direcionados para o professor, exigindo a reflexão da prática.

Características objetivas:

- Estruturo espaços com base nas orientações legais e nos campos científicos da área, principalmente, com base na realidade da instituição?
- Possibilito que as crianças tenham acesso a materiais diversificados (naturais, recicláveis e estruturados)?
- Reorganizo os espaços com regularidade?
- Faço rodízio entre os brinquedos e materiais disponibilizados para as crianças?
- Faço a seleção dos materiais com regularidade? (descartar materiais com avariais e/ou que podem oferecer riscos)
- Oportunizo acesso a espaços amplos frequentemente (interno e externos)?
- Valorizo as produções e conquistas das crianças?
- Exponho as produções das crianças nos espaços da instituição?
- As exposições são organizadas com cuidado estético?
- Organizo e estruturo os espaços em cantos/cantos temáticos?
- Organizo e estruturo os territórios de aprendizagem?
- Organizo coleções com apoio das crianças e responsáveis?
- Estruturo Cesto dos tesouros e faço sua manutenção?
- Estimulo as diferentes linguagens: plástica, musical, matemática, verbal e expressão corporal?
- Mantenho o equilíbrio nas propostas de forma que as linguagens sejam trabalhadas em equidade?
- Oportunizo a exploração dos sentidos por meio dos materiais e propostas?
- Ofereço diferentes recursos para contar histórias e aproximar as crianças da leitura?
- Canto com e para as crianças? Tenho um repertório diversificado?
- Buscamos oferecer materiais, objetos e brinquedos que permitam que a criatividade da criança seja estimulada?
- Os materiais de forte apelo midiático são introduzidos nos espaços das crianças com critérios e propósitos bem definidos?
- Valorizo e proporciono acesso das crianças a cultura local e regional?
- Propomos atividades com materiais e suportes simples?

Características subjetivas:

- Considero a criança protagonista e sujeito ativo nas relações vividas na instituição?
- Compreendo a criança como produtora de cultura?
- Sou amável, respeitoso(a) e sensível sem perder o profissionalismo?
- Me sensibilizo com as demandas da criança ou do grupo delas?
- A presença das crianças motiva o meu trabalho?
- Estabeleço parceria e diálogo com as famílias?
- Concebo uma rotina flexível?
- Procuo conceber e favorecer um ambiente tranquilo na instituição?
- Oportunizo momentos para a criança repousar e/ou para ficar reservada?
- Busco compreender a necessidade de uma criança de ficar só e/ou de não se envolver com o grupo?
- Disponibilizo tempo e espaço suficientes (e possíveis) para brincar?
- Tenho o lúdico como eixo central das propostas?
- Respeito o ritmo de cada criança?
- Realizo a leitura das necessidades do grupo?
- Escuto as crianças e o grupo?
- Observo atenta e criticamente o movimento das crianças no ambiente e a relação delas com os mesmos?
- Estimulo a interação entre as crianças de diferentes idades?
- Minhas propostas e intervenções favorecem a autonomia das crianças?
- Estimulo as relações das crianças com adultos da instituição?
- Oportunizo contato frequente com a natureza e com o entorno?
- Propicio momentos recorrentes para que as crianças se ambientem com todos os espaços da instituição?
- Como vejo e ouço as crianças que estão sob minha responsabilidade?
- Ofereço minha atenção para as crianças sempre que possível e/ou necessário?
- Considero a voz das crianças na tomada de decisões?

Características formativas:

- Conheço a legislação sobre Educação Infantil?
- Leio e estudo contribuições teóricas produzidas na área da Educação Infantil?
- Conheço o Projeto Político Pedagógico da escola?
- Utilizo a estrutura curricular para planejar?
- Me mantenho atualizado, buscando novas leituras e pesquisas relacionados à Educação Infantil e a faixa etária com a qual trabalho?
- Planejo, registro e avalio a prática pedagógica?
- Executo ações dotadas de intencionalidade pedagógica?
- O planejamento é estruturado com base em ações intrinsecamente relacionadas?
- Reflito sobre a minha prática pedagógica?
- Reflito sobre a forma como estruturo os espaços?
- Busco soluções e inovações para melhorar os espaços que oportunizo para as crianças?
- Tento manter a originalidade nas produções e propostas?
- Reconheço o espaço como outro educador?
- Socializo saberes e questionamentos com os parceiros de profissão?
- Tenho clara a minha concepção de criança e de educação?

- Tenho clareza sobre o papel da família dentro da instituição?

Consideramos o conteúdo apresentado um elemento não finalizado e não estanque, esse material pode/deve ser adaptado e reestruturado com base na compreensão e percepção de cada instituição: direcionada para a estruturação dos espaços com enfoque em sua qualificação e na constituição do lugar na Educação Infantil.

Nesta seção, destacamos algumas contribuições sobre e para as instituições que atendem bebês e crianças pequenas, vislumbrando que cada contexto educacional edifique o seu caminho em busca da constituição da instituição como lugar, dotada de significado para aqueles que a frequentam.

Apresentamos três agentes constituidores do conceito de lugar: a **criança** protagonista da experiência, o **professor**⁵⁹ sensível e o **espaço** estruturado com qualidade material e relacional que convergem para um rico e pleno desenvolvimento infantil.

As oportunidades de aprendizagem e de interação geradas por um ambiente educador são potencialmente marcantes e constituidoras de sentimentos pelo lugar. Evidenciamos que o lugar é onde queremos que nossas crianças estejam: elas estão no espaço e se relacionam no ambiente, mas desejamos que vivenciem e interiorizem o espaço da instituição como lugar.

⁵⁹ Entende-se aqui a equipe escolar como suporte para esta atuação do professor com relação à organização do espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico, apresentamos as considerações finais, retomamos a fundamentação teórica, objetivos, resultados alcançados e perspectivas de continuidade da investigação. A pesquisa discutida nesta dissertação teve como objeto o espaço no âmbito da Educação Infantil, evidenciando especificamente possibilidades de sua organização destinada para o uso de bebês e crianças pequenas. Com o objetivo compreender como os espaços podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se em lugar e um elemento curricular, a pesquisa apresentada pautou-se no referencial teórico, documentos oficiais de Educação Infantil e pesquisas brasileiras para atingir os objetivos propostos.

Para abordarmos os espaços para infância ocupados por crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil fizemos a análise dos conceitos de espaço, ambiente e lugar, focando na indissociabilidade entre os mesmos. Alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança, esses conceitos foram definidos, sendo que: o espaço refere-se à materialidade (espaço físico), o ambiente faz menção à associação entre a materialidade e as relações pessoais estabelecidas no espaço e o lugar é compreendido como o espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito, permeado pelo afeto e dotado de valor.

Pensar no espaço para bebês e crianças pequenas e em sua organização, focando na sua constituição como um lugar e em um elemento curricular, exigiu o entrelaçamento de diferentes áreas do conhecimento e autores para possibilitar a transformação do espaço/ambiente em lugar. Geografia, Pedagogia, Arquitetura, Psicologia, grandes áreas envolvidas para tecer caminhos possíveis para a construção do espaço como lugar. Essa construção é sintetizada na expressão “do espaço ao lugar”, que intitula a dissertação, e que corresponde ao processo que se inicia no espaço, perpassa pelo ambiente e tem como pretensão chegar ao lugar, como o ápice desse processo de envolvimento do sujeito com o entorno.

Ao discutirmos como a organização do espaço para bebês e crianças pequenas é abordada nos documentos de Educação Infantil, verificamos que essas publicações contemplam diferentes aspectos da organização do espaço e a coloca como um requisito essencial para a estruturação das instituições de cuidado e educação de crianças. Por meio dos documentos verificamos que o espaço é evidenciado e que subsídios importantes sobre sua organização são oportunizados. O teor dos documentos e as pesquisas brasileiras instrumentalizam e norteiam os profissionais em direção ao processo de assumir o espaço

como um elemento curricular, visto que o apresentam como um aspecto essencial no âmbito da educação de bebês e crianças pequenas.

Na dissertação, o olhar para o desenvolvimento da criança, manteve latente a necessidade de associarmos educar, cuidar e brincar nas práticas do dia a dia e nas ações que os envolvem. A complexidade dessa faixa etária (crianças com até 3 anos de idade) se depara contraditória e complementarmente com a possibilidade de utilização de espaços, recursos e materiais simples. Por sua vez, a simplicidade da matéria (objetos, brinquedos, mobília, materiais, espaços, equipamentos) se depara com a necessidade de dedicação/ação intensa do professor: a simplicidade dos materiais necessita de complexidade no olhar pedagógico.

Ao propor ações em que a organização do espaço atue como promotora da qualificação dos espaços para crianças e potencialmente constituidora da identificação do espaço como lugar, a pesquisa apresenta três possibilidades: os cantos e cantos temáticos, os territórios de aprendizagem e o cesto dos tesouros. Essas estratégias convergem para que o espaço seja (re)pensado e (re)construído, e, desta maneira, estruturados a partir da reflexão da prática, da ação pedagógica e do contexto institucional vivido. É pertinente destacar que as estratégias são apresentadas com o intuito de serem inspiradoras e provocadoras de novas possibilidades no que tange a organização do espaço para bebês e crianças pequenas.

Para que o espaço se transforme em lugar, é fundamental que o espaço/ambiente seja acolhedor e aconchegante para que criança se identifique com o local e que sinta protegida, de modo que construa laços afetivos com a instituição e com as pessoas e, por fim, possa desenvolver sentimentos de pertencimento.

Neste contexto, atribuímos ao professor e equipe pedagógica a responsabilidade organizar esse ambiente acolhedor. Olhar/ver, refletir, planejar, executar, avaliar, reestruturar, inovar e aprimorar os espaços institucionais, todas essas ações convergem para que, em sua prática e em seu dia a dia com as crianças, o professor tenha um suporte constante: o espaço como um educador. A leitura das necessidades das crianças e as intencionalidades do adulto se tornam visíveis na maneira de organizar os espaços, que se transforma em um elemento educativo a medida que esta alinhado aos interesses das crianças, com os propósitos e finalidades da Educação Infantil (explícitos por meio dos documentos) e com as necessidades da instituição.

Assim, ao pensar no processo de construção do espaço ao lugar implica em reconhecer que a formação pedagógica dos professores é imprescindível, sendo esta o elo entre a organização do espaço e a sua constituição como lugar. As pontuações para a qualificação dos espaços, sugeridas na pesquisa, externam toda a complexidade acerca da organização do

espaço e envolve diretamente a ação do professor e equipe pedagógica. Estabelecer a conexão entre o professor e os conceitos de espaço, ambiente e lugar, por meio da formação inicial e continuada, é contribuir para que o direito da criança a uma educação de qualidade seja garantido.

A pesquisa apresentada colabora para a construção de práticas que valorizam e respeitam a criança, pois a coloca em primeiro plano. Quando assumimos o espaço como um elemento curricular, obrigatoriamente, pensamos na criança e em suas especificidades para estruturá-lo. Consideramos que ter o espaço como um elemento curricular e concebê-lo como um educador é indispensável para que a instituição se torne lugar de pertencimento e de identificação. O lugar, atravessado pelos afetos, pelas relações, emoções, envolvimento e sensações está carregado de vibrações que marca o desenvolvimento de uma criança e que a acompanha por toda a sua vida.

As contribuições apresentadas por meio da pesquisa contemplam um panorama ideal acerca da organização dos espaços para bebês e crianças pequenas. Destacamos que pensar na organização do espaço/ambiente para que se constituam em lugar, requer identificar a relevância que espaço/ambiente possuem no contexto educacional e direcionar esforços para que o espaço-educador, emergja nas práticas pedagógicas. Respeitar as especificidades de cada instituição (sua história, o contexto, o ritmo, a cultura, necessidades, as condições físicas e financeiras, por exemplo) é fundamental, pois é a partir da realidade e do contexto vivido diariamente que o espaço pode vir a se constituir em lugar. Por este fato, a pesquisa não apresenta uma receita para a organização do espaço, mas possibilidades para aprimorar o que já está construído nas instituições.

Os dados produzidos nesta pesquisa enaltecem o potencial educativo dos espaços e valoriza a realidade institucional, acreditamos que é possível as instituições adotarem ações visando a qualificação dos espaços, seja com relação à prática do professor, a oferta de materiais, ao posicionamento do mobiliário, a composição da decoração ou sobre a organização das salas de referências. O embate entre a organização do espaço real e a organização do espaço ideal permite que práticas construídas sejam aprimoradas, possibilitando a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas. Entre o espaço ideal e o espaço real temos que identificar o espaço possível para cada instituição e, a partir deste ponto, buscar a construção do espaço/ambiente/lugar de pertencimento, identidade, acolhimento e aconchego.

Com esse olhar, construímos por meio da pesquisa caminhos que pudessem despertar no leitor, seja ele professor ou não, a percepção da importância de percorrer a trajetória do

“espaço ao lugar”. A pesquisa procurou incidir nesta trajetória e fazer com que os caminhos para a constituição do lugar sejam percorridos. Após ampla análise e discussão sobre o tema, consideramos que a pesquisa deixa como mensagem, para professores, profissionais envolvidos direta e indiretamente com a educação, gestores e instituições: “Dê espaço ao lugar”, porque é um direito da criança.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t073.pdf>> Acesso em: 23 de outubro de 2014.

AVILA, M.J.F. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as praticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP.** 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000240117>> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

BAKER, P. M. Vozes do ateliê: histórias de transformação. In: GANDINI, L et. al. (ogrs.) **O papel do ateliê na Educação Infantil - a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Ed. Penso, 2012. P. 123-152.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, S.N.F. **Os espaços da educação infantil significados pelos olhos das crianças.** 2009 Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2571_1158.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2014.

BARROS, F.C.O.M. et al. **A organização do espaço e as práticas pedagógicas na educação infantil: processos humanizadores.** 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5354_3374.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2014.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BLOWER, H.C.S. **O lugar do ambiente na educação infantil: estudo de caso na creche doutor Paulo Niemeyer.** 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp049183.pdf>> Acesso em: 23 de outubro de 2014.

BLOWER, H.S.; AZEVEDO, G.A.N.; VASCONCELLOS, V.M.R. **O lugar do ambiente na Educação Infantil: APO na creche Paulo Niemeyer.** Grupo de Pesquisa: Ambiente-Educação (GAE) p. 1 – 16. 2008. Disponível em: <http://www.fau.ufrj.br/prologar/assets/trab2_o-lugar_ambiente.pdf> Acesso em: 15 de março de 2016.

BORTOLOTTI, S.C.M. **O lugar do espaço na educação infantil.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS, PETRÓPOLIS Biblioteca Depositária: UCP. 2012. Disponível em: <http://www.ucp.br/images/INSTITUCIONAL/MESTRADO_EDUC/DISSERTACOES/2012/sandra_cristina_motta_bortolotti.pdf> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

BRASIL, M.R.A. **O espaço pedagógico: um olhar a partir das políticas públicas para a educação infantil.** 2010. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=183012> Acesso em: 27 de outubro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. 1v. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. 2v. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 1v. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 2v. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. **Resolução CEB n.º 5 de 17 de Dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. **Critérios pra um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2ª ed). Brasília: MEC, SEB, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brincadeiras e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: manual de orientação pedagógica: módulo 2**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas: módulo 3**. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4**. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 5**. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Caderno nº12 Territórios educativos para a educação integral - Série cadernos pedagógicos**. Brasília: MEC/SEB/PDE/Mais Educação. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. 11ª ed. São Paulo: Roma Victor, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Mapa inovação e criatividade na Educação básica**. 2015b. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 de março de 2016.

BRUCE, M.B. de C.S. **Sala de aula na educação infantil: ambiente educativo, da percepção à ação**. 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/12859_6849.pdf> Acesso em: 27 de outubro de 2014.

BURRINGTON, B. Geografia em transformação: Reggio Emília, memórias e lugar. In: GANDINI, L et. al. (orgs.) **O papel do ateliê na Educação Infantil - a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012. P. 64-74

CALMELS. D. **Espacio habitado: en la vida cotidiana y la practica professional**. 1ª ed. Homo Sapiens Ediciones, 2011.

CARVALHO, M.I.C.; RUBIANO, M. R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CEPPI, G.; ZINI M. (Org.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Porto alegre: Penso, 2013.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G. de e PALHARES, M. S. (org.) **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. Polêmicas de nosso tempo. Ed. Autores Associados. 2001. p. 19-49.

_____. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>> Acesso em: 07 de maio de 2015.

DEHEINZELIN, M. **Uma experiência em educação infantil: a fome com a vontade de comer.** 11 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2016.

DRUMOND, J.C. **Arquiteturas e espaços na constituição de currículos escolares.** 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=122984> Acesso em: 27 de outubro de 2014.

DUBOVIK, A; CIPPITELLI, A. **Territórios de brincadeiras e explorações.** Fabulinus Jardim de Infantes. Ed.1 – junho de 2016.

DUPRRÊ, M.R.C.; BRAZ, V.A.C. **O projeto arquitetônico à serviço da educação infantil.** 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7048_6413.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2014.

DURLI, Z.; BRASIL, M.R.A. **Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais.** Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2012. Disponível em: <www.editoraunoesc.edu.br> Acesso em: 27 de outubro de 2014.

ELALI, G.V.M. de A. **Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça?:contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área.** 2002. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16131/tde-10032010-141853/pt-br.php>> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. Aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**/tradução: Marcelo Abreu . Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 153 – 174.

EVANGELISTA, A.S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil.** 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136198>> Acesso em: 10 de abril de 2016.

FARIA, A.L.G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G. de e PALHARES, M. S. (org.) **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios. Polêmicas de nosso tempo.** Ed. Autores Associados. 2001. p. 67 – 91.

FARIA, A. B. G. *Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância*. In: FARIA, A.L.G.; MELLO, S.A. (orgs) **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: 2 ed. Junqueira e Marin, 2009.

FERREIRA, L.F. **Illuminando o lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey)** - DOI 10.5216/bgg.v22i1.15378. Boletim Goiano de Geografia, [S.l.], v. 22, n. 1, ago. 2011. ISSN 1984-8501. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15378/9428>> Acesso em: 17 de agosto de 2016.

FERREIRA, N.S.A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade. n.79. ago. 2002. p. 257- 272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 18 de outubro de 2016.

FILIPPINI, T. **Sobre a natureza da organização**. In: ZERO, P. Tornando visível a aprendizagem individualmente e em grupo. Coleção Reggio Emília. 1 ed. São Paulo : Ed. Phorte, 2014. P. 14 - 15.

FORNEIRO, L.I. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil/ tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**/tradução: Marcelo Abreu. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M. (Orgs) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1998. P. 189-209.

GIROUX, H. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 49-81.

GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 20 – 29. Mar./Abr. 1995a.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 57 – 63. Mar./Abr. 1995b.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRAY, D.E. **Pesquisa no mundo real**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAWKINS, D. A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**/tradução: Marcelo Abreu. Porto Alegre: Artmed, 2016. P. 87-94.

HOLZER, W. **O lugar na Geografia Humanista**. Revista território, Rio de Janeiro, ano IV, nº 7, p. 67 – 78, jul/dez. 1999.

_____. **O conceito de lugar na Geografia cultural-humanista: uma contribuição para a Geografia contemporânea**. GEOgraphia – Ano V – nº 10, p. 113-123. 2003.

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

HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**/tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2001. p.51-65

LEAL, F. P. A; VIEIRA, D. M. **constituição do sujeito e o espaço-ambiente na prática pedagógica da educação infantil**. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4547_3130.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2014.

LIMA, A.B.R.; BHERING, E. **Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2670.pdf>> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

LIMA, J.M. et al. **O espaço como promotor de múltiplas linguagens na educação infantil**. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2691_1467.pdf> Acesso em: 27 de outubro de 2014.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>> Acesso em: 29 de outubro de 2015.

LOUV, R. **A última criança na natureza – resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. 1ed. São Paulo. Ed. Aquariana, 2016.

MACHADO, T.G. **Ambiente escolar infantil**. 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-25032010-141702/pt-br.php>> Acesso em: 29 de outubro de 2014.

MARANDOLA, Jr. et. al. **Qual o Espaço do Lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. P.310.

MARTINS, R. de C.; GARANHABI, M. C. **Organização do espaço na educação infantil: o que nos contam as crianças?** 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2536_1639.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2014.

MOREIRA, A.R.C.P. **Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A .2011. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-239-DO.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2014.

MOREIRA, A.R.C.P. et al. **Organização do espaço na creche: contribuições para pensar a educação com crianças pequenas**. 2013. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/12789_7034.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2014.

MOREIRA, E.V.; HESPANHOL, R.A.M. **O lugar como uma construção social**. Revista Formação, nº14 volume 2/2007. p. 48-60. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/revista/artigos/6_moreira_e_hespanhol.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2014.

MOLL, J. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Revista Pátio, Agosto / Outubro 2009. Número 51. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6376/um-paradigma-contemporaneo-para-a-educacao-integral.aspx>> Acesso em: 01 de setembro de 2015.

MONTESORI, M. **A criança**. Tradução de Luiz Horácio da Matta. 2.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d.

MOYLES, J.R. **Só brincar? O papel do brincar da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

OLIVEIRA, C. de. **A organização do ambiente: um estudo com as professoras de educação infantil de Corupá**. 2008. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Christiane%20de%20Oliveira.pdf>> Acesso em: 23 de outubro de 2014.

OLIVEIRA, L. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR. Et al. **Qual o Espaço do Lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 03-32.

OLIVEIRA et. al. (org.) **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Biruta, 2012.

PALHARES, M.S.; MARTINEZ, C.M.S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A.L.G. de e PALHARES, M. S. (org.) **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios. Polêmicas de nosso tempo**. Ed. Autores Associados. 2001. p. 5-17.

PEZZI, J.G.V. **Descobrimo o mundo através da exploração do espaço: a organização do espaço em um CEI de Joinville**. 2013. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7508_5213.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2014.

PIORSKI, G. Instituto Alana. Videoconferência nº2 **Criança e Natureza – série “Diálogos do brincar”**. 59’24”. 31 de Março/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L4u8pnqMkQQ> Acesso em: 31 de março de 2016.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. de, **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília**. Artmed: Porto Alegre, 1999. P. 65-89.

RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W.R.; HERZBERG, E. **Teorias do desenvolvimento. A infância inicial – o bebê e sua mãe**. Volume 2. São Paulo: EPU, 2015.

RELPH, E. Reflexões sobre a emergência e essência de lugar. In: MARANDOLA JR. Et al. **Qual o Espaço do Lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. P. 17-32.

RINALDI, C. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem individualmente e em grupo**. Coleção Reggio Emília. 1 ed. São Paulo: Ed. Phorte, 2014. P. 18-23

_____. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

ROCHA, L.K. da S. **Crianças, infâncias e espaços: conhecendo suas culturas e suas geografias**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BCG, 2011.

ROCHA; L.K. da S.; LOPES, J.J.M. Crianças, infâncias e espaços conhecendo suas culturas e suas geografias. In: SODRÉ, L. G. P. (org) **Crianças, infâncias e Educação Infantil**. Curitiba: Ed. CRV, 2015. P. 41-56.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANTANA, J.A. de. **Família e instituição de educação infantil como espaços de desenvolvimento da criança**. 69 f. Mestrado em FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR, SALVADOR Biblioteca Depositária: Campus da Federação/UCSAL, 2011.

SANTOS, E.C. **Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia**. 2011. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-11012012-141130/pt-br.php> Acesso em: 28 de outubro de 2014.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. 15 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAURA, S.C. **O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante**. 2014. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, (São Paulo) 2014 Jan-Mar. P. 163-175. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n1/1807-5509-rbefe-28-01-00163.pdf>> Acesso em: 31 de março de 2016.

SCHWALL, C. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, L et. al. (orgs.) **O papel do ateliê na Educação Infantil - a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012. P. 31-47.

SILVA, D.S.G.G. da. **Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na educação infantil**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1891.pdf>> Acesso em: 28 de outubro de 2014.

SILVA, M. R. P. da S. (org.) **Cesto dos tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas**. Rio de Janeiro: Ed. Albatroz, 2016.

SINGULANI, R.A.D. **As crianças gostam de "tudo-o-que-não-pode": crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche**. 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=174261> Acesso em: 26 de outubro de 2014.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F.D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, F. dos S. **Premissas projetuais para ambientes da educação infantil: recomendações com base na observação de três UMEIs de Belo Horizonte, MG**. 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=151769> Acesso em: 26 de outubro de 2014.

SPAGGIARI, S. As linguagens da comida. CHILDREN, R. **As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamentos**. Coleção Reggio Emília. 1 ed. São Paulo : Ed. Phorte, 2015.

SPTIZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TEDESCHI, M. Por uma cozinha polissensorial. CHILDREN, R. **As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamentos**. Coleção Reggio Emília. 1 ed. São Paulo : Ed. Phorte, 2015.

TOLENTINO, E.G. **O brincar em diferentes espaços nas instituições de educação infantil**. 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/13218_6330.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2014.

TONUCCI, F. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **As crianças e a cidade.** Revista Pátio. Julho, 2014. Número 40. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10534/as-criancas-e-a-cidade.aspx>> Acesso em: 10 de março de 2015.

_____. **A solidão da criança.** Campinas, SP: Autores associados, 2008.

TUAN, Y. **Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista.** Geograficidade v. 01, n.01, p. 8-19. Inverno 2011.

_____. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

_____. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2013.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.