



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

STHEFANY BEATRIZ COSTA

OS SIGNIFICADOS EDUCATIVOS DA DECORAÇÃO DOS ESPAÇOS
DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Presidente Prudente
2023

STHEFANY BEATRIZ COSTA

**OS SIGNIFICADOS EDUCATIVOS DA DECORAÇÃO DOS ESPAÇOS
DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos formativos, infância e juventude.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin.

Presidente Prudente
2023

C837s

Costa, Sthefany Beatriz

Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil / Sthefany Beatriz Costa. -- Presidente Prudente, 2023

148 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

1. Criança. 2. Espaço Escolar. 3. Educação Infantil. 4. Decoração. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil

AUTORA: STEFANY BEATRIZ COSTA

ORIENTADORA: FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

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

Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI (Participação Virtual)
UNESP/Câmpus de Presidente Prudente

VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. SILVIA ADRIANA RODRIGUES (Participação Virtual)
PPGE/UFMS / UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

Presidente Prudente, 26 de outubro de 2023

DEDICATÓRIA

À minha mãe Regiane e ao meu pai José.
Vocês vivem em mim.
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar tão bem de mim e ter colocado esse sonho em meu coração, fornecendo meios para alcançá-lo. Por ter me guiado e me iluminado em cada etapa do processo.

À minha orientadora Fátima, que segurou a minha mão e decidiu viver a escrita desta dissertação comigo. Obrigada por ter acreditado em mim quando nem eu mesma acreditei. Obrigada por ter sido mais que orientadora, uma amiga! Obrigada pelas longas conversas sobre os diversos assuntos da vida, obrigada por ser paciente e compreensiva, mas também firme e sempre minuciosa aos detalhes. Enfim, não cabe aqui o tamanho do meu agradecimento, mas, de toda forma, levarei comigo tudo o que me ensinou. Obrigada!

À minha amiga Maisa, que me apoiou desde quando esta dissertação não passava de um sonho. Você viveu cada etapa desse trabalho comigo e me acompanhou nos piores e nos melhores momentos. Esta dissertação tem seu incentivo em cada página!

Ao Kaique, meu irmão, meu companheiro da vida. Obrigada pelo amparo das diversas maneiras. Obrigada por me fazer rir nos momentos em que o desespero e o medo me assolavam. Você é o motivo disso tudo.

À minha família, Pedro, Celina, Tamara e Tamires, que, apesar da distância, sempre estiveram comigo, ouvindo minhas inquietações e proferindo palavras de incentivo e orações. Em especial Celina, Tamara e Tamires, por serem meus maiores e melhores exemplos de professoras.

Às minhas amigas e companheiras de mestrado e *google meet*, Amanda, Karina e Rafaela. Obrigada pelos inúmeros momentos de aprendizado, os desabafos, o apoio, as conversas sobre educação, criança, sobre a vida pessoal e sobre essa jornada intensa vivida por nós. Obrigada por não me deixarem desistir. O mundo é pequeno para vocês!

Às minhas amigas Soellyn e Joyce, pelas palavras de incentivo, pela preocupação e pelas orações que foram fundamentais para a escrita do trabalho.

Ao meu amigo Elelan, por ter me incentivado e auxiliado a me inscrever no programa, tornando esse sonho possível.

Aos grupos: GEPPi (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Primeira Infância) e FOPREI (Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Formação de Professores), pelas inúmeras e satisfatórias leituras e discussões acerca da infância e da Educação Infantil que contribuíram de forma efetiva para as inquietações que suscitaram a pesquisa.

Aos profissionais que prontamente participaram da pesquisa. Obrigada por aceitarem compartilhar o conhecimento e as práticas comigo e com o mundo! Que a educação tenha cada vez mais profissionais como vocês. Obrigada por mostrar possibilidades de transformar e cultivar uma educação melhor.

Às professoras Silvia Adriana Rodrigues, Cinthia Magda Fernandes Ariosi e demais membros da banca, pela leitura atenta do trabalho e contribuições significativas para a sua construção.

Independente da missão do indivíduo, ele estará mais bem constituído para alcançar seu objetivo se for forte e saudável. Devemos lembrar que essas crianças são de nossa responsabilidade: temos o dever de dar às crianças as condições para que cresçam fortes e saudáveis, tanto em termos físicos quanto psíquicos. Só assim elas cumprirão o seu propósito.

(Maria Montessori)

Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil

RESUMO

A dissertação denominada “Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil” faz parte do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Presidente Prudente (FCT/UNESP). O trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Processos formativos, infância e juventude”. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica Nacional e tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças. A organização do espaço escolar, considerada como elemento curricular, tem um papel relevante ao propiciar experiências significativas para as crianças. A dissertação tem como objeto de estudo o espaço escolar, especialmente os significados educativos da decoração nas instituições de Educação Infantil, e é fundamentada em estudos e documentos oficiais que versam sobre o espaço. Partimos da hipótese de que a decoração tem papel crucial para a criação de vínculo da criança com a instituição. Diante desse contexto, temos por objetivo identificar as compreensões dos especialistas e professores sobre a decoração do espaço escolar com a finalidade de propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas escolhas, as suas identidades, as suas marcas e a ampliação dos seus saberes. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, predominantemente de campo, que contou com uma etapa de revisão bibliográfica e uma etapa documental. Foram realizadas entrevistas com professores e especialistas em Educação Infantil, Educação Especial e Arte. As informações obtidas com as entrevistas foram sistematizadas em categorias de análise que versam sobre a decoração, a saber: o papel do professor e das crianças; a cultura e a documentação pedagógica; a inclusão; as paredes: as letras, os números, as rotinas, as regras, os combinados e os personagens; a questão ambiental. Como resultado, concluímos que, a partir da decoração, é possível favorecer experiências relacionadas à criação, à imaginação, ao contato com a natureza e a cultura, além de promover práticas que sejam inclusivas e respeitem a diversidade. Para tanto, consideramos que os espaços das instituições de Educação Infantil merecem planejamento para que sejam acolhedores, fomentem as vivências estéticas, a autoria das crianças e o sentimento de pertença.

Palavras-chave: Criança; Espaço Escolar; Educação Infantil; Decoração.

The educational meanings of the decoration of spaces in Early Childhood Education institutions

ABSTRACT

The thesis entitled “The educational meanings of the decoration of spaces in Early Childhood Education institutions” is part of the Master's Program of the Postgraduate Course in Education, of the Faculty of Science and Technology of the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, campus of Presidente Prudente (FCT/UNESP). The work is linked to the line of research “Training processes, childhood and youth”. Early Childhood Education is the first stage of National Basic Education and aims at the integral development of children. The organization of the school space, considered as a curricular element, has an important role in providing meaningful experiences for children. The dissertation's object of study is the school space, especially the educational meanings of decoration in Early Childhood Education institutions, and is based on studies and official documents related to space. We hypothesize that decoration plays a crucial role in creating a bond between the child and the institution. In this context, our objective is to identify the understandings of experts and teachers regarding the decoration of school spaces in order to propose practices that foster the child's connection with the institution while considering their choices, identities, marks, and the expansion of their knowledge. This is a qualitative research, predominantly field-based, which included a literature review phase and a documentary phase. Interviews were conducted with teachers and experts in Early Childhood Education, Special Education and Art. The information obtained from the interviews was systematized into analytical categories related to decoration, including: the role of the teacher and the children; culture and pedagogical documentation; inclusion; walls: letters, numbers, routines, rules, agreements, and characters; environmental issue. As a result, we concluded that through decoration, it is possible to promote experiences related to creativity, imagination, contact with nature and culture, as well as promote inclusive practices that respect diversity. To achieve this, we consider that the spaces of Early Childhood Education institutions deserve planning to be welcome, encourage aesthetic experiences, children's authorship, and a sense of belonging.

Keywords: Child; School Space; Child education; Decoration.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Publicações (dissertações) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	23
Quadro 2	Publicações (teses) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	24
Quadro 3	Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	25
Quadro 4	Publicações (artigos) no Portal de Periódicos da CAPES.....	26
Quadro 5	Publicações (artigos) na Biblioteca Eletrônica Científica Online.....	26
Quadro 6	Formação e atuação profissional dos sujeitos entrevistados	35
Quadro 7	Cultura e Documentação Pedagógica	119
Quadro 8	Inclusão	120
Quadro 9	Paredes: as letras, os números, as rotinas, as regras, os combinados e os personagens	121
Quadro 10	Questão Ambiental	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Seleção de publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	22
Tabela 2	Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	24
Tabela 3	Publicações no Portal de Periódicos da CAPES.....	25
Tabela 4	Seleção de publicações na Biblioteca Eletrônica Científica Online.....	26
Tabela 5	Relação dos trabalhos encontrados.....	27

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	17
3 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
3.1 O espaço como ambiente inclusivo	49
3.2 A transformação do espaço em lugar	55
4 A DECORAÇÃO DOS ESPAÇOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
4.1 Resultados da pesquisa de campo: o que dizem os professores e especialistas sobre a decoração?	64
4.1.1 Decoração: papel do professor e das crianças	64
4.1.2. Decoração: cultura e documentação pedagógica.....	74
4.1.3. Decoração: inclusão	84
4.1.4. Decoração das paredes: as letras, os números, as rotinas, as regras, os combinados e os personagens.	97
4.1.5. Decoração: a questão ambiental	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A	138
APÊNDICE B.....	139
APÊNDICE C	140
APÊNDICE D	141
APÊNDICE E.....	142
ANEXO A.....	144

1 INTRODUÇÃO

A dissertação denominada “Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil” faz parte do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Presidente Prudente (FCT/UNESP).

No ano de 2017, ingressei¹, na mesma faculdade, no curso de Pedagogia. O meu interesse no presente estudo originou-se durante a graduação. No segundo ano do curso, comecei a participar das reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPI) e a compreender o universo da Educação Infantil. As reuniões do grupo² e os estágios supervisionados³, durante a graduação, suscitaram o meu interesse em aprofundar os estudos sobre a organização do espaço nas Instituições de Educação Infantil, principalmente sobre a importância da decoração para o desenvolvimento integral das crianças.

Durante o estágio na pré-escola, a professora fez uma atividade de pintura com as crianças e expôs os trabalhos na parede. Observei que, quando as crianças chegavam, iam direto para a parede onde estavam as suas pinturas e conversavam entre si. Entretanto, quase não havia espaço para as suas produções, pois as paredes eram compostas por outras informações.

Diante dessa experiência, inquietou-me constatar o modo como as paredes das instituições eram apropriadas, geralmente com informações referentes à rotina, às regras, às palavras “mágicas”. A minha experiência revelou que o excesso de informações, a despreocupação com a estética, o uso de imagens infantilizadas, de personagens midiáticos, de cartazes de E.V.A. e de adereços ligados à alfabetização precoce para compor a decoração merecem investigação, a fim de verificar se essa prática pedagógica está alinhada às necessidades de formação e aos interesses das crianças.

Por outro lado, ao observar o interesse e o diálogo entre as crianças sobre as suas produções fixadas nas paredes, conclui que sinalizavam para um sentimento de pertencimento e para a potência dos significados educativos que a decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil pode proporcionar para o enriquecimento da formação das crianças.

¹ A redação está em primeira pessoa por corresponder às vivências individuais da autora; no entanto, no restante do trabalho, está em terceira pessoa, pois se trata de um trabalho elaborado em parceria entre pesquisadora e orientadora.

² Em nível de mestrado, também participei das reuniões do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Formação de Professores (FOPREI), as quais foram fundamentais para a elaboração do presente trabalho.

³ Os estágios supervisionados de Educação Infantil (creche e pré-escola) foram realizados, no 2º semestre de 2018 e no 1º semestre de 2019, em duas Unidades Escolares públicas. A realização dos estágios é requisito para a conclusão do curso de Pedagogia.

Durante os estágios, dificilmente encontrei, na decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil, fotos e produções das crianças. Considero que se faz necessário ampliar as experiências das crianças para que elas não somente copiem, mas que possam produzir. Nas paredes, não pude notar a identidade, as mãos e o “coração” das crianças. As figuras expostas nas paredes não foram feitas pelas crianças, não eram resultantes das suas escolhas, das suas participações, das suas criações e descobertas.

A partir dessas indagações, decorrentes do estágio obrigatório, elaborei, em parceria com outra aluna da graduação, um trabalho de conclusão de curso⁴. Realizamos uma pesquisa teórica, a partir da identificação e da análise de artigos, teses, dissertações e documentos que tratam sobre o uso das paredes na Educação Infantil. O trabalho foi intitulado “O uso das imagens e adereços nas paredes dos espaços escolares como forma pedagógica para Educação Infantil: uma leitura a partir da cultura visual”.

A experiência do estágio, vivida no decorrer da graduação, e a escrita do trabalho de conclusão de curso evidenciaram uma realidade educacional que pouco condiz com os avanços científicos e com a abordagem dos documentos oficiais sobre a Educação Infantil que versam sobre a organização dos espaços.

Os documentos apresentam questões relevantes sobre a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, porém fiquei sensibilizada em saber por que ainda não temos a materialização das sugestões desses documentos na prática pedagógica e, ao mesmo tempo, fiquei empenhada em aprofundar os meus estudos sobre o assunto na intenção de proporcionar às crianças vivências, a partir da decoração do espaço escolar, que ampliem os seus conhecimentos e sejam inclusivas, desafiadoras, interativas e humanizadoras.

As crianças são produtoras de cultura. Corsaro (2011) salienta que “[...] as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (Corsaro, 2011, p. 31). Para ele, elas criam e participam de suas próprias culturas quando lidam com seus anseios, apropriando-se de maneira criativa de elementos do mundo adulto.

Desde o nascimento, o contato da criança com o mundo acontece por meio das suas múltiplas formas de linguagem; Sarmiento (2005, p. 25) as menciona como “[...] gestuais, corporais, plásticas e verbais”. Por meio desses mecanismos, são apresentadas formas de sentir e vivenciar o mundo, relacionadas às manifestações culturais e expressivas. Dessa maneira,

⁴ O referido trabalho foi realizado em conjunto com Joyce Rodrigues da Cruz Orlandi, sob orientação da Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi.

permeadas pelas relações sociais e culturais, é importante oferecer para as crianças situações em que possam se expressar, pensar, criar, inventar, participar e produzir cultura. Nesse contexto, o ambiente educacional pode favorecer vivências criativas e a aquisição de conhecimentos.

Consideramos a criança como ator social, um ser pleno, produtor de cultura e de sabedoria. Segundo Delgado e Müller (2005, p. 353), elas são “[...] capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto”.

Para Sarmiento (2005), a infância é uma categoria social do tipo geracional, com seres ativos que interpretam e atuam no mundo. A partir da década de 90, a infância é considerada como fenômeno social. A infância é marcada pelo contexto histórico e social, por esse motivo, no mesmo espaço, é possível haver diferentes infâncias.

Siqueira (2011) descreve a infância como “[...] o tempo de viver experiências significativas”; para ele, “[...] o tempo da experiência na infância é um tempo marcado pela capacidade de invenção, criação e transformação”. Além disso, o autor acredita que “[...] nesse tempo da vida, a linguagem, a ludicidade e a imaginação se fortalecem nas experiências vividas socialmente” (Siqueira, 2011, p. 52).

Nesse contexto, defendemos um espaço humanizado, acolhedor, que aguce os sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato) das crianças, permita que façam escolhas, criem, produzam cultura, desenvolvam os seus talentos.

Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil são discutidos a partir dos conceitos de espaço, ambiente e lugar.

[...] quando falamos de espaço não estamos fazendo referência simplesmente a um acúmulo de objetos situados em um lugar. A ideia de espaço faz alusão, mais do que aos componentes isolados que o formam, à particular relação que se estabelece entre ele e as pessoas que o frequentam (Forneiro, 1998, p. 241).

O conceito de espaço físico é representado por Forneiro (1998) como os “[...] locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. A respeito do ambiente, a autora o conceitua como sendo um “[...] conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (Forneiro, 1998, p. 232).

Sobre lugar, ancoramo-nos no que conceitua Tuan (1983). O autor reitera que “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos

melhor e o dotamos de valor” (Tuan, 1983, p. 6). Para que um espaço se torne lugar, é preciso tecer laços afetivos.

A abordagem do tema organização do espaço escolar não é recente na Educação, pois diversos autores vêm trazendo essa temática em diferentes períodos da história da educação no Brasil. Entretanto, “[...] apesar dos diversos estudos que comprovam a necessidade de inovação, a maioria das escolas no Brasil ainda apresenta o criticado modo de ensino tradicional, que utiliza os espaços de forma pouco criativa” (Kowaltowski, 2011, p. 161).

Forneiro (1998, p. 241) considera que o “[...] ambiente é, por si mesmo, um ‘educador’(a) tanto das crianças como dos adultos. Daí a sua importância como componente curricular” e de se propor experiências relevantes às crianças da Educação Infantil por meio da sua organização.

Partimos da hipótese de que a decoração tem papel crucial para a criação de vínculo da criança com a instituição.

A partir da experiência do estágio, que me permitiu conhecer a realidade educacional, e da minha formação acadêmica, passei então a fazer alguns questionamentos: como a decoração dos espaços pode favorecer o vínculo da criança com a instituição de Educação Infantil? Articuladas a essa questão, outras emergem: a decoração do espaço escolar pode ser meio de aprendizagens que ampliem os conhecimentos das crianças e favoreçam a autonomia, as relações interpessoais, o respeito e o acolhimento das diferenças, a construção da identidade e os laços de pertencimento da criança? Qual o papel do professor na decoração do espaço escolar?

Diante dessas indagações, a pesquisa tem como objetivo geral identificar as compreensões dos especialistas e professores sobre a decoração do espaço escolar com a finalidade de propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas escolhas, as suas identidades, as suas marcas e a ampliação dos seus saberes.

Os objetivos específicos são:

- Discutir a organização do espaço na Educação Infantil, a partir dos conceitos de espaço, ambiente e lugar, fundamentada em estudos e documentos oficiais que versam sobre o tema;
- Evidenciar os significados educativos da decoração dos espaços escolares com ênfase na valorização da cultura, na participação e na autoria infantil, privilegiando vivências estéticas e criativas;

- Realizar propostas de decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil, tendo o cuidado de proporcionar às crianças vivências que ampliem o seu conhecimento e sejam inclusivas, desafiadoras, interativas e humanizadoras.

Para a fundamentação teórica do trabalho em questão, baseamo-nos, principalmente, nos seguintes autores: Tuan (1983, 2012), Forneiro (1998), Zabalza (1998), Frago (1998), Escolano (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Gandini (1999), Carvalho e Rubiano (2000); Barbosa e Horn (2001), Horn (2004), Faria (2007), Tussi (2009), Kowaltowski (2011), Cocito (2017), Sarmento (2018) e Evangelista (2020).

A investigação é de natureza qualitativa, tendo como fonte de informação predominantemente a pesquisa de campo, e contou com as etapas de revisão bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica possibilitou a elaboração da fundamentação teórica, a partir dos conhecimentos científicos sobre o tema em apreço. Na etapa documental, buscamos compreender o que os documentos oficiais da área educacional inferem e indicam a respeito da organização do espaço das instituições de Educação Infantil.

A pesquisa de campo elucidou as compreensões dos professores e dos especialistas sobre os temas Educação Infantil, espaço escolar, decoração escolar, Arte e Educação Especial. Os sujeitos, em um total de oito entrevistados, foram professores que atuam na Educação Infantil, além de especialistas em Educação Infantil, Arte e Educação Especial. As análises das falas dos sujeitos, pautadas no referencial teórico, permitiram a realização de propostas de decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil.

O trabalho está dividido em quatro seções. Após a introdução, na segunda seção, tratamos da metodologia da pesquisa. Dessa forma, indicamos os procedimentos da investigação em consonância com os referenciais teóricos e metodológicos. Detalhamos a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e de campo.

A terceira seção apresenta a discussão acerca da organização do espaço nas Instituições de Educação Infantil, a partir dos conceitos de espaço, ambiente e lugar e do espaço como ambiente inclusivo em diálogo com as recomendações dos documentos oficiais.

A quarta seção contextualiza o termo “decoração” e apresenta os resultados da pesquisa de campo. O trabalho é composto também pelas considerações finais, as referências, os apêndices (roteiros de entrevista) e anexo (parecer consubstanciado do CEP⁵).

⁵ Comitê de Ética em Pesquisa.

2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção tratamos da metodologia da pesquisa. Desse modo, explicitamos os procedimentos da pesquisa de acordo com os referenciais teóricos e metodológicos. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa; quanto aos objetivos, trata-se de uma análise descritiva e explicativa. A investigação é predominantemente de campo e contou com uma etapa de revisão bibliográfica e uma etapa documental.

Partimos do pressuposto de que as vivências estéticas e criativas no ambiente escolar favorecem a formação ampla da criança e de que é necessário fomentar relações afetivas com a instituição para que ela seja considerada um lugar. A organização do espaço pode favorecer ou dificultar a autonomia, as relações interpessoais, a imaginação, os laços de pertencimento e a aprendizagem de forma geral.

É oportuno que a decoração seja acessível a todos e esteja atenta à identidade das crianças, à autoria infantil e à cultura, no sentido de valorizar a cultura local e ampliar o conhecimento de mundo. Contudo, a realidade educacional pouco condiz com os avanços dos estudos sobre a organização dos espaços escolares. Portanto, consideramos que temos muito a fazer no sentido de potencializar os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil.

O trajeto realizado está pautado nos objetivos delineados na introdução, os quais retomamos a seguir:

O objetivo geral é identificar as compreensões dos especialistas e professores sobre a decoração do espaço escolar, com a finalidade de propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas escolhas, as suas identidades, as suas marcas e a ampliação dos seus saberes.

Os objetivos específicos são:

- Discutir a organização do espaço na Educação Infantil, a partir dos conceitos de espaço, ambiente e lugar, fundamentada em estudos e documentos oficiais que versam sobre o tema;
- Evidenciar os significados educativos da decoração dos espaços escolares com ênfase na valorização da cultura, na participação e na autoria infantil, privilegiando vivências estéticas e criativas;
- Realizar propostas de decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil, tendo o cuidado de proporcionar às crianças vivências que ampliem o seu conhecimento e sejam inclusivas, desafiadoras, interativas e humanizadoras.

Definimos o referencial teórico-metodológico e detalhamos as etapas da revisão bibliográfica, da pesquisa documental e de campo. Sendo assim, nesta seção explicitamos:

- A natureza da pesquisa;
- A escolha dos temas que compuseram o referencial teórico e a definição da revisão bibliográfica, bem como das plataformas de bases de dados e dos critérios de busca e seleção dos trabalhos sobre o objeto de estudo em apreço;
- A obtenção de informações, a partir da etapa documental, e a identificação, a apresentação e a análise dos documentos oficiais sobre a Educação Infantil e a organização dos espaços escolares;
- O contexto da pesquisa empírica e as escolhas com relação aos procedimentos e técnicas da pesquisa de campo. São apresentados os critérios para a definição dos sujeitos e os instrumentos de coleta de dados (entrevistas);
- Os procedimentos de sistematização, análise e categorização dos resultados obtidos com as entrevistas e o apontamento de propostas de organização do espaço, à luz do referencial teórico e das contribuições de especialistas e de professores sobre a organização do espaço escolar, especialmente da decoração.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2002, p. 21).

Dialogamos com a produção acadêmica e os documentos oficiais que versam sobre a organização do espaço escolar e identificamos as compreensões dos especialistas e dos professores sobre a decoração do espaço, com a finalidade de propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas escolhas, as suas identidades, as suas marcas e a ampliação dos seus saberes.

Esse propósito se distancia de uma pesquisa que visa à quantificação dos dados. Não buscamos certezas, através de cálculos matemáticos, mas, sim, evidenciar as concepções, as experiências subjetivas, as idiossincrasias, as narrativas dos sujeitos que, somadas às reflexões teóricas, possam sinalizar para contribuições e, portanto, para a materialização de avanços nesta área do conhecimento, em especial no que diz respeito à decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil. Por esse motivo, amparamo-nos nos preceitos da pesquisa de natureza qualitativa, pois esta, conforme afirma Godoy (1995, p. 58):

[...] 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.

Para a realização dos trabalhos qualitativos, o pesquisador inicialmente sugere uma questão a ser respondida, coleta dados, trata e examina para que ao final evidencie como esses materiais apurados podem responder a sua questão preliminar (Deslauriers; Kérisit, 2008).

Partimos de inquietações oriundas da realidade, no que diz respeito à organização dos espaços da Educação Infantil, especialmente a decoração, suscitadas durante a graduação. A busca de informações, através das revisões bibliográfica e documental e da pesquisa de campo, demonstra a preocupação em compreender o fenômeno de forma atenta e minuciosa.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002, p. 21-22), opera com os dados “[...] que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”, mas que tratam das relações de modo mais profundo, atuando com os valores, atitudes, crenças. Esse tipo de pesquisa “[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21).

O trabalho se enquadra nos aspectos mencionados, pois buscamos, por meio da análise bibliográfica, documental e das entrevistas, entender a maneira como os espaços das instituições de Educação Infantil têm sido organizados. Buscamos compreender as concepções dos professores e dos especialistas (Educação Infantil, Arte e Educação Especial) sobre a decoração do espaço escolar que ressaltem as especificidades e as necessidades das crianças e inspirem os profissionais que atuam nessas instituições, qualificando, dessa maneira, o atendimento das crianças.

As estratégias utilizadas em busca de obter informações que alimentem a pesquisa em questão foram, em primeiro momento, de caráter bibliográfico. Segundo Amaral (2007, p. 1):

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionados a pesquisa.

O contato com os trabalhos relacionados à temática é relevante, pois nos apresenta como o tema tem sido discutido no meio acadêmico e nos fornece subsídios para os passos seguintes

do trabalho. Além disso, “[...] é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além” (Deslauriers; Kérisit, 2008, p. 134).

Diante disso, para Cruz Neto (2002, p. 53), o levantamento e discussão da produção bibliográfica no que se refere ao tema da pesquisa:

[...] é fundamental para qualquer tipo de pesquisa. Essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido.

A revisão bibliográfica teve como objeto os estudos que versam sobre o espaço escolar, especialmente os significados educativos da decoração das instituições de Educação Infantil, com destaque para os conceitos de espaço, ambiente e lugar.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir do levantamento nas seguintes bases de dados:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- Catálogo de Teses e Dissertações CAPES;
- Portal de Periódicos CAPES;
- Biblioteca Eletrônica Científica Online (em inglês, *Scientific Electronic Library Online - SciELO*).

Esses portais de buscas foram selecionados pela amplitude de estudos que podem ser facilmente acessados, o que proporciona o contato com teses, dissertações, artigos e livros. A leitura desses materiais possibilitou a ampliação e o aprofundamento das discussões teóricas.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e faz parte dos sistemas de informação de teses e dissertações do Brasil. O propósito da plataforma é realizar parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa e viabilizar a publicação de teses e dissertações em âmbito internacional, proporcionando, dessa maneira, a propagação da produção científica nacional.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um sistema de busca que funciona como uma biblioteca digital e tem como objetivo proporcionar o acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação de todo o país.

O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criado para integrar conteúdo científico de alta qualidade e disponibilizar à comunidade acadêmica brasileira. O portal tem como objetivo expandir os conhecimentos científicos abrangendo todo o território nacional e pode ser considerado como um dos maiores acervos do Brasil.

A Biblioteca Eletrônica Científica Online (em inglês, *Scientific Electronic Library Online* - SciELO) é uma biblioteca digital de acesso aberto de publicação de periódicos científicos brasileiros. Tem por objetivo a disseminação da produção acadêmica abrangendo diversos países do mundo.

Como critério de seleção da revisão bibliográfica, consideramos os trabalhos em língua portuguesa, publicados no período de 2015 a 2021⁶. As palavras-chave utilizadas para as buscas foram: espaço escolar, arquitetura escolar, decoração escolar e educação infantil *and* espaço.

Foram objetos de atenção os trabalhos sobre arquitetura escolar, pois “[...] assim como a Pedagogia vê o ser humano como um ser mutlidimensional, a arquitetura pensa nos espaços para que possam satisfazer as multinecessidades dos seus usuários” (Bassam, 2019, p. 184). Por essa razão, os trabalhos que se dedicaram a estudar essa área foram selecionados. Acreditamos que a união entre a Arquitetura e a Pedagogia pode trazer avanços na Educação.

É importante destacar que, além das bases de dados selecionadas para a pesquisa, quando tratamos da união entre Pedagogia e Arquitetura, são dignas de menção as publicações do Grupo Ambiente-Educação (GAE)⁷, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/UFRJ). Suas produções referem-se aos estudos e idealizações de ambientes de qualidade, que contribuam na formação da criança de maneira lúdica, participativa e pedagógica.

A partir das palavras-chave, identificamos os títulos e realizamos a leitura dos resumos, tendo como foco a discussão sobre a organização do espaço e da decoração nas Instituições de Educação Infantil, que é o tema do nosso estudo.

Alguns trabalhos foram excluídos por tratarem dos espaços no ensino fundamental ou médio e/ou por estarem relacionados a questões técnicas da arquitetura, que não fazem parte do

⁶ O período escolhido foi em função de dar prosseguimento à pesquisa bibliográfica realizada pela Profa. Ma. Renata Pavesi Cocito, que pode ser consultada na sua dissertação intitulada: “Do espaço ao lugar - contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas”. A referida autora realizou sua pesquisa com as palavras-chave: espaço, Educação Infantil e ambiente, do ano de 1998 até 2014, nos seguintes bancos de dados: 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).

⁷ As publicações do grupo (artigos, teses, dissertações, projetos de pesquisa, livros e trabalhos de conclusão de curso) são facilmente acessadas no site: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/>.

nosso objeto de estudo. Trabalhos que tratam de espaços violentos ou de espaços para promoção da literatura infantil, bem como pesquisas relacionadas aos corredores, aos momentos de recreio nos espaços escolares e à formação docente também foram excluídos.

É necessário destacar que, durante a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, notamos que alguns deles continham mais de uma palavra-chave que estava relacionada com nossa pesquisa. Sendo assim, registramos aquela a partir da qual inicialmente o material foi encontrado nas bases de dados.

Apresentamos a quantidade dos trabalhos selecionados em cada plataforma de busca, a partir das palavras-chave, e na sequência apresentamos quadros em que destacamos o título, o ano de publicação, os autores, os orientadores e o Programas de Pós-graduação ao qual cada trabalho está vinculado. Com relação aos periódicos, foram destacados o título do artigo, o anos de publicação, os autores e o nome da revista.

A consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸ resultou na seleção de dezesseis publicações.

Tabela 1 - Seleção de publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Palavras-chave	Publicações registradas	Publicações selecionadas
Espaço Escolar	557	05
Arquitetura Escolar	847	04
Decoração Escolar	92	01
Educação Infantil <i>and</i> Espaço	800	06
Total	2.296	16

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos dezesseis trabalhos selecionados, onze são dissertações e cinco são teses, conforme observamos no quadro a seguir:

⁸ <https://bdtb.ibict.br/>

Quadro 1 - Publicações (dissertações) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Título/Ano	Autor(a)	Orientador(a)	Programa de Pós-graduação
A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta Fazer em Cantos - 2015	Priscila Sales Rodrigues Pessoa	Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	Educação
Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil - 2016	Ariadne de Sousa Evangelista	Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	Educação
Acessibilidade espacial e inclusão em escolas municipais de educação infantil - 2016	Edmilson Queiroz Dias	Renata Cardoso Magagnin	Arquitetura e urbanismo
A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola – 2017	Jeriane da Silva Rabelo	Paulo Meireles Barguil	Educação
Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas – 2017	Renata Pavesi Cocito	Fátima Ap. Dias Gomes Marin	Educação
Na prática a teoria é outra: concepção e funcionamento de unidades de educação infantil – 2017	Mirian Hossa Rambo	Valério Augusto Soares de Medeiros	Arquitetura e Urbanismo
Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade – 2017	Raquel Dallagnol	Maria Silvia Cristofoli	Educação
Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês – 2018	Flávia de Oliveira Coelho	Isabel de Oliveira e Silva	Educação
A organização do espaço na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural – 2018	Heloísa Marques Cardoso Nunes	Marta Chaves	Educação
Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças – 2020	Liana Garcia Castro	Sonia Kramer	Educação
O espaço físico de uma instituição de educação infantil: como as crianças significam esse lugar? - 2020	Aline Constância de Figueiredo e Souza	Mariangela Momo	Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2 - Publicações (teses) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Título/Ano	Autor(a)	Orientador(a)	Programa de Pós-graduação
Pedagogias invisíveis do espaço escolar – 2016	Patrícia Melasso Garcia	Frederico de Holanda	Arquitetura e Urbanismo
Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações – 2015	Rivania Kalil Duarte	Maria Machado Malta Campos	Educação
Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas – 2016	Maria Ghisleny de Paiva Brasil	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Educação
A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil – 2016	Sheila Regina Brisson Ruiz	Mônica Apezatto Pinazza	Educação
A cartografia de espaços de educação para crianças pequenas sob o olhar do Design – 2017	Eliane Jordy Iung	Orientadora: Rita Maria de Souza Couto Co-Orientadora: Cristina Portugal	Design

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁹ resultaram na seleção de sete publicações.

Tabela 2 - Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Palavras-chave	Publicações registradas	Publicações selecionadas
Espaço Escolar	997	02
Arquitetura Escolar	123	01
Decoração Escolar	00	00
Educação Infantil <i>and</i> Espaço	4025	04
Total	5.145	07

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não encontramos nenhuma tese relacionada à temática do nosso trabalho, dessa maneira, foram selecionadas somente dissertações.

⁹ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>

Quadro 3 - Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título/Ano	Autor(a)	Orientador(a)	Programa de Pós-graduação
A prática docente e a organização tempo/espaço na pré-escola – 2015	Gabriela Wolff	Marta Regina Brostolin	Educação
A organização dos espaços/ambientes de Educação Infantil sob a perspectiva das crianças e das professoras – 2016	Djanira Ribeiro Santana	Liana Gonçalves Pontes Sodré	Educação
Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da Educação Infantil – 2016	Aline do Nascimento Ricci	Maria Fernanda Rezende Nunes	Educação
Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA – 2018	Lucineide Oliveira Silva	Juliana Cristina Salvadori	Educação
Arquitetura escolar: construindo ambientes pedagógicos para uma educação integral – 2019	Luiz Claudio Bassam	Maria das Graças Campos	Ensino
A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil nos cmei's de Curitiba – 2020	Fernanda Grazielle Valoto da Silva	Rita de Cássia Gonçalves	Educação
Organização dos espaços potencializadores de experiências criativas na Educação Infantil – 2020	Maria Teresinha Milan da Silva	Vera Lúcia Simão	Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES¹⁰ resultaram na seleção de três publicações.

Tabela 3 - Publicações no Portal de Periódicos da CAPES

Palavras-chave	Publicações registradas	Publicações selecionadas
Espaço Escolar	323	01
Arquitetura Escolar	35	00
Decoração Escolar	103	01
Educação Infantil <i>and</i> Espaço	458	01
Total	919	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro a seguir, são apresentadas as informações dos artigos selecionados.

¹⁰ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>

Quadro 4 - Publicações (artigos) no Portal de Periódicos da CAPES

Título/Ano	Autores	Revista
O arranjo espacial em escolas de Educação Infantil: reflexões sobre a proposta fazer em cantos – 2015	Bissaco, Bonachini-Mendes e Lima	Colloquium Humanarum
A organização do espaço escolar na educação infantil – 2016	Souza, Hernandez e Silva	Zero-a-seis
Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil – 2016	Falciano, Santos e Nunes	Estudos em Avaliação Educacional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As buscas realizadas na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)¹¹ resultaram na seleção de três publicações.

Tabela 4 - Seleção de publicações na Biblioteca Eletrônica Científica Online

Palavras-chave	Publicações registradas	Publicações selecionadas
Espaço escolar	190	02
Arquitetura escolar	31	00
Decoração escolar	0	00
Educação Infantil <i>and</i> Espaço	547	01
Total	768	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro a seguir, são apresentadas as informações dos artigos selecionados:

Quadro 5 - Publicações (artigos) na Biblioteca Eletrônica Científica Online

Título/Ano	Autores	Revista
Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia – 2016	Moreira e Souza	Psicologia Escolar e Educacional
A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal) – 2018	Silva e Ribeiro	Educação e Pesquisa
Narrativas do espaço habitado: sensibilidades no estudo dos prédios escolares de Porto Alegre/RS (1940/1980) – 2020	Grimaldi e Almeida	História da Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

¹¹ <https://www.scielo.br/>

Ao final das buscas nas quatro bases de dados, somamos 29 publicações, entre artigos, dissertações e teses, que tratam da organização do espaço escolar. A quantificação dos trabalhos selecionados, a partir das palavras-chave utilizadas, é apresentada na tabela a seguir:

Tabela 5 - Relação dos trabalhos encontrados

Palavras-chave	Banco de dados				TOTAL
	BDTD	Teses e dissertações CAPES	Periódicos CAPES	SciELO	
Espaço Escolar	05	02	01	02	10
Arquitetura Escolar	04	01	00	00	05
Decoração Escolar	01	00	01	00	02
Educação Infantil <i>and</i> Espaço	06	04	01	01	12
					29

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na tabela 5, é possível constatar que, com a palavra-chave “decoreção escolar”, nas quatro plataformas, foi possível obter apenas duas pesquisas, sendo elas de Cocito (2017) e Bissaco, Bonachini-Mendes e Lima (2012).

No trabalho de Cocito (2017), a autora fez uma análise bibliográfica e documental buscando compreender o papel do professor na organização do espaço para a constituição deste como lugar para as crianças. No artigo de Bissaco, Bonachini-Mendes e Lima (2015), é realizada uma discussão do espaço como elemento curricular, entretanto o foco das análises é os cantos de aprendizagem. As autoras acreditam na importância da delimitação dos espaços por cantos de aprendizagem e exemplificam as maneiras de utilizá-los.

Além desses dois trabalhos que foram encontrados especificamente por meio da palavra-chave “decoreção escolar”, os outros 27 trabalhos trazem questões relevantes sobre espaço escolar e sua organização. A nossa pesquisa avança ao tratar especificamente da decoração.

Nessa perspectiva, é justificada a relevância de refletir sobre os significados educativos da decoração das instituições de Educação Infantil e propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas escolhas, as suas identidades, as suas marcas e a ampliação dos seus saberes. Para tanto, a pesquisa de campo consistiu na realização de entrevistas com especialistas e com professores que puderam contribuir significativamente com suas concepções acerca do tema.

Além da revisão bibliográfica, outra etapa que consistiu em uma fonte de informações foi a documental, que é caracterizada pela investigação de materiais diversos, que ainda não receberam análise profunda ou que estão disponíveis para serem revisitados, “buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (Godoy, 1995, p. 21). Esse modelo de trabalho

interessa àqueles que fazem pesquisas sociais, pois os documentos, segundo Godoy (1995), integram uma “fonte não-reativa”, haja vista que os conteúdos que os compõem se mantêm os mesmos com a passagem do tempo.

As pesquisas de caráter documental, de acordo com Fonseca (2002, p. 32):

[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

A pesquisa documental foi realizada em conformidade com as considerações de Cellard (2008, p. 297), ao conceituar que esta ocorre através de:

[...] uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivos compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica.

A pesquisa documental ocorreu nos documentos oficiais da área da Educação Infantil, compreendendo que o foco são os espaços das instituições que comportam as crianças de 0 a 5 anos. Os documentos foram escolhidos por conterem recomendações e reflexões teóricas.

Corroborando as concepções de Cellard (2008), consideramos como documentos oficiais as publicações na área da Educação Infantil que embasam a prática pedagógica dos professores, a saber:

- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, volumes 1, 2 e 3);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, volumes 1 e 2);
- Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999/2010);
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009);
- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

A seguir, apresentamos brevemente os documentos elencados. As contribuições dos documentos referentes à organização e à decoração dos espaços nas instituições de Educação Infantil são detalhadas na próxima seção, em diálogo com o referencial teórico da investigação.

O “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (RCNEI) – (Brasil, 1998) é composto de três volumes. O volume 1 é um documento introdutório que trata das instituições de Educação Infantil no Brasil e dos profissionais que atuam nelas. Esse primeiro volume apresenta os objetivos gerais e embasa os outros dois documentos que estão relacionados aos seguintes contextos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Todos os volumes contam com um conjunto de orientações e referências pedagógicas para auxiliar no cumprimento de práticas educativas de qualidade em busca de possibilitar o exercício da cidadania das crianças no Brasil.

Além disso, tem como principal função favorecer as políticas e programas de Educação Infantil no que concerne à socialização de discussões, informações e pesquisas, dando apoio à atuação dos profissionais da Educação Infantil. São consideradas as características emocionais, afetivas, cognitivas e sociais das crianças de zero a seis anos, em busca de proporcionar experiências de qualidade e prazerosas nas instituições.

É importante destacar que o documento não possui caráter obrigatório, sendo apenas um referencial para a construção de programas e currículos de acordo os contextos locais. Entretanto, apesar de ser uma coleção de documentos que aparentemente viabilizam o bem-estar da criança dentro das instituições “[...] muitas críticas são tecidas aos referenciais justamente pela ausência de diálogo na construção deste documento e pela desconsideração da realidade das instituições” (Cocito, 2017, p. 49).

Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b) estão dispostos em dois volumes. Esse documento conta com referências para a Educação Infantil (creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil). A intenção é promover a igualdade de oportunidades educacionais que priorizem a diversidade existente no nosso país. Além disso, o documento preza por apresentar “[...] requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 2006b, p. 9). O primeiro documento contém a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no Brasil, traz concepções de criança, Pedagogia e de Educação Infantil. No segundo documento, são apresentadas as competências dos sistemas de ensino e a definição das instituições de Educação Infantil, por meio das prescrições legais.

Com relação à construção de prédios das instituições de Educação Infantil, temos o documento denominado “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a), resultante de uma parceria firmada entre educadores, arquitetos e engenheiros. Ele é inspirado nas pesquisas realizadas pelo Grupo Ambiente-

-Educação (GAE), que primam pelo desenvolvimento de projetos que visam à qualidade dos ambientes escolares. O objetivo do documento é “[...] planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos¹²” (Brasil, 2006a, p. 3). São apresentadas sugestões técnicas aos dirigentes, engenheiros e arquitetos de como conceber um ambiente adequado às necessidades das crianças, indicadas as etapas da elaboração de um projeto e destacados aspectos como acessibilidade e proteção ao meio ambiente.

Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil” (Brasil, 2018) trazem, em único documento, as informações que constam nos volumes 1 e 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), porém, de maneira atualizada, acrescentando as inovações que foram estabelecidas após a promulgação dos referidos materiais. Como destacado no próprio documento, à medida que novos dispositivos legais foram criados, após 2006, é necessário que as orientações e as referências de qualidade para a Educação Infantil estejam alinhadas aos avanços legais. O material está organizado em oito áreas focais a serem aplicadas pelas instituições de Educação Infantil “[...] na garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade” (Brasil, 2018, p. 7).

O documento objetiva tecer orientações ao sistema de ensino, por meio de referências sobre a organização, a gestão e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, colaborando com ações pautadas em um modo democrático de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas para as crianças de 0 a 5 anos, ao propor iniciativas “inovadoras e coletivas” que primem pelo “desenvolvimento integral e integrado das crianças” (Brasil, 2018, p. 7).

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – (DCNEI) (Brasil, 2010), publicadas no ano de 2010 e fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fazem junção com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e incluem princípios, fundamentos e procedimentos elencados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 11).

¹² É digno de menção que alguns documentos que foram publicados antes da alteração pela Emenda Constitucional nº 53 ainda tratam da Educação Infantil até os 6 anos. Entretanto, atualmente essa etapa comporta as crianças de 0 a 5 anos.

O documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009c) é caracterizado como “[...] um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo aberto a toda a comunidade” (Brasil, 2009c, p. 9). Indicadores, segundo o próprio documento:

[...] são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem significar algo [...] aqui, os indicadores apresentam a qualidade da sua instituição de educação infantil, em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões (Brasil, 2009c, p. 13).

São pontuadas no documento sete dimensões que dizem respeito aos elementos necessários na Educação Infantil para que possa ser classificada como de qualidade. São elas:

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, 2009c, p.17-18).

O documento apresenta uma sequência de orientações sobre como os indicadores podem ser utilizados. Assim sendo, indicam sobre como conduzir a avaliação, os materiais necessários, as cores que simbolizam a avaliação, as faixas etárias atendidas, o tempo necessário, os possíveis conflitos, entre outros. O documento não é de caráter obrigatório, consiste em um material de auxílio para balizar a identificação dos aspectos positivos e negativos para que as instituições de Educação Infantil tracem seus próprios caminhos e definam seus objetivos e ações. Além disso, o documento assevera que é preciso levar em consideração: os direitos humanos, o respeito às diferenças, o meio ambiente, a legislação educacional brasileira e o conhecimento científico no que concerne ao desenvolvimento infantil.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 2009a) retrata principalmente orientações para as creches, entretanto, os critérios que são elencados no documento abarcam todas as escolas que têm crianças de 0 a 6 anos. O material está dividido em duas partes. Na primeira, é possível encontrar critérios referentes ao funcionamento interno das creches e à sua organização. A segunda expressa critérios relacionados à formulação de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches governamentais e não governamentais. O documento alerta para a urgência em alcançar um nível mínimo de qualidade nas escolas de Educação Infantil que ao menos respeite as crianças, sua dignidade e seus direitos.

Os documentos orientadores descritos acima estão disponíveis e foram facilmente acessados. A partir da análise criteriosa, buscamos compreender o que inferem a respeito da organização do espaço e da decoração para as instituições de Educação Infantil.

Como são materiais extensos, que tratam de uma amplitude de assuntos relacionados à Educação Infantil, para uma melhor compreensão e um direcionamento mais objetivo no que diz respeito ao nosso tema de pesquisa, fizemos a leitura da parte introdutória de todos os documentos; após isso, utilizamos os termos de busca: espaço, ambiente, lugar e decoração, e o que encontramos com relação a esses termos está detalhado na próxima seção, em diálogo com o arcabouço teórico do trabalho.

Após as etapas de revisão bibliográfica e documental, procedemos à pesquisa de campo. Consideramos que a pesquisa de campo garante a oportunidade de aproximação com o que desejamos compreender e estudar de modo mais profundo, mas também proporciona a possibilidade de formar um novo conhecimento, a partir da realidade existente no campo (Cruz Neto, 2002). Além disso, “[...] ir a campo possibilita ao pesquisador adquirir um conhecimento mais próximo sobre seu tema e também dar uma orientação mais precisa à sua pesquisa” (Deslauriers; Kérisit, 2008, p. 134).

Nesse contexto, a nossa intenção com o trabalho de campo foi identificar as compreensões dos especialistas (Educação Infantil, Arte e Educação Especial) e dos professores sobre a decoração do espaço escolar, com a finalidade de tecer sugestões que ressaltem as especificidades e as necessidades das crianças.

A escolha dos sujeitos da pesquisa, especialistas da área da Educação e professores, foi feita com base em nossos objetivos. Dessa forma, em um primeiro momento, selecionamos sujeitos que atuavam diretamente nas instituições de Educação Infantil (professores) e especialistas da área (docente universitário/pesquisador na área da Educação Infantil). Porém, à medida que aprofundamos as discussões sobre a estética das instituições, consideramos pertinente ampliar o nosso universo de sujeitos e dialogar com especialistas da área de Arte. Por fim, a partir do momento em que vislumbramos uma decoração acessível e inclusiva, sentimos a necessidade de dialogar com especialistas que atuam na Educação Especial.

Contamos, portanto, com dois professores atuantes na Educação Infantil e seis especialistas, sendo dois de Educação Infantil, dois de Educação Especial e dois de Arte.

O trabalho de campo foi realizado tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista, pois ela é “[...] uma estratégia fundamental da investigação qualitativa” (Godoy, 1995, p. 61). Miguel (2012) considera a entrevista um instrumento dinâmico, flexível e criativo, que fornece subsídios diante dos objetivos a serem alcançados. Para a autora:

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação (Miguel, 2012, n. p).

Por meio da entrevista, o investigador compreende o fenômeno em estudo, a partir da visão daqueles que estão envolvidos no cenário a ser pesquisado. Considerando as diferentes formações, concepções e vivências profissionais e pessoais, os dados podem ser coletados e analisados tendo como propósito a compreensão do fenômeno em pauta.

Além disso, o pesquisador procura dados relevantes, que vão além de uma pequena busca por informações, pois pretende criar um ambiente de confiança para que aquele que será entrevistado possa se abrir (Szymanski; Almeida; Prandini, 2011).

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Cruz Neto, 2002, p. 57).

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. Optamos pela entrevista semiestruturada, pois nela “[...] a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida” (Manzini, 1990/1991, p. 154).

Ademais, a escolha pela entrevista semiestruturada advém do fato de o informante ter a oportunidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do objetivo determinado pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que possibilita a flexibilidade de respostas espontâneas do entrevistado (Lima; Almeida; Lima, 1999).

Inicialmente, realizamos os roteiros de entrevista, pois:

Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (Manzini, 1990/1991, p. 154).

Nos roteiros de entrevista¹³, as primeiras questões foram elaboradas com o objetivo de identificar o perfil profissional dos sujeitos, dessa maneira, foram comuns para todos os

¹³ Os roteiros podem ser encontrados nos Apêndices.

sujeitos. As questões sobre a decoração do espaço escolar foram organizadas de acordo com a formação e a atuação de cada entrevistado.

Após a realização dos roteiros, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e, após a aprovação¹⁴, em 02 de agosto de 2022, iniciamos o contato com os sujeitos escolhidos. A conversa inicial foi realizada via *WhatsApp* e *Instagram*¹⁵. Na ocasião, explicamos a nossa intenção com a pesquisa e destacamos a relevância da contribuição do sujeito.

Além disso, informamos os procedimentos da pesquisa e se o profissional estava de acordo. Após terem aceito o convite, enviamos os “Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)”. Assinados os termos, a data da entrevista foi marcada de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Em função do contexto de pandemia de covid-19 e pela distância, as entrevistas foram realizadas pelo aplicativo *Google Meet*.

O quadro a seguir apresenta a formação acadêmica e a atuação profissional dos oito sujeitos.

¹⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética por meio do CAEE 56222822.9.0000.5402, e o documento comprobatório encontra-se no Anexo A.

¹⁵ Alguns dos sujeitos escolhidos para a pesquisa foram conhecidos por meio da rede social chamada *Instagram*, por divulgarem seus trabalhos e pesquisas, além de ministrarem formações. Salientamos que, antes do convite para a pesquisa, certificamo-nos da formação acadêmica de cada um.

Quadro 6 - Formação e atuação profissional dos sujeitos entrevistados¹⁶

SUJEITO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
Professora de Educação Infantil	- Pós-graduação em Educação empreendedora; Gestão do trabalho pedagógico; - Licenciatura em Pedagogia; - Magistério.	Professora de Educação Infantil
Professora de Educação Infantil	- Pós-graduação em Psicomotricidade aplicada à Educação; - Licenciatura em Pedagogia.	Professora de Educação Infantil
Especialista em Educação Infantil	- Doutorado e Mestrado em Educação; - Pós-graduação em Alfabetização: Ensino e Pesquisa; Metodologia do ensino de artes; Formação de Professores de EAD; - Licenciatura em Pedagogia; Artes Visuais; - Magistério.	Docente universitária
Especialista em Educação Infantil	- Mestrado em Educação; - Pós-graduação em Neuropsicopedagogia; - Graduação em Pedagogia.	Professora e proprietária de uma escola
Especialista em Arte	- Doutorado em Ciências da Comunicação; - Mestrado em Projetos, Artes e Sociedade; - Licenciatura em Educação Artística; Pedagogia; - Bacharelado em Gravura.	Docente universitária
Especialista em Arte	- Pós-graduação em Artes Plásticas; - Licenciatura em Pedagogia.	Professora de Educação Infantil e atelierista
Especialista em Educação Especial	- Doutorado e Mestrado em Educação; - Pós-graduação em Educação Especial; - Licenciatura em Geografia; Pedagogia.	Orientador pedagógico
Especialista em Educação Especial	- Livre-Docência em Formação de professores para uma Escola Digital e Inclusiva; - Doutorado em Educação; - Mestrado em Automação Industrial; - Pós-graduação em Ciência da Computação; - Licenciatura em Matemática.	Docente universitário

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As entrevistas ocorreram no mês de dezembro do ano de 2022, cada uma delas com duração entre quarenta minutos a uma hora. Os entrevistados autorizaram a gravação das entrevistas, que foram cuidadosamente transcritas. A interpretação dos dados possibilitaram a definição das seguintes categorias de análise :

- Decoração: o papel do professor e das crianças;
- Decoração: a cultura e a documentação pedagógica;
- Decoração: a inclusão;

¹⁶ Para guardar a confidencialidade das identidades dos sujeitos, estes foram nomeados com letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F, G e H).

- Decoração das paredes: as letras, os números, as rotinas, as regras, os combinados e os personagens;
- Decoração: a questão ambiental.

As categorias são detalhadas na seção 4. Os dados obtidos por meio das entrevistas e o conhecimento construído por meio das análises dos trabalhos e documentos selecionados pelas pesquisas bibliográficas e documental possibilitaram o aprofundamento teórico necessário para a realização de propostas de decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil.

Na próxima seção, apresentamos a fundamentação teórica sobre o espaço escolar elaborada por meio da leitura dos trabalhos que investigam a organização dos espaços escolares e colaboram com importantes contribuições para a pesquisa. Além disso, dialogamos com o que mencionam e indicam os documentos oficiais da área da Educação Infantil sobre espaço escolar.

3 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, discutimos a organização do espaço nas Instituições de Educação Infantil, a partir dos conceitos de espaço, ambiente e lugar. Para tanto, embasamo-nos nas contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como a Educação, a Geografia, a Arquitetura e a Psicologia Ambiental.

A organização do espaço escolar tem ganhado importância ao longo dos anos como objeto de estudo de pesquisas científicas. O tema está disposto nos documentos oficiais da Educação Básica. Nesse sentido, dialogamos com autores que estudam a organização dos espaços escolares – Tuan (1983, 2012), Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Gandini (1999), Zabalza (1998), Horn (2004), Faria (2007), Kowaltowski (2011), Cocito (2017) e Sarmiento (2018) –, e os documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil e embasam a prática dos profissionais da Educação nas escolas do Brasil.

Os documentos analisados são: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, volumes 1, 2 e 3); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, volumes 1 e 2); Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

Corroboramos as considerações de Cocito (2017) ao concluir que “[...] 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” (Cocito, 2017, p. 76). Nesse sentido, tratamos do espaço como elemento curricular nas instituições de Educação Infantil, a partir de um diálogo entre o que dizem os documentos oficiais e os estudiosos do tema.

Ademais, nos fundamentamos nos objetivos do Desenvolvimento Sustentável no Brasil, elaborados em parceria entre a Organização das Nações Unidas e brasileiros, que visam a garantir a erradicação da pobreza, preservar o meio ambiente e o clima e assegurar que todas as pessoas, independente do lugar em que estão, possam usufruir de paz e prosperidade. São 17 metas com o propósito de serem atingidas até o ano de 2030 no Brasil. Na meta de número 4, denominada “Educação de Qualidade”, destacamos o tópico 4a, que busca “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao

gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (Organização das Nações Unidas Brasil, s.d.).

O foco do nosso estudo são os espaços dedicados à Educação Infantil. Vislumbramos que a qualidade desses espaços merece destaque por envolver parte do cumprimento do objetivo da Educação Infantil que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), consiste no desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 1996).

A partir disso, discorreremos acerca do surgimento das instituições de Educação Infantil e suas finalidades e da relevância da organização dos espaços como elemento curricular alinhado à qualidade da educação oferecida para as crianças.

A Educação Infantil passou por diversos momentos “[...] já esteve vinculado (*sic*) à saúde, à assistência social e atualmente está vinculado (*sic*) à educação” (Silva, 2020a, p. 20).

No período colonial, em meados de 1549, os padres jesuítas¹⁷ concebiam as crianças como um papel em branco, sendo mais fáceis de doutrinar na base de seus princípios. Além disso, eles acreditavam que, por meio delas, os adultos também se renderiam aos seus ensinamentos e tradições. As catequizações também tinham o objetivo econômico de atrair os nativos para trabalhar na terra descoberta.

A infância era concebida como um período de “unção, iluminação e revelação”, o que justificava a doutrinação dos mais novos. Ademais, “as crianças indígenas eram vistas como meio de disseminação de uma cultura imposta a partir da “pedagogia do medo” e do controle do corpo” (Leite; Silva, 2010, p. 147).

Havia nessa época os “órfãos da terra”, crianças indígenas e mestiças concedidas pelos pais para serem educadas pelos jesuítas nas “Casas de Muchachos”, as quais eram instituições que recebiam também órfãos vindos de Portugal para auxiliar na conquista das crianças e jovens indígenas. A intenção era disseminar os ensinamentos do cristianismo (Leite; Silva, 2010).

Com o passar dos anos foram se modificando os sujeitos, a natureza das instituições, os objetivos, os interesses a que serviam como implicações do período político brasileiro, mas algumas permanências podem ser percebidas. As diferentes ênfases em cada momento histórico não são estanques e vão se atravessando no que tange a problemática da infância e juventude e suas relações com as instituições; neste ir e vir, a história vem se constituindo... (Leite; Silva, 2010, p. 148).

¹⁷ “Em 1534, uma ordem religiosa foi formada por seis estudantes de teologia da Universidade de Paris, com o intuito de contribuir com as necessidades sociais da época, sob a regência da igreja católica romana. Fundamentalmente, o grupo de estudantes pretendia desenvolver trabalho de acompanhamento hospitalar e missionário em Jerusalém ou qualquer outra parte do mundo, onde a igreja católica os enviasse. A ordem religiosa fundada foi denominada Companhia de Jesus e seus membros foram mundialmente conhecidos como jesuítas.” (Calegari, 2014, p. 2).

Após esse período, no século XVIII, a roda dos expostos ou roda dos excluídos foi uma dessas instituições que marcou a história da Educação Infantil no Brasil e que teve seu início antes das creches. Essa roda era onde colocavam os bebês abandonados e “[...] era composto (*sic*) por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado (*sic*) na janela da instituição ou das casas de misericórdia” (Paschoal; Machado, 2009, p. 82).

As crianças eram colocadas no tabuleiro por alguém da família e, ao girar a roda, uma corda era puxada para alertar a rodeira que um bebê estava sendo abandonado. Nesse arranjo, a pessoa não era identificada, e o bebê recebia os cuidados até que fosse encaminhado à adoção.

A partir da Revolução Industrial, houve a necessidade de um espaço para que as crianças, filhas dos empregados das indústrias, ficassem sob cuidados de outros adultos. Essas instituições também eram frequentadas pelos filhos das viúvas e para o acolhimento aos órfãos abandonados, com o objetivo de esconder a “vergonha” da mãe solteira, pois eram, em sua maioria, filhos de mulheres da corte que se envergonhavam e “descartavam” o filho malquerido.

Nessa época, não havia uma compreensão de criança e um conceito definido sobre a infância. Sarmiento (2005) utiliza o termo “não-adulto” para designar como por muito tempo as crianças eram concebidas. Seres incapazes e incompletos que serviam apenas para fazer aquilo que os adultos por serem maiores (de estatura) não conseguiam fazer. Observavam-se um alto índice de mortalidade infantil, acidentes domésticos e casos de desnutrição. Desse modo, foram concebidos espaços dedicados aos cuidados da criança que não fossem restritos ao seio familiar.

Segundo Didonet (2001), as famílias com maior poder aquisitivo pagavam uma babá e as mais pobres deixavam os filhos sozinhos ou em uma instituição. Por isso, para as mulheres trabalhadoras a creche era em período integral e para as operárias era necessário que fosse gratuita ou com um valor muito baixo para que conseguissem pagar, por possuírem baixa renda. E assim, “ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas” (Paschoal; Machado, 2009, p. 82).

Nesse cenário, as instituições públicas eram responsáveis pelo atendimento às crianças de condições financeiras menos favorecidas, e as crianças eram atendidas a partir de uma ideia de privação. Nas particulares, existiam propostas de cunho pedagógico e funcionavam apenas em meio período, enfatizando a socialização e o preparo ao ensino regular, além de uma educação voltada à criatividade (Kramer, 1995 *apud* Paschoal e Machado, 2009). Dessa maneira, as crianças eram expostas a oportunidades de desenvolvimento diferentes, fortalecendo a desigualdade social, que ainda é uma realidade em nosso país.

Ao longo das décadas, as poucas conquistas não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a idéia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público. (Paschoal; Machado, 2009, p. 84).

No Brasil, em busca de fornecer o atendimento a todas as crianças independente da classe social, houve a iniciativa de regulamentar essa prática por meio da legislação. Em 1988, por meio da Carta Constitucional, o direito da criança à educação foi finalmente reconhecido, a partir da união das forças de pesquisadores da área, da comunidade acadêmica, da população civil e outros. O artigo 208, inciso IV, assegurava¹⁸ que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Por meio dessa lei, as creches, que eram apenas associadas à assistência social, passaram a ser encargo da educação e deveriam desenvolver ações pedagógicas com as crianças (Paschoal; Machado, 2009).

Posteriormente, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que, em seu artigo 3º, garante à criança e ao adolescente todos os direitos essenciais à pessoa humana, oferecendo meios e oportunidades para que seja possibilitado “[...] o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990).

Em 1996, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica Nacional. Com isso, as creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 5 anos são reconhecidas como ambiente adequado para proporcionar educação e cuidado às crianças dessa faixa etária. Entretanto:

Esta condição, ao mesmo tempo que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas (Oliveira, 2011, p. 30).

¹⁸ Houve alteração pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e atualmente o artigo 208, inciso IV, garante: “Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (Brasil, 1988).

A respeito disso, Zabalza (1998), destaca algumas características de uma Educação Infantil de qualidade. A primeira delas e a que, segundo o autor, é a condição básica para que as outras existam é a “Organização dos espaços”. Para ele, a Educação Infantil “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados” (Zabalza, 1998, p. 50).

Ao tratar da organização do espaço, Forneiro (1998, p. 232) define os espaços físicos como sendo os “[...] locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Além disso, a autora afirma que:

Na sua consideração educativa, o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem (Forneiro, 1998, p. 241).

O espaço é um elemento curricular, uma vez que “[...] estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas” (Horn, 2004, p. 37). O espaço é um aliado do docente em sua prática educativa. Horn (2004) afirma que a maneira como os professores organizam os móveis e os materiais, propõem a decoração, e como os adultos e as crianças fazem uso desses espaços revelam uma concepção pedagógica. Além disso, os espaços refletem as normas sociais e as representações culturais.

O prédio onde funciona a instituição de Educação Infantil é uma estrutura dada. Ao professor não cabe o poder de decisão sobre onde irá lecionar. Por outro lado, o professor tem um papel relevante na organização do espaço que lhe foi ofertado. A organização do espaço escolar, considerado como elemento curricular, pode propiciar experiências significativas para as crianças. Faria (2007, p. 74) adverte que “[...] a organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.”

O documento intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 2009a) trata de aspectos relevantes sobre a organização do espaço. O documento alerta para a urgência em alcançar um nível mínimo de qualidade nas instituições de Educação Infantil que respeite as crianças, a sua dignidade e os seus direitos. Nesse contexto, os projetos de construção ou reforma das instituições devem priorizar o bem-estar das crianças, os meios para o seu desenvolvimento e o atendimento às suas necessidades.

Apesar das indicações do documento citado e das recomendações de especialistas, muitos prédios das instituições de Educação Infantil não contemplam as necessidades das

crianças, alguns sequer foram planejados para a função escolar, constituindo-se em prédios adaptados. Estes caracterizam-se como:

[...] iniciativas precárias e emergenciais, como o uso de espaços alternativos: aluguel de casas, prédios comerciais, aproveitamento de salas em escolas de Ensino Fundamental buscando adaptá-las para atender as crianças menores. Neste último caso, as turmas de Educação Infantil, quase sempre, são colocadas em espaços ruins e separadas das crianças maiores. As crianças acabam ficando em espaços que não foram construídos para serem escolas de Educação Infantil, sendo adaptados e sem condições de recebê-las (Toledo *et al.*, 2011 *apud* Ricci, 2016, p. 51).

Essa falta de condições se reflete em aspectos como falta de pia, banheiros inadequados ou situados distantes das salas, pouca incidência de luz natural, janelas altas e fechadas, sem espaços amplos externos, dentre outros aspectos que dificultam a dinâmica do trabalho com as crianças. Assim sendo, “[...] como esses são elementos estruturais, há pouca possibilidade de combater tal deficiência sem enfrentar reformas de grande proporção” (Forneiro, 1998, p. 244). Por esse motivo, alternativas que seriam emergenciais e momentâneas acabam tornando-se efetivas e “imutáveis”.

As interações, as aprendizagens e os desenvolvimentos acontecem por meio das condições que o espaço oferece. Desse modo, “[...] espaços limitados e precários comprometem o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e dificultam a organização das práticas pedagógicas” (Durlin; Brasil, 2012, p. 123). Sendo assim, na maioria das escolas públicas do Brasil, os professores têm de trabalhar com condições físico-materiais precárias, ou seja, em alguns momentos, as escolhas, não dependem apenas de “[...] boa vontade, formação, conhecimento e planejamento” (Durlin; Brasil, 2012, p. 125), mas carecem de decisões burocráticas e de âmbitos superiores que precisam de encaminhamentos políticos e principalmente de financiamentos.

Horn (2004) defende que a maneira como organizamos o espaço intervém na aprendizagem das crianças, pois na medida em que o espaço for desafiador, possibilitar aprendizagens significativas e favorecer a descentralização da figura do adulto, transformar-se-á em um componente importante do trabalho pedagógico. Faria (2007, p. 69) considera que o espaço organizado deve “[...] contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento”.

Na intenção de proporcionar o bem-estar da criança no ambiente escolar, 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” (Cocito, 2017, p. 77).

A preocupação com a organização do espaço não é nova. No século XIX, Froebel e Montessori eram contrários ao controle, à disciplina e ao aprisionamento dos corpos das crianças e, por essa razão, foram revolucionários ao conceberem o espaço como elemento facilitador de aprendizagens e de descobertas.

Froebel defendeu o contato das crianças com a natureza, os animais, as plantas, a água e a terra. O pedagogo valorizou os “espaços não-edificados”, enfatizou os espaços externos, propôs espaços para os jogos, a jardinagem e a agricultura e priorizou os espaços para atividades coletivas (Horn, 2004).

Em 1987, na Alemanha, Friedrich Froebel criou o primeiro “Jardim de Infância”, o termo utilizado por ele é coerente com sua idealização. Segundo o pedagogo, a infância seria como uma planta que precisa de água, sol, solo adequado e nutrientes necessários. Todos os cuidados caberiam ao jardineiro ou à jardineira, que seria o professor, o qual deveria compreender e atender às necessidades de cada criança. O jardim:

Seria um ambiente onde as crianças e adolescentes (pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento), estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. O jardim de Infância da Escola Froebeliana caracteriza-se por atividades como: canto, jogos, pinturas, palestras, jardinagem, modelagem, olhar gravuras e ouvir histórias (Lima, s.p., 2013).

Na mesma linha de pensamento de Froebel, Montessori defendeu as manifestações livres das crianças e a oferta de espaços nos quais pudessem se movimentar com liberdade e autonomia. Sua preocupação maior era com a descentralização da figura do adulto, por essa razão, os equipamentos, os materiais e os mobiliários ficavam na altura das crianças, para que elas mesmas pudessem acessá-los, movimentá-los e explorá-los, a partir da experiência que seria realizada (Horn, 2004).

Na metodologia de Montessori, há três pilares principais: criança equilibrada, professor preparado e ambiente adequado. Nesse sentido, destacamos o ambiente adequado como um dos fundamentos cruciais para promover uma educação que tem como base a liberdade dos movimentos, a curiosidade e a espontaneidade por parte da criança.

O ambiente adequado não pode ser hiperestimulante, por essa razão, tudo deve ser pensado para proporcionar tranquilidade e calma, como as cores, que devem ser claras e

neutras. Além disso, “[...] tudo no ambiente deve servir para a atividade das crianças: não só as folhas de papel preparadas pelo professor, mas todos os materiais, toda a mobília, todos os objetos de decoração” (Lar Montessori, s.d). Em um ambiente montessoriano, além de mobília acessível à utilização das crianças, é possível que nos deparemos com animais, flores, quadros históricos ou instrutivos ensinando a abotoar, dar laços, fazer nós etc., e também objetos que nos convidam a organizar o espaço, após sua utilização, como vassouras, panos e espanadores. A intenção é incitar o interesse da criança na realização de um trabalho guiado com um propósito real e atingível (Montessori, 2017).

A respeito do ambiente, a autora o descreve como:

[...] conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. A mestra nada mais deverá fazer que *ajudá-la*, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico: deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a em seguida, *livre* na escolha e execução do trabalho. Geralmente, as crianças têm preferências díspares: uma se ocupa com isto enquanto outra se distrai com aquilo, sem que ocorram desavenças. Assim, decorre uma vida social admirável e cheia de enérgica atividade, em meio a uma reconfortante alegria; as crianças resolvem por si mesmas os problemas da “vida social” que a atividade individual livre e pluriforme suscita a cada passo. Uma força educativa difunde-se por todo este ambiente, e dele participam todas as pessoas, crianças e mestras. (Montessori, 2017, p. 67).

A liberdade de escolha dos materiais e da utilização do ambiente, defendida por Montessori, tem como propósito viabilizar o desenvolvimento da criança na medida em que, quanto mais esse ambiente for livre e interessante, mais ele atenderá às necessidades. Além disso, essa liberdade proposta pela pesquisadora não se refere a manifestações caóticas das crianças, como fuga de outras ocupações. A autora confere a “esta palavra ‘liberdade’ um sentido profundo: trata-se de ‘libertar’ a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida” (Montessori, 2017, p. 66).

Além de a filosofia de Montessori ser reconhecida pela valorização da organização dos espaços para as crianças, as escolas de Reggio Emília¹⁹ também se tornaram modelo de educação para crianças.

¹⁹ Reggio Emília é uma cidade situada no norte da Itália. Após a Segunda Guerra Mundial, em 1946, os moradores de um vilarejo chamado Villa Cella, juntaram-se e decidiram iniciar a obra de uma escola para crianças pequenas. Loris Malaguzzi, ao ter o conhecimento sobre a movimentação, deslocou-se para o vilarejo e dedicou-se a auxiliar com a construção da escola. Todo o processo se concretizou no ano de 1963, quando foi municipalizada a primeira escola construída pelos moradores, sob direção de Loris Malaguzzi. A partir disso, Reggio Emília se torna uma abordagem que em 1991 é conhecida mundialmente, transformando-se em referência mundial em Educação Infantil. Após isso, foi fundada a Reggio Children, um centro internacional de pesquisa e defesa dos direitos das

Nas escolas de Reggio Emília,

[...] foi sendo construída uma imagem de criança ativa, competente, sujeito de direitos, que tem voz, participante ativa e protagonista de seus aprendizados e desenvolvimento que ocorrem através das mais variadas formas de expressão simbólica, chamadas de cem linguagens. (Souza, 2020, p. 56).

É preconizada a parceria entre a criança, o professor, a família, os conselheiros educacionais e a comunidade na construção de uma educação inovadora.

Em ação conjunta entre professores, membros da comunidade, gestores e políticos, após muitos anos de empenho e dedicação, as escolas de Reggio conseguiram receber fundos públicos e apoio para seus programas. Dessa maneira, “[...] os participantes desse esforço apreciaram a importância educacional do espaço e investiram muito de sua energia pensando e planejando-o” (Gandini, 1999, p. 146).

Assim sendo, um aspecto muito valorizado nas escolas são os espaços e materiais, pois “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 157). Por essa razão, ao adentrar em uma escola, é possível sentir aconchego, tranquilidade e o sentimento de amparo. Essas sensações derivam da maneira como os ambientes são organizados e os materiais são dispostos priorizando o bem-estar.

Nessas escolas, todos os espaços são pensados e vistos como importantes, desde as salas, os banheiros, corredores, tetos, paredes etc. Todos são organizados de maneira que prezem pela criação e pelas experiências vividas pelas crianças.

Destacam-se, como exemplos de como o espaço é pensado e valorizado, a presença de espelhos cortados em diferentes formatos, para que as crianças possam olhar suas imagens de maneira atraente e criativa, e também o cuidado com o teto. O teto é utilizado “[...] como espaço para a colação de muitos tipos diferentes de esculturas aéreas ou belos móveis, todos feitos com materiais transparentes, coloridos e incomuns, construídos pelas crianças e pendurados pelos professores” (Gandini, 1999, p. 153). Pensar e valorizar o teto é também proporcionar aos bebês que ainda não andam e que ficam a maior parte do tempo olhando para cima experiências sensoriais de aprendizagem enriquecedoras, que vão além do comum e do tradicional. Essa é uma maneira de utilizar o espaço em sua totalidade.

crianças. Atualmente, essa rede é formada por 13 creches e 21 pré-escolas na Itália. Além disso, desenvolve formação para educadores em 34 países, dentre eles está o Brasil.

Ademais, aspectos como os móveis, as cores das paredes, os tamanhos das janelas são pensados de forma cuidadosa, pois há uma preocupação com a beleza e com a sensibilidade estética.

A organização do espaço, a escolha dos materiais e da decoração das escolas de Reggio Emília criam um ambiente aconchegante, respeitam as individualidades da criança e favorecem o sentimento de pertencimento. Além disso, valorizam as interações e são flexíveis de acordo com as necessidades. Os espaços são pensados e organizados pelas e para as crianças.

No que diz respeito às propriedades do espaço, Forneiro (1998) aponta quatro dimensões:

- *Dimensão física:* concerne à disposição física do ambiente, no qual estão incluídos os espaços físicos e suas estruturas e organização, como as janelas, os pisos, os móveis, os materiais e os elementos decorativos.
- *Dimensão funcional:* um mesmo espaço pode assumir diferentes funções de acordo com a intenção com que foi organizado.
- *Dimensão temporal:* refere-se à organização do tempo em que serão realizadas as experiências nos espaços. A maneira como esse tempo é programado pode proporcionar um ambiente tranquilo e agradável ou movido a estresse e ansiedade.
- *Dimensão relacional:* diz respeito às relações que acontecem dentro da sala de aula. Os espaços podem ser acessados livremente ou por ordem do docente. As normas de utilização dos espaços podem ser estabelecidas de forma autoritária ou democrática. Os espaços podem ser ocupados individualmente ou por diferentes agrupamentos (duplas, trios, entre outros).

Em relação aos diferentes agrupamentos, é oportuna a indicação dos “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a), ao fazer menção à delimitação de áreas que funcionem como “refúgios e locais secretos”, que permitam a individualidade das crianças e viabilizem a concentração (Brasil, 2006a, p. 28).

Com relação a dimensão funcional, o RCNEI²⁰ (Brasil, 1998, volume 1) afirma que a versatilidade do espaço é necessária para oferecer atividades diversificadas como jogos, artes, faz-de-conta, leitura, entre outros. O documento preconiza que o espaço seja “versátil e permeável à sua ação”, que esteja preparado para mudanças de acordo com as necessidades e experiências das crianças.

²⁰ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Todas essas dimensões firmadas por Forneiro (1998) sinalizam que o espaço não é estático, pelo contrário, ele é flexível, mutável e modificável. Esses quatro pontos destacados pela autora são fundamentais para construção de um ambiente de qualidade, que proporcione àqueles que o utilizam os sentimentos de liberdade, de autonomia e de bem-estar.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), “[...] para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso” (Brasil, 1998, p. 58).

O documento intitulado “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009c) apresenta o tópico “Dimensão espaços, materiais e mobiliários”, que reitera a importância de espaços internos adequados, referindo-se à iluminação, à ventilação, ao aconchego e à segurança, pois estes “[...] revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham” (Brasil, 2009c, p. 50).

A respeito da segurança, destacamos que os espaços internos e externos têm de fortalecer a autonomia da criança e “mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor” (Faria, 2007, p. 79). Sendo assim, a preocupação com a segurança não deve tolher a vivência da criança às experiências que possibilitem o autoconhecimento das barreiras presentes no espaço.

No que concerne à autonomia das crianças, no documento encontramos que o mobiliário deve estar à altura delas, além disso, precisam ser higienizados visando a uma exploração segura. A respeito disso, além do mobiliário adequado, é preciso que os professores tenham materiais, brinquedos e livros apropriados para a faixa etária e que estejam à disposição das crianças.

Dessa maneira, compreendemos que o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009c) possui informações relevantes e que podem auxiliar os profissionais das instituições de Educação Infantil. É interessante a maneira como os passos para utilizar os indicadores são descritos. Ao final, constatamos que:

[...] o documento coloca na “berlinda” vários aspectos que devem ser pensados na organização do espaço para as crianças e bebês: uso de materiais, segurança, higiene, autonomia etc. É interessante enfatizar que os bebês são mencionados conforme suas especificidades. [...] os indicadores compreendem um dos poucos documentos que pensa as peculiaridades das crianças do berçário (Brasil, 2016, p. 73).

O RCNEI (Brasil, 1998, volume 2) faz um alerta de que a proteção das crianças não deve impedi-las de vivenciarem as descobertas e exercitarem o domínio de seus próprios

corpos. No tocante a essa ideia, entende-se a necessidade de planejar os espaços e zelar pela manutenção dos brinquedos e dos materiais.

Para que elas desenvolvam a confiança em suas capacidades motoras, a organização do espaço físico deve se dar de forma a deixar ao alcance das crianças tanto materiais que as desafiem como aqueles que lhes dêem oportunidade de ter sucesso. Criar um ambiente encorajador significa favorecer a aceitação de novos desafios (Brasil, 1998, p. 47).

O documento prevê espaços próprios para a alimentação das crianças, que permitam a mobilidade de forma autônoma, além de um arranjo que possibilite um sono e/ou descanso agradável e seguro. Souza, Hernandez e Silva (2016, p. 173) avaliam que: “[...] a criança precisa de espaços que ofereçam liberdade de movimentos, segurança, construção de sua autonomia e interação com o mundo que a cerca”.

Martins e Gonçalves (2014, p. 622) destacam que:

Os espaços da escola deveriam dar condições para estimular as capacidades físicas (força, velocidade, flexibilidade, destreza, entre outras) e promover as habilidades motoras (correr, saltar, chutar, pular, arremessar, receber, driblar, quicar, entre outras) dos alunos, e também favorecer as relações pautadas nos valores éticos e sociais que podem se estabelecer nos referidos espaços.

Os modos como organizamos os espaços influenciam no comportamento das crianças, pois podem favorecer ou dificultar o movimento, bem como incentivar um envolvimento parcial ou completo com os objetos disponibilizados e com as pessoas, as outras crianças e os adultos. Os documentos oficiais mencionam a relevância da oferta de espaços que favoreçam a interação, a movimentação das crianças e destacam o uso dos espaços externos.

O documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006, volume 1) traz uma crítica a respeito de as crianças ficarem em espaços internos na maior parte do tempo quando estão nas instituições de Educação Infantil e então defende a necessidade de a criança “movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre” como aspecto a ser incentivado pelos profissionais. O documento afirma como um dos direitos da criança “a espaços, tempos e materiais específicos” (Brasil, 2006, p. 19).

O tópico “Parâmetros funcionais e estéticos”, que compõe os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a), ao discutir sobre a organização espacial, menciona espaços que todas as crianças possam utilizar sem grandes obstáculos que inviabilizem seus movimentos, que possibilitem a visualização da área externa e que esta funcione como uma extensão da sala de aula.

Nas DCNEI²¹ (Brasil, 2009b, p. 20), encontramos um tópico denominado “Organização de Espaço, Tempo e Materiais” que, entre outros assuntos, indica “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”.

No documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009a), encontramos excertos que dizem respeito à importância dos espaços amplos e os benefícios que proporcionam às crianças, bem como enfatizam que, desde bem pequenas, as crianças podem explorar todos esses espaços externos.

O RCNEI (Brasil, 1998, volume 1) apresenta um tópico denominado “Organização do tempo e seleção dos materiais”, no qual constam orientações para a ação educativa com crianças pequenas. O documento considera como atividades permanentes e que carecem de assiduidade as “brincadeiras no espaço interno e externo e atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança” (Brasil, 1998, p. 55). Reforça, assim, a importância da utilização dos espaços externos e da diversidade de materiais no desenvolvimento da autonomia da criança. De acordo com o material, “[...] a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela” (Brasil, 1998, p. 58).

No volume 3 do RCNEI (1998), é possível encontrar aspectos relacionados à priorização dos diferentes espaços, sejam eles internos ou externos, que sejam amplos para que ocorram experiências corporais e motoras para as crianças realizadas individualmente ou em grupos.

Além dos aspectos mencionados sobre o espaço, é necessário que este possa incluir todas as crianças, por meio de sua organização e dos materiais, de modo a viabilizar sua utilização com igualdade. Por esse motivo, é imprescindível que a escola esteja atenta para a diversidade de crianças, garantindo uma educação humanizadora. No que diz respeito a essa ideia, o próximo tópico apresenta a discussão sobre o espaço como ambiente inclusivo.

3.1 O espaço como ambiente inclusivo

É importante, ao organizar o espaço das instituições de Educação Infantil, contemplar um ambiente educador e inclusivo. Acreditamos que o espaço pode ser inclusivo ao acolher

²¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

todas as crianças e respeitá-las sem discriminação, considerando suas especificidades e suas demandas de forma individual.

Nesse sentido, é oportuno, ao planejar a decoração, atentar para as diferentes necessidades das crianças, valorizando, por exemplo, as exposições interativas com cores fortes para crianças de baixa visão, em relevo para crianças cegas, entre outros aspectos.

Os “Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2006b, volume 2) traz contribuições relacionadas à necessidade de o espaço incluir todas as crianças, ao explicitar que “[...] espaços e equipamentos são adaptados para receber as crianças com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2006b, p. 34).

Os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006) indicam um espaço lúdico, acessível para todos.

Este trabalho [...] busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (Brasil, 2006a, p. 8).

Kowaltowski (2011, p. 199), ao abordar a questão da acessibilidade no ambiente escolar, garante que a “[...] inserção social e da acessibilidade não podem faltar em uma discussão sobre a arquitetura de escolas de qualidade e seu detalhamento”.

Nas DCNEI (Brasil, 2009b), no tópico “Organização de Espaço, Tempo e Materiais”, constam os seguintes quesitos: a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009b, p. 20).

Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b, volume 2), no tópico relacionado à infraestrutura das instituições de Educação Infantil, destaca que os espaços “[...] adequam-se ao uso por crianças com necessidades especiais, conforme a Lei de Acessibilidade” (Brasil, 2006b, p. 42). Podemos observar a preocupação do documento em assegurar a oferta de espaços amplos, acessíveis e promotores de cultura.

Na versão de 2018 dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2018), temos, no princípio que trata dos insumos pedagógicos e materiais, a seguinte determinação:

O mobiliário, os equipamentos e os recursos de acessibilidade propostos precisam ser acessíveis às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, de modo a promover inclusão plena, conforme Lei nº 13.146/2015²² (Brasil, 2018, p. 65).

Além disso, o documento faz referência à localização, ao entorno, ao terreno, aos serviços básicos, ao acesso e às condições físicas e ambientais. O documento enfatiza as normas técnicas de desempenho, acessibilidade e segurança, as legislações (local, estadual e federal) expressas por meio do código de obras, do plano diretor, da Lei Brasileira da Inclusão, entre outras, e as orientações de órgãos reguladores, como o Corpo de Bombeiros. São arrolados quesitos que devem ser considerados na concepção, construção, reforma ou ampliação das instituições, pois integram aspectos relacionados a “segurança, acessibilidade universal e sustentabilidade”.

O documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a) apresenta sugestões à equipe multidisciplinar em firmar parcerias com institutos de pesquisa e universidades em busca de ofertar cursos e seminários aos planejadores, engenheiros e arquitetos, educadores e gestores de acordo com a demanda de um projeto colaborativo com as instituições de educação, baseando-se nos “conceitos de sustentabilidade e escolas inclusivas”, garantindo, segundo o documento “aspectos de acessibilidade universal” (Brasil, 2006a, p. 12).

Nessa vertente, apresenta como sugestão aos arquitetos e engenheiros:

Considerar que o desenvolvimento de unidades de Educação Infantil inclusivas requer um maior conhecimento sobre o processo de projeto, procurando uma integração entre o usuário, o ambiente construído, o ambiente natural e a metodologia educacional (Brasil, 2006a, p. 13).

Além disso, o documento identifica, a partir do reconhecimento da criança como sujeito e usuário principal dos ambientes educacionais, “parâmetros essenciais de ambiente físico”. Dentre outros quesitos apontados, destacamos o que trata da inclusão e enfatiza que “o projeto, a edificação e as reformas das unidades de educação infantil devem buscar”:

A adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (Brasil, 2006a, p. 21).

²² Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b, volume 2), é possível encontrar considerações a respeito das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. No documento, é enfatizado que as instituições consideram a inclusão como direito da criança com necessidades educacionais especiais quando contemplam:

- 5.1 estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças da Educação Infantil que apresentam deficiências sensoriais (surdez, cegueira ou distúrbio acentuado de linguagem), físicas, motoras e múltiplas;
- 5.2 estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças com idade cronológica para permanência na Educação Infantil que apresentam atraso de desenvolvimento decorrente de déficit de atenção e hiperatividade, problemas de comportamento, emocionais, psicomotores, cognitivos, dislexia e correlatos, entre outros (Brasil, 2006b, p. 33).

Além disso, enfatiza a formação continuada aos docentes e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para as crianças com deficiência auditiva.

No RCNEI (Brasil, 1998, volume 1), encontramos um tópico que tem como nome “Educar crianças com necessidades especiais”. Nele, é possível encontrar uma amplitude de informações referentes à importância de promover uma educação inclusiva.

Inicialmente, o documento contextualiza a realidade de exclusão daqueles que têm deficiências mental, auditiva, física e deficiência múltipla, além das crianças consideradas com altas habilidades. O documento ressalta que uma ação educativa que seja comprometida com a cidadania e com uma sociedade democrática deve propiciar o convívio com a diversidade, que “[...] inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um”. Esse convívio, para as crianças que apresentam necessidades especiais, é oportuno, pois “[...] representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade” (Brasil, 1998, p. 35).

As práticas segregacionistas aos poucos vão perdendo lugar dentro dos ambientes educacionais, pois os avanços, principalmente os legais, vêm exigindo essa mudança de pensamento e atuação, como, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a qual menciona que a oferta de educação especial é dever constitucional do Estado com seu início desde a Educação Infantil (Brasil, 1998). Além disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) considera que a educação especial deve favorecer a integração das pessoas com deficiência na sociedade.

A respeito de uma escola que seja inclusiva e que proporcione a interação das crianças, o documento relata que “[...] é considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas

as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais” (Brasil, 1998, p.36). Além disso, acrescenta que seu principal desafio é:

[...] desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária (Brasil, 1998, p. 36).

Ao final, o documento informa que a qualidade do procedimento de integração depende da estrutura organizacional da instituição concebendo propostas que estejam relacionadas ao:

- grau de deficiência e as potencialidades de cada criança;
- idade cronológica;
- disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade;
- condições socioeconômicas e culturais da região;
- estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantado nas unidades federadas (Brasil, 1998, p. 37).

Constatamos que a inclusão de pessoas com deficiência está assegurada nos documentos oficiais da área educacional. Além disso, as propostas consideram que os espaços sejam adequados para a utilização de todos os usuários.

Cavalcante (2022), referindo-se aos arquitetos e urbanistas, faz um alerta para todos aqueles que projetam e organizam espaços. Para a autora, “[...] é preciso que se busque garantir o direito de acessibilidade, que erroneamente é entendido apenas como garantia de acesso físico, ao projetar cidades, buscando garantir esse direito não apenas a delimitações físicas, mas também mentais, intelectuais e sensoriais” (Cavalcante, 2022, p. 23).

Gappel (2000 *apud* Cavalcanti, 2019) afirma que o bem-estar físico e mental do homem é instigado por seis fatores: aroma, cor, forma, luz, som e textura. Todos estes estão estreitamente relacionados à percepção emocional no que concerne ao ambiente arquitetado.

Sabemos que os sentidos humanos são apurados pela visão, audição, tato, olfato e paladar. Cada um deles pode ser notado “[...] em maior ou menor intensidade de acordo com os estímulos que recebemos por meio dos elementos arquitetônicos que nos cercam” (Cavalcanti, 2019, p. 54). No tocante a essa ideia, presume-se que cada ambiente pode despertar mais de um sentido do que o outro, apesar de haver a possibilidade de vários serem manifestados em um mesmo ambiente.

Sobre isso, destacamos que as decorações dos espaços escolares também podem ser utilizadas para despertar os sentidos. Por esse motivo, valemo-nos dos estudos da

Neuroarquitetura, ao destacarem os estímulos que o cérebro capta de acordo com o ambiente em que está.

Em palavras simples, a neuroarquitetura se refere às diferentes substâncias produzidas pelo cérebro dos usuários durante sua presença em determinado ambiente. Essas substâncias são capazes de alterar diretamente o humor e o comportamento dos usuários em qualquer espaço tanto a curto quanto a longo prazo (Migliani, 2021, n.p.).

Os espaços que são projetados com base na neuroarquitetura devem considerar a individualidade daquele que o utilizará, compreendendo a maneira singular com que cada um recebe e decodifica os estímulos do ambiente.

Migliani (2021) cita os estudos de Maria Montessori a respeito da mente da criança e esclarece que, durante a primeira infância, ela pode ser dividida em duas fases: a primeira do zero aos três anos (mente absorvente inconsciente), e a segunda dos três aos seis anos (mente absorvente consciente). Essa teoria relata que, desde quando nasce, a criança absorve todos os estímulos do ambiente em que está inserida, assim como uma esponja. Segundo a própria Montessori (1987, p. 108), “[...] o ambiente deve ser rico de estímulos que motivem a atividade e convidem a criança a realizar as próprias experiências”.

Em conjunção com o que abarca essa ideia, uma alternativa é proporcionar os estímulos às crianças por meio de sensações. Davies (2021, p. 30), ao tratar desta temática, reitera que “crianças pequenas ficam fascinadas pelas cores, sabores, cheiros, toque e sons que descobrem explorando o ambiente.” Por isso, esses ambientes devem ser convidativos e suscitar o interesse na criança, proporcionando a exploração por meio dos sentidos. É necessário que haja tempo suficiente para a investigação de forma livre, e que as descobertas sejam feitas em conjunto (Davies, 2021).

Assim sendo, consideramos que as decorações dos espaços das Instituições de Educação Infantil precisam ser acessíveis, ou seja, todas as crianças, independente das suas particularidades, devem ter a oportunidade de experimentar, por meio dos sentidos, e vivenciar momentos de aprendizagem e inclusão.

Dessa maneira, a partir dos estudos da Neuroarquitetura, a autora Migliani (2021) aponta a maneira como os sentidos podem ser explorados para promover o bem-estar da criança com estímulos que atuem positivamente em seu cérebro, favorecendo a aprendizagem, a motivação e a concentração. São eles:

Visão: escolher tons claros, que trazem para o ambiente sensações de calma e tranquilidade. Evitar cores quentes e vibrantes, pois podem causar estímulos desnecessários nas

crianças, como agitação e ansiedade. A utilização da iluminação natural também é importante, entretanto, fazer uso de iluminação artificial pode assegurar a concentração da criança e mantê-la ativa. Referindo-se ao aspecto visual dos ambientes, os brinquedos e materiais devem estar organizados de modo a facilitar a visualização ampla pela criança.

É preciso fazer uma ressalva para as crianças com baixa visão²³. A organização do espaço que recebe essa criança deve contar com algumas particularidades, como, por exemplo, a iluminação do ambiente, um aspecto que se torna imprescindível. Nesse cenário, é importante que haja cores fortes, além de marcas que possibilitem o caminho até o bebedouro, banheiro, refeitório, sala de referência, pátio, entre outros.

Tato: proporcionar às crianças ambientes com texturas acessíveis para que possam tocar, pois para elas, principalmente as pequenas, que sentem o mundo pelas mãos, o toque é importante e necessário para o seu desenvolvimento.

Audição: para o desenvolvimento sensorial da audição nas crianças, é preciso assegurar dois mecanismos que inicialmente se opõem: música e silêncio. A música, principalmente a clássica, é comprovada, por meio de uma série de estudos, como benéfica ao desenvolvimento da criança, desde a gestação, entretanto o silêncio é primordial no que diz respeito à concentração e à tranquilidade das crianças.

Olfato: a memória olfativa é considerada a mais forte em nosso campo cerebral. Nesse sentido, é relevante que haja a preocupação com os cheiros que serão responsáveis por compor a memória olfativa das crianças em sua vida adulta. Dessa maneira, incluir no ambiente dispositivos que emitem cheiros, como plantas, pode propiciar o relaxamento nas crianças e o contato com seres vivos.

As iniciativas alinhadas ao bem-estar, em que a organização do espaço e as práticas docentes valorizem e acolham as diferenças, contribuem para que as crianças construam laços afetivos com o espaço, transformando-o em um lugar de pertencimento.

3.2 A transformação do espaço em lugar

²³ De acordo com a Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, “Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10° (categorias 3, 4 e 5 do CID 10)” (Brasil, 2008, n.p).

Neste tópico, discutimos os conceitos de ambiente e de lugar. As interações ocorridas no espaço constituem o que conhecemos como ambiente. Forneiro (1998, p. 232) conceitua o ambiente como um “[...] conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).”

O espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, entendendo-se à rua, ao bairro e à cidade (Faria, 2007, p. 70).

Sendo assim, percebemos o ambiente como a vinculação dos aspectos físicos com as interações sociais, o que nos remete ao conceito de lugar. Para discutir o processo de interiorização do espaço como lugar, valemo-nos do conceito de topofilia, descrito por Yi-Fu Tuan (2012), baseado na Geografia Humana. Para Tuan (2012), a topofilia se refere ao elo afetivo entre pessoa e ambiente físico. A organização do espaço pode favorecer ou dificultar a autonomia, as relações interpessoais, os laços de pertencimento. De acordo com Tuan, “as ideias de ‘espaço’ e ‘lugar’ não podem ser definidas uma sem a outra” (Tuan, 1983, p. 6).

O espaço se transforma em lugar na medida em que houver segurança, proximidade e conforto. Para Cocito (2017, p. 93), esses sentimentos “[...] 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”. Nesse sentido, destacamos que o que pode ser lugar para uma pessoa, pode não ser para outra, haja vista que as vivências são particulares. As pessoas têm experiências peculiares ao longo da vida.

Cocito (2017, p. 91) considera 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.” O lugar vai ser construído a partir das experiências que serão realizadas nele, principalmente as relações.

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (Tuan, 1983, p. 6).

Um espaço agradável, que proporcione um ambiente aconchegante, tem potencial para ser transformado em lugar se boas experiências forem vivenciadas pelas crianças. O espaço se

refere aos aspectos físicos, à organização, aos componentes estéticos e visuais. Para Frago (1998, p. 61), “[...] o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”. Apesar de espaço não ser lugar, ele poderá vir a tornar-se um. Os professores têm um papel relevante para que os espaços se tornem lugar para as crianças, ao fomentarem relações de pertencimento, de identidade e de acolhimento.

Ao versarmos sobre a questão do espaço e da sua importância para a experiência significativa da criança na escola, destacamos o conceito originado da Psicologia Social intitulado como *affordance* positiva, utilizado por Sarmiento (2018, p. 237), ao tratar sobre “[...] propriedades dos espaços, edifícios, mobiliário urbano, equipamentos etc. que podem ser percebidas pelas crianças de modo que elas estabeleçam com esses espaços uma relação de empatia”.

Sobre essa ideia, o autor retrata a possibilidade de esses dispositivos influenciarem na construção da personalidade do sujeito e nas ações sobre o contexto em que está inserido. Sarmiento (2018, p. 237) acredita que o conceito da *affordance* positiva “[...] favorece o entendimento das relações transacionais entre o sujeito e os elementos materiais que o rodeiam, de tal modo que, na interação entre um e outros, ocorrem mudanças e transformações em ambos”. Essa concepção nos permite compreender a importância da organização do espaço escolar para a formação das crianças. Nesse sentido, ressaltamos o sentimento de pertencimento com relação ao espaço escolar e às ações que primem pelo bem-estar e desenvolvimento da criança.

No documento denominado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009a), encontramos um trecho que, de certa maneira, demonstra o esforço dos seus proponentes para que o espaço se torne lugar para as crianças ao recomendarem que “nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante” (Brasil, 2009a, p. 13). Algumas ações destacadas no documento revelam o compromisso com o zelo do espaço ofertado para as crianças, ao elencarem pontos de reflexões direcionados aos profissionais da Educação Infantil, por exemplo:

Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia;
 Nossas salas são claras, limpas e ventiladas;
 Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada;
 Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição;
 Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças;
 Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças;
 Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias (Brasil, 2009a, p. 17).

No documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b, volume 2), no tópico relacionado à infraestrutura das instituições, encontramos menções com referência aos espaços acolhedores:

- Espaços para atender as necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças;
- Propiciam interação entre as crianças e entre elas e os adultos;
- Instigam a curiosidade, imaginação e aprendizagem das crianças;
- As cores e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo mais bonito, instigante e aconchegante;
- Mobiliário e materiais são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis;
- E espaços adequados para os profissionais que atuam na escola bem como para os familiares das crianças; (Brasil, 2006b, p. 42).

Todas essas ações, embora não garantam, contribuem para que o espaço se torne lugar para as crianças.

Os “Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2006b, volume 2) fazem referência a espaços amplos que prezem pela garantia de conforto, sentimento de aconchego e advertem que sejam previstos “espaços para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis, tais como local para amamentação, para entrevistas” (Brasil, 2006b, p. 43). Essa é uma iniciativa que humaniza e acolhe a comunidade. Questionamo-nos se as instituições de Educação Infantil apresentam um espaço acolhedor para receber as famílias, conforme aponta o documento.

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009a) chama a atenção pela maneira como trata de aspectos fundamentais e necessários para uma escola que ofereça para a criança, acima de quaisquer outras coisas, o bem-estar. “A forma como os critérios foram escritos é muito

peculiar, denota proximidade, humanidade e sensibilidade com a realidade da Educação Infantil, aos direitos e as necessidades fundamentais das crianças” (Cocito, 2017, p. 64).

Além disso, o documento recomenda reconsiderar a organização do espaço frequentemente adotada, que parte de um único modelo de escola/sala de aula que desconsidera as dimensões humanas e, de maneira desrespeitosa, ignora as condições fundamentais para a educação e o cuidado das crianças pequenas em espaços partilhados.

Na análise dos documentos oficiais, encontramos, na maioria deles, a defesa da concepção de que os professores e as crianças são os responsáveis pela organização dos espaços, e Forneiro (1998) enfatiza essa ideia.

Oliveira (2021) nos faz refletir sobre quais espaços queremos e quais espaços proporcionamos para as nossas crianças ao fazer a seguinte indagação: os espaços ofertados acolhem ou afastam as crianças?

O espaço contribui no desenvolvimento da criança, por ser o responsável por proporcionar momentos de criação de vínculo, de brincadeiras, de interações e de descobertas. Contudo, situações de risco, de violência e de bullying podem acontecer.

Ao discutirmos sobre as relações sociais na escola, apropriamo-nos dos pressupostos da Psicologia Ambiental, haja vista que “[...] a discussão sobre a importância do espaço no desenvolvimento infantil tem, nas diversas correntes da psicologia um suporte fundamental” (Horn, 2004, p. 15). Martins e Gonçalves (2014, p. 623) afirmam que “[...] os efeitos psicológicos da apropriação do espaço escolar reforçam a autoimagem da criança frente a si e diante dos demais colegas, desenvolvendo um sentido social comunitário”.

Dessa maneira, compreendemos que:

O espaço escolar, na categoria de elemento ativo do currículo oculto da escola, é potencialmente um sistema que favorece encontros ou esquivações ou até relações de controle entre seus usuários. Esse potencial, vivenciado diariamente por educandos e educadores, passa a ser incorporado nas relações sociais entre os agentes das práticas pedagógicas, o que pode propiciar maior segregação ou integração entre grupos sociais distintos (Garcia, 2016, p. 27).

Oliveira (2021), a partir de sua pesquisa com crianças sobre habitar a escola, coloca-nos dois pontos a respeito de espaços da escola atual que merecem reflexão:

Por um lado, é possível que a gente se depare com a aridez das carteiras enfileiradas que revelam a falta de convite ao diálogo, ou uma lousa que revela uma voz hierárquica, ou até inúmeras portas que se trancam automaticamente para quem está do lado de fora da sala de aula (elemento que diz muito sobre a realidade ainda existente em tantas escolas do Brasil). Por outro lado, é possível que encontremos a potência e fertilidade de escolas que se expressam por meio da existência de mais janelas do que cadeados, mais transparências do que grades, mais natureza do que plástico, mais terra do que concreto, mais oportunidades de ver a chuva cair do que a sala a se repetir, mais convite a rastros e pegadas do que limpeza e esterilização. Lugares de corpos livres e não padronizados, por onde se multiplicam ateliês e laboratórios amplos a substituir miúdas salas compartimentadas. Quanta potência os espaços podem nos oferecer! (Oliveira, 2021, p. 37).

O modelo de carteiras enfileiradas na Educação Infantil tem sido um arquétipo frequente de organização dos espaços. Essa organização impõe às crianças comportamentos como, por exemplo, agirem de maneira silenciosa e organizada e ficarem sentadas por muito tempo.

Esses espaços, geralmente, preconizam a alfabetização precoce, com modelos tradicionais de ensino que dificultam a interação entre os pares e, por consequência, a criação de vínculos com o espaço. Sobre isso, é necessário pensarmos que aspectos como carteiras enfileiradas, por exemplo, explicitam que “[...] é esperada a não-ocorrência de interação entre eles; aquela disposição foi provavelmente planejada para inibir a discussão entre os estudantes” (Carvalho; Rubiano, 2008, p. 108).

No que diz respeito à interação das crianças nos espaços escolares, os documentos oficiais destacam que a proposição dos espaços deve estar alinhada às possibilidades de interação entre as crianças. Nas DCNEI, o tópico denominado “Organização de Espaço, Tempo e Materiais” discorre sobre a interação das crianças da mesma e de diferentes idades por meio do reconhecimento de suas necessidades de acordo com a faixa etária, levando em conta suas particularidades próprias ou coletivas.

No tópico “Parâmetros funcionais e estéticos”, que integra os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a), encontramos um subtópico sobre a organização espacial que faz referência aos ambientes em planta-baixa que permitam a interação social, além de espaços que promovam situações prazerosas e seguras.

Contudo, percebemos que os espaços de muitas instituições de Educação Infantil não permitem a circulação e o encontro das crianças. Os espaços são direcionados para que a figura central seja o professor que controla constantemente as crianças; há uma intencionalidade em dificultar que os trabalhos sejam realizados coletivamente.

O RCNEI (Brasil, 1998, volume 2) enfatiza a necessidade de o adulto organizar o ambiente de maneira que as crianças possam circular e escolher as atividades que pretendem realizar e os parceiros com quem querem interagir. Por isso a importância de ter várias alternativas, como, por exemplo, os cantos, para proporcionar as crianças um leque de oportunidades. Um aspecto ressaltado no documento é o espaço para o faz-de-conta, com objetos suficientes para que as crianças exercitem a imaginação.

Após as discussões sobre espaço, ambiente e lugar, aproximamo-nos do nosso foco de estudo, os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que as vivências estéticas e criativas no ambiente escolar favorecem a formação ampla da criança e que é necessário fomentar relações afetivas com a instituição para que ela seja considerada um lugar.

Desse modo, na próxima seção, apresentamos a discussão acerca dos significados educativos da decoração das instituições de Educação Infantil, evidenciando a análise das entrevistas realizadas com professores e com especialistas, fundamentada no referencial teórico e nos documentos oficiais da área.

4 A DECORAÇÃO DOS ESPAÇOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, evidenciamos os significados educativos da decoração dos espaços escolares com ênfase na valorização da cultura e das vivências estéticas e criativas da criança. Nesse sentido, a seção tem por objetivo contextualizar o termo “decoração” e apresentar os resultados da pesquisa de campo, com a intenção de identificar a compreensão dos especialistas e dos professores sobre a decoração do espaço escolar, e a finalidade de propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas escolhas, as suas identidades, as suas marcas e a ampliação dos seus saberes.

Para tanto, fundamentamo-nos principalmente em Escolano (1998), Forneiro (1998), Gandini (1999), Carvalho e Rubiano (2000); Barbosa e Horn (2001), Horn (2004), Tussi (2009), Kowaltowski (2011), Cocito (2017), Freitas (2018), Cavalcanti (2019), Rosa, Moreira e Duque (2020), Evangelista (2020) e Castange (2022).

É oportuno que a decoração seja acessível a todos e esteja atenta à identidade das crianças, à autoria infantil e à cultura, no sentido de valorizar a cultura local e ampliar o conhecimento de mundo.

O termo “decoração”, segundo o Dicionário Online de Português, refere-se à “arte de decorar, de ornamentar, de embelezar, de tornar um ambiente mais agradável, belo” (Dicio, 2021). No ambiente educacional, os adereços “enfeitam” e “educam”, eles passam mensagens morais, valores, normas, conhecimentos. Para Forneiro (1998, p. 239), a decoração “[...] transforma-se em conteúdo de aprendizagem: a harmonia de cores, a apresentação estética dos trabalhos, etc.”

A organização do espaço e a decoração merecem uma análise profunda sobre os seus significados, pois evidenciam como os profissionais das instituições compreendem as crianças e o seu processo de formação. Escolano (1998, p. 45), ao tratar da arquitetura escolar e da decoração, avalia que:

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. [...] a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Os espaços não são neutros, eles passam mensagens e transmitem conhecimentos. O espaço “[...] carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (Frago, 1998, p. 64).

De acordo com “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a, p. 25):

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo.

Questionamo-nos se as decorações dos espaços das instituições de Educação Infantil estão sendo inspiradoras, despertando os sentidos, a imaginação, a curiosidade e as descobertas pelas crianças.

Em nossa pesquisa, valorizamos a decoração do espaço que seja, acima de tudo, humanizadora. “O conceito de humanização tem por intenção oferecer condições ideais em diferentes setores que estejam mais próximas as necessidades do ser humano, é entendido como valor, na medida em que resgata o respeito à vida humana” (Cavalcanti, 2019, p. 36). Além disso, engloba contextos existentes nas interações humanas, sendo eles sociais, éticos, educacionais e psíquicos.

No espaço, o termo humanização abarca tudo que pode influenciar aquele que o utiliza, seja “[...] iluminação, conforto térmico, acústico, cores, ergonomia e relação interior e exterior” (Cavalcanti, 2019, p. 35). Sobre isso, para humanizar, é necessário compreender o conceito de ser humano e ter discernimento de que o utilizador final do espaço é peça-chave na definição de como deve ser o ambiente (Cavalcanti, 2019).

A organização dos espaços não é neutra, carrega, de maneira explícita ou implícita, concepções a respeito da criança, da Educação, do papel do professor, portanto, compreendemos a complexidade em cuidar da estética nas instituições de Educação Infantil por meio da decoração.

Reforçamos que os espaços podem ser decorados de tal maneira que eduquem as crianças esteticamente, aguçando a sensibilidade. Forneiro (1998) destaca alguns pontos a respeito da decoração dos espaços, tendo em vista a sensibilidade estética, tais como:

- Ser muito colorida: as cores vivas chamam a atenção da criança, e estudiosos comprovam que há cores que estimulam e há cores que inibem diferentes tipos de atividades. Sendo assim, a escolha das cores requer cuidado em busca de manter a harmonia e evitar que sejam exageradas.

- Ser original e criativa: compor o ambiente com elementos decorativos que sejam originais, chamem a atenção da criança e estimulem sua criatividade.
- Ser personalizada: as próprias crianças podem colaborar na decoração da sala de referência, e os seus trabalhos serem expostos de maneira cuidadosa, com destaque para os valores afetivo e estético.
- Incluir réplicas de obras de arte: a apreciação e familiarização com relação às obras de arte podem acontecer desde cedo, sendo enriquecedor para a formação da criança que sejam incorporadas, na decoração dos espaços escolares esculturas, lâminas de quadros etc.

Considerando os aspectos citados, aprofundamo-nos sobre o nosso objeto de estudo, que versa sobre os significados educativos da decoração dos espaços escolares, a partir de um diálogo entre a fundamentação teórica e os resultados da pesquisa, com destaque para o papel do professor e das crianças.

4.1 Resultados da pesquisa de campo: o que dizem os professores e especialistas sobre a decoração?

Neste tópico, apresentamos as análises dos dados obtidos durante a pesquisa de campo. As informações auferidas, por meio das entrevistas realizadas com oito sujeitos, foram transcritas na íntegra. Dado o volume dos resultados, as informações foram agrupadas, a partir das seguintes categorias de análise:

- Decoração: o papel do professor e das crianças;
- Decoração: a cultura e a documentação pedagógica;
- Decoração: a inclusão;
- Decoração das paredes: as letras, os números, as rotinas, as regras, os combinados e os personagens;
- Decoração: a questão ambiental.

As categorias em questão são detalhadas a seguir:

4.1.1 Decoração: papel do professor e das crianças

Todas as categorias elencadas, de certa maneira, abordam o papel do professor e das crianças diante da decoração dos espaços das Instituições de Educação Infantil, não obstante, optamos por destacar a atuação profissional e o protagonismo das crianças, a partir de reflexões que valorizam esses aspectos.

Dentro do ambiente escolar, sabemos da importância do professor: é esse profissional que acompanha a criança, principalmente quando tratamos da Educação Infantil, na qual as práticas se dividem entre o cuidar e o educar. Dentre as responsabilidades desse profissional, a principal delas é garantir o direito da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Sobre essa função, o RCNEI (1998, p. 30) diz que:

[...] o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Interessa-nos refletir sobre o papel do professor como mediador do processo formativo das crianças, a partir da organização do espaço, principalmente da decoração do espaço escolar, no sentido de “(...) garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (Brasil, 1998, p. 30).

Apesar da vasta documentação oficial e das publicações acerca do tema espaço, ainda temos muito o que fazer para materializar esses avanços no contexto da Educação Infantil. Para um dos entrevistados, esse descompasso se justifica pela falta de leitura, por parte dos professores, dos documentos oficiais:

[...] os nossos documentos já nos dizem sobre estética há muito tempo né, e o problema do professor hoje em dia é que a gente não lê os documentos norteadores né, mas se a gente for pegar lá as diretrizes, tem uma parte que fala sobre os princípios estéticos, e nessa parte fala sobre uma educação em massa né, onde a gente tem que fugir dessa visão de todo mundo ser igual de todo mundo, fazer tudo igual né (Entrevistado G).

No que se refere à dicotomia entre a teoria explicitada nos documentos e a prática na sala de referência, o modo como fisicamente a sala é organizada, geralmente, “[...] não propicia o uso independente dos materiais e as atividades realizadas pelas crianças são sempre dirigidas e cronometradas pelo professor: é a visão adultocêntrica que predomina”. Nesse cenário, a criança não é considerada como o centro de atenção, e o espaço da escola não proporciona sua

autonomia, de tal maneira que seus interesses e necessidades não são valorizados (Kishimoto, 1999, p. 4). Esse controle da criança pelo adulto foi observado, como constatamos no seguinte depoimento:

[...] a aprendizagem, ela tem que ser divertida, ela tem que trazer o encantamento para a criança, para que a criança não fique sendo dirigida o tempo todo e perca toda sua autonomia e a sua liberdade de criar (Entrevistado C).

A concepção adultocêntrica dificulta o processo de criação da criança, como notamos nas seguintes falas:

[...] mas ainda tem muito caminho para percorrer né, e às vezes eu vejo práticas cheias de boa intenção, só que são práticas que são trocadas, por exemplo: “Ah vamos fazer coisas com a natureza”, mas continua com a mesma coisa tradicional, tem lá o risquinho, a criança vai colar o graveto por cima, então não é uma coisa que foi feita pelas crianças, que foi pensado com elas né, e fosse até a natureza explorasse essa natureza. Então, assim, ainda vejo isso, que às vezes tem prática muito bacana, só que ainda está vestida pelo professor tradicional naquelas coisas que a gente vê mais de antigamente né (Entrevistado H).

[...] As crianças é pura expressão por expressão, e a gente tem que respeitar essa expressão das crianças, então, o que que é respeitar a expressão? Não é dizer que “ah, eu deixei falar na rodinha”. Isso não é respeitar a expressão de criança né, respeitar a expressão é permitir, é criar espaço, é oferecer material, é ver uma criação, e não apontar o dedo com o olhar do adulto. [...] Então, eu percebo a decoração hoje... o que me incomoda é essa coisa pronta e essa coisa voltada para o olhar do adulto né, para esse olhar de julgamento que a gente tem do que é bonito e o que é feio e de permitir que a criança faça né, no tempo dela (Entrevistado G).

Barbosa e Horn (2001) avaliam que é relevante, para que a composição espaço-tempo tenha sentido, que o educador esteja atento e observe o modo como as crianças brincam, o que elas preferem fazer e os espaços em que mais gostam de ficar. Além disso, notar os aspectos que mais chamam sua atenção e em quais momentos do dia estão mais calmos ou agitados. Nesse sentido, a prática de observação é de suma importância. Algumas falas remetem a essa ideia ao afirmar que:

Eu penso que o professor tem que estar aberto né, tem que estar muito aberto, eu acho que a gente tem que estar atento ao que as crianças fazem primeiro de tudo né, eu acho que a gente tem que se despir da ideia de comandante né, de sabedor de tudo, de transmissor [...]. Acho que a gente tem que primeiro conhecer [...] acolher as crianças, conhecer o teu grupo primeiro, e aí usar o que a criança faz, porque tem um certo preconceito, assim, “ah, mas a criança, ela vai fazer tudo que ela quer, e eu não vou fazer nada né, eu como professora não vou mais fazer nada”, e não é assim, eu tenho um papel muito importante né, então o que a minha sala vai comunicar é o que as crianças estão vivenciando ali né, então, o que será que a minha sala está comunicando se eu vou lá e colo um flash na parede? O que que a minha sala está comunicando? [...] O meu papel hoje, eu vejo que o meu papel não é oferecer atividade, [...] não é isso, e eu me incomodava muito com isso no início da minha atuação sabe, porque para mim não fazia sentido, para mim as crianças não aprendiam nada com aquilo ali, mas eu também não sabia fazer de outro jeito né, e aí foi 2019 que começou a vim muito essa questão de Reggio, e eu me inquietei demais, e quando eu descobri essa forma de enxergar, meu Deus, para mim fez todo sentido. Eu disse “não, é isso, é isso, isso que é valorizar a criança” né, então o meu olhar, o meu papel dentro da escola é participar junto da criança né, [...] e às vezes eu defendo duas ideias, às vezes é realmente falta de a pessoa não entende mesmo, outra é resistência de gente que não acredita e não quer fazer, e infelizmente quem sofre são as crianças né, porque quando a gente para para olhar o que as crianças fazem, é lindo demais né (Entrevistado G).

O RCNEI (Brasil, 1998, volume 1) nos informa que “[...] espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição” (Brasil, 1998, p. 68).

A maneira como os professores farão uso desses objetos junto com as crianças é que proporcionará uma interação e aprendizagem entre as crianças e entre adultos-criança. O documento assevera que haja intervenção do professor para que seja proporcionado às crianças um espaço estruturado para brincar, pois este “[...] permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis” (Brasil, 1998, p. 29, volume 1). Em consonância com essa recomendação, um entrevistado relata os materiais que oferece para estimular o brincar pelas crianças e promover um ambiente acolhedor:

[...]então, eu costumo colocar coisas que aproximam mais de casa, eu faço cantinhos com casinha, para jogo simbólico, eu faço cantinhos com massinha, assim, eu coloco mesa de luz que fascina, eles amam mesa de luz, então a minha decoração é essa né, preparar esse ambiente, essa sala para que a criança se sinta o mais confortável possível [...] eu coloco coisas de natureza para construção, bloquinho de construção tipo lego, monta tudo, essas coisas, então geralmente eu preparo esse ambiente no primeiro dia para brincar mesmo, sentar, brincar com eles para eles explorarem o material. Aí a gente chega, quer fazer roda, quer cantar musiquinha, eles não querem! Eles querem a mamãe e o papai, então, se eles chegam e encontram um ambiente com brincadeiras, com brincar livre, com amizade, toda criança sabe brincar, aí flui, eles já se sentem dentro de um espaço acolhedor (Entrevistado H).

A intervenção do professor junto às crianças na organização do espaço é necessária. Entretanto, como constatamos no excerto abaixo acerca dos elementos decorativos, a concepção do professor é que vai conduzir seu trabalho.

Eu acho que é fundamental porque o professor, é ele que vai nortear. Se a concepção dele for tradicional, ele vai encher de bichinhos de E.V.A., da Disney né, esses bichos que a gente vê hoje, Marvel, não sei o quê, então ele vai rechear disso. Se ele tiver uma concepção de uma pedagogia participativa, afetiva, transformadora, automaticamente ele vai entender que esse aluno é parte desse processo, e essa decoração vai ganhar um novo significado, eu penso (Entrevistado H).

Compreendemos a importância do desempenho docente no que concerne à organização do espaço, no entanto, enfatizamos que a maioria dos professores enfrenta desafios que dificultam essa organização, como a falta de apoio da própria equipe gestora da escola, a falta de recursos financeiros e de materiais e as condições físicas inadequadas da instituição. Uma outra dificuldade é a precariedade da formação inicial e continuada do professor, fator que impacta na organização do espaço como um elemento curricular. Assim, reforçamos que a formação é essencial e deve ser constante para que esse profissional possa se munir de conhecimento e contestar aquilo que não estiver de acordo com o que estuda e defende.

A importância do estudo por parte do professor para qualificar a sua prática com relação à decoração é evidenciada no trecho a seguir:

Acho que o papel do professor seria rejeitar essa decoração, dizer que não quer, primeiro porque eu acho que os professores se matam de trabalhar para fazer essas decorações que, do meu ponto de vista, são feias e inadequadas [...] Então, a gente trabalha pra caramba pra pôr uma decoração lá que não... às vezes, as crianças nem sabem quem é, aí você tem que contar o que é para contextualizar aquela parede, e aí você fala que virou um projeto, mas não nasceu da criança, então não é projeto. Aí vão desencadeando várias ações ruins do meu ponto de vista, que fazem o professor ter um monte de trabalho desnecessário e que não produz nada de aprendizagem significativa para as crianças, e o professor acha que eles está certo fazendo isso. [...] Então, eu acho que o papel do professor seria primeiro ele estudar sobre isso, e outra, pôr a criança como protagonista então, pensar que as paredes têm que ter as crianças, tem que ser a mão das crianças, e valorizar também o trabalho das crianças, porque muitos professores que eu já presenciei corrigem, entre aspas né, o desenho que vai para a parede porque tem que ir bonito né, porque ele também se sente avaliado pelo que está na parede, então, assim, professor precisa estudar (Entrevistado B).

O incentivo à atuação da criança e ao seu protagonismo dentro do ambiente escolar em detrimento da padronização, bem como as escolhas com referência à organização do espaço e à decoração, dependem da concepção do profissional sobre criança e Educação Infantil e da sua postura em argumentar sobre as suas convicções. As falas a seguir ilustram essa ideia:

[...] quando comecei, a coordenadora entrava na sala para ver se já tinha aqueles cartazes né, chegava um determinado tempo ali em março, a coordenadora entrava para ver se já tinha chamadinha, se já tinha o calendário, se já tinha os ajudantes. E hoje em dia não é mais assim né, hoje em dia não tem mais essa cobrança, e se tiver a gente tem que se impor, dizer que não, não é assim! Calma que tudo tem seu tempo... e as coisas também não precisam ser padronizadas né “ai, tem que estar tudo na parede, tem que estar o solzinho, tem que estar lá no dia do sol”. Hoje em dia a gente tem que usar da nossa criatividade para entender o que que é importante, “não, olha, realmente eu acho que falar sobre o tempo é importante com as crianças”. Como que eu vou falar sobre isso né? Será que não é mais importante eu ir até a rua com eles né? Começou a chover, vamos pegar o guarda-chuva, vamos lá fora! E aí depois a gente faz um registro, alguma coisa assim né, então, de não ser nada mais padronizado, até porque as coordenadoras hoje em dia não fazem mais esse tipo de cobrança né. [...] Quando um pai chega para buscar uma criança na escola e pergunta “qual que é o teu filho?” e a criança não sabe dizer qual é o dela, e isso é o que diz o nosso documento né, que a gente tem que parar com essa reprodução em massa. [...] Então, nas escolas de educação infantil, acho que a gente tem que parar de querer justificar tudo que as crianças fazem né, elas simplesmente fizeram. “Ah, mas o que que quer dizer?” Eu não sei o que quer dizer, o bebê não fala, ele não me disse que quer dizer, ele está se expressando, e eu acho que isso que falta sabe? A gente olhar aquele desenho e jogar fora sabe, “Ah, esse aqui vou jogar fora, faz outro assim, faz outro assado”. E permitir, eu acho que falta a gente permitir, permitir que a criança se suje, aí daqui a pouco uma baita de uma decoração vai ser a imagem de uma mãozinha suja de terra, sabe? Representando o cotidiano daquela criança na escola. Então, eu acho que a gente precisa estudar um pouco sobre estética, sobre o protagonismo (Entrevistado G).

[...] o professor, infelizmente, em alguns momentos, ele segue regras, ele segue diretrizes de uma direção, de uma coordenação, então nem sempre cabe ao professor essas escolhas né, tem escolas que já iniciam o ano letivo com esses deveres para os professores, mas acho que cabe ao professor que entende né essa outra proposta como válida, entende o protagonismo infantil, selecionar da melhor forma o que ele vai colocar na parede, então “eu tenho que ter um calendário, isso é obrigatório, que eu tenha os números”, se me é obrigatório alguma coisa eu vou colocar da melhor forma ali (Entrevistado E).

A partir do que foi mencionado a respeito da composição do espaço, reiteramos os papéis do professor e das crianças nesse processo, pois, se o professor organizar o espaço de maneira com que elas possam, além de opinar sobre a composição, usufruir com liberdade, optando por parceiros e por atividades a partir do que lhes desperte o interesse, o conhecimento adquirido faz sentido e é significativo. Nesse contexto, a incumbência do docente é organizar o espaço junto à criança, considerando suas escolhas, evitando diversas intervenções desnecessárias e se atentando ao que estão fazendo.

Eu acho que o papel do professor na decoração é o mesmo papel do professor para a gente no método né, para a gente, o papel do professor é ser guia, é estar junto com a criança. Ele aponta o caminho, mas deixa a criança caminhar né, então ele tá ali intermediando a relação da criança com aquele meio, com um ambiente, com os outros, então acho que, da mesma forma, o professor, não que ele não possa trazer ideias, mas ele não pode ficar fechado, ele não pode ser estático né, então ele pode trazer propostas, mas deixar que as crianças participem disso né, deixar que ela seja o protagonista realmente (Entrevistado A).

A decoração do espaço escolar realizada com a colaboração das crianças favorece o protagonismo infantil e valoriza as suas experiências, como, por exemplo, a coleta de elementos da natureza durante os trajetos cotidianos:

Existem amostras de pinhas, conchas ou pedrinhas arranjadas por tamanho, forma ou cor. Essas amostras registram eventos das vidas das crianças. Contem tesouros que as crianças coletaram em passeios especiais ou em caminhadas normais. Além disso, elas são encorajadas a trazer recordações de suas experiências em casa, ligadas a eventos diários ou especiais. [...] trazem decorações tradicionais ao retornarem de suas férias de inverno. [...] os professores coletam esses itens e constroem painéis onde a contribuição de cada criança é respeitada e ao mesmo torna-se parte de uma exibição maior. Quando as amostras de folhas coloridas do outono são trazidas e secas, as folhas favoritas de cada um podem ser colocadas em uma bolsa pequena e transparente junto com outros tesouros coloridos. Todos esses envelopes são reunidos e colocados na parede de vidro, para formarem uma grande mostra, que captura a luz e cria sombras encantadoras. Esse é um exemplo muito simples dos muitos modos como a importância da contribuição individual, e o significado e força que traz à contribuição do grupo, é manifestada. A mensagem torna-se parte do espaço e torna as crianças conscientes de que valorizamos aquilo que fazem (Gandini, 1999, p. 150-151).

O RCNEI (Brasil, 1998, volume 3), reforçando a ideia da importância de priorizar os sentimentos de identidade e de pertencimento, sugere que a coleta e a produção das crianças sejam exibidas e exploradas, bem como que as próprias crianças sejam responsáveis pela maneira como os materiais serão expostos.

Um dos pontos prejudiciais que percebemos em decorações que não são feitas pelas crianças é a pouca interação, o sentimento de não fazer parte daquele ambiente, de não ser responsável em nenhum momento pela sua organização. Além disso, coloca o professor como figura central, como único responsável e capaz de realizar tal ação, desconsiderando a criança como ser social e produtor de cultura. Esse papel centralizador do professor é criticado por um dos sujeitos:

[...] porque no ensino tradicional é muito o que vem pronto, é a ideia do professor, é o que o professor acha bonito, é o que o professor tem contato, e às vezes assim é uma “arte”, uma beleza muito limítrofe (Entrevistado A).

Sobre a apropriação e a personalização dos espaços pelas crianças, um aspecto relevante refere-se ao cuidado com as instalações que essa ação ocasiona (Pol, 1996). Quando as crianças participam dos cuidados, da organização e da transformação dos espaços, geralmente, zelam por eles.

A respeito dessa ideia, temos a seguinte colocação:

Tem muita questão de as professoras colocarem coisas na altura das crianças, com medo delas destruírem né, porque “ai, não vou colocar baixo por que ele vai rasgar, não vou colocar baixo porque ele vai destruir”, sempre teve essa ansiedade. Eu falo por mim, eu também já passei por isso, eu também já decorei sala, e as crianças também já rasgaram tudo, mas porque eles não participavam do processo de construção. Claro que existe isso ainda, essa curiosidade de ir ali arrancar um pedacinho e puxar? Existe! Mas quando eles participam daquilo e veem aquele processo sendo construído, não é inaugural, não é novidade, a parede não é novidade, porque ela já está em processo de construção, agora, quando é inaugural, quando é novidade, eu quero pegar mesmo, eu quero amassar, eu quero sentir o cheiro (Entrevistado E).

Quando as crianças são responsáveis pela decoração dos espaços, geralmente são envolvidas por um sentimento de pertencimento.

É necessário refletirmos sobre o papel do professor, especificamente sobre a maneira como dispõe os materiais para uso das crianças, pois os materiais e o modo como estão organizados no espaço possuem impacto nas interações infantis e nas relações adulto-criança. Atualmente, encontramos, na organização dos espaços, um direcionamento quase exclusivo para a ação docente, em que os adereços, as figuras e os materiais estão à altura do adulto. Os armários guardam materiais que se dizem ser “de uso coletivo”, mas que impossibilitam o acesso autônomo da criança.

Defendemos que a decoração dos espaços escolares não se reduza apenas ao armazenamento dos objetos e materiais, mas que estes estejam dispostos de maneira cuidadosa e organizada, que atraiam o interesse e a curiosidade das crianças, oportunizando experiências e a criatividade, que fomentem o desejo de aprender.

Além disso, nos “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a), no tópico “Ambientação: dimensionamento, configuração e aparência”, é descrita a maneira como a organização interna deverá ser realizada a partir da atividade que será feita. Desse modo, o mobiliário e os adereços que compõem o espaço precisam ser acessíveis e movimentáveis, para que as crianças possam ter autonomia. Em conformidade com o documento, tivemos o seguinte relato:

O ateliê, ele nunca está do mesmo jeito por muito tempo, porque eu vou mudando a composição dos móveis do ateliê a partir das pesquisas que vão acontecendo, então, em alguns momentos, não tem móveis nenhum, porque se eu quero que o corpo fale, que o corpo pesquise, eu não vou colocar cadeiras e mesas para conter o corpo, então eu tiro tudo da sala e deixo a sala livre, então, sim, tudo que compõem o espaço vai agregar para as crianças (Entrevistado E).

No RCNEI (Brasil, 1998, volume 1), especificamente no tópico intitulado “Espaço físico e recursos materiais”, encontramos aspectos que dão enfoque à estruturação do espaço, à organização dos materiais e à qualidade e adequação deles, pois, segundo o documento, estes atuam como elementos “essenciais de um projeto educativo” (Brasil, 1998, p. 68).

Em comunhão com esta ideia, é importante ponderar sobre os materiais ofertados no ambiente escolar. É de suma importância que exista uma quantidade necessária de acordo com o número de crianças e que haja um padrão de qualidade, evitando possíveis intercorrências ao serem utilizados pelas crianças.

A respeito da disposição dos materiais, para Forneiro (1998, p. 266) “é o processo de decidir onde colocar os objetos do ambiente e como combiná-los e exibi-los”. Para a autora, do mesmo modo que é necessária a organização do espaço dentro da sala de aula, é importante a organização dos materiais em cada área. A respeito de primar pela preparação estética como um convite às crianças para criar, temos o seguinte relato:

Eu falo que até uma dobra de papel interfere nas propostas, até uma posição de um lápis interfere, a posição de um lápis, de uma caneta, de uma caixa de lápis de cor, ela conta uma história e ela conta um convite, então, se eu entrego uma cesta para as crianças, você já deve ter presenciado isso na sua infância e recebeu uma cesta de giz com vários cotoquinhos de giz pequenininhos e eles juntos, dando atrito, eles ficam pretos né, a parte de fora preta, e aí a diferença de você receber um cestinho desse para desenhar ou você receber uma paleta de cores, uma seleção de giz para aquela proposta, quando eu recebo cestinha eu nem sei muito bem o que eu faço com ele né, eu quero só ver se tem cor dentro daquele lápis ali, vou riscando, vou riscando, e quando eu observo uma mesa esteticamente preparada para um desenho onde tem uma folha, eu tenho lápis devidamente posicionado, isso me convida à criação, então até um cestinho de lápis faz toda a diferença dentro do processo (Entrevistado E).

É interessante que os materiais estejam organizados obedecendo a uma lógica (cor, tamanho, forma, etc..). Além disso, é importante disponibilizá-los de forma provocativa, ou seja, que chamem a atenção da criança para a criação e que estejam expostos em locais acessíveis, que possibilitem a autonomia no manuseio (Forneiro, 1998). Jaume (2004) corrobora as ideias de Forneiro e enfatiza que a maneira como organizamos e dispomos os materiais favorece ou dificulta a exploração pelas crianças.

Um dos entrevistados comentou sobre o encantamento das crianças ao explorarem caixas com diferentes objetos:

[...] quando a gente monta experiências né, que a gente decora, o decorar que eu falo é para a criança explorar experiências com caixas né, então assim, a hora que eles saem lá fora, eles já ficam encantados, então tem caixa, tem tecido, tem pedra, tem isso, tem aquilo, mas e o que fazer com aquilo? Eles olham para mim quando é a primeira vez deles: “o que a gente tem que fazer? O que que nós vamos fazer? Aí a exploração é livre né, às vezes, então assim, exploram, eles constroem, eles criam então essa dinâmica, então às vezes eles levam isso para a sala de aula, para a nossa sala referência, às vezes deixam isso lá fora para que outras crianças possam experimentar também (Entrevistado H).

Sendo assim, destacamos a importância de o profissional que atua na Educação Infantil proporcionar, junto às crianças, experiências de organização do espaço e significar e ressignificar constantemente as suas ações, concebendo a criança como protagonista da decoração, incentivando-a e instigando curiosidades genuínas.

Na próxima categoria, atemo-nos a discutir a decoração no que tange à valorização da cultura e como forma de documentação pedagógica.

4.1.2. Decoração: cultura e documentação pedagógica

Nesta categoria, tratamos dos significados da decoração com ênfase na valorização da cultura e da documentação pedagógica. Partimos do pressuposto de que “crianças e adultos estão imersos na cultura, são autores, produtores de cultura e produzidos nela” (Castro, 2015, p. 78).

Com relação à cultura global, é relevante que a criança amplie o seu conhecimento de mundo, tenha acesso a uma decoração que apresente elementos de diferentes culturas, que retratem modos de vida, espaços e tempos diversos.

Defendemos que a decoração das instituições de Educação Infantil seja comprometida com o respeito, o acolhimento da diversidade e a construção da identidade. De acordo com Forneiro (1998), é preciso apresentar elementos que demonstrem a diversidade cultural, étnica, social e pessoal.

A autora sugere, por exemplo, expor “[...] lâminas de quadros e esculturas, tanto atuais como de outros momentos da história da arte” (Forneiro, 1998 p. 261). Essa prática de apresentar imagens, objetos e figuras tem como intencionalidade despertar a curiosidade e a imaginação, indagar as crianças sobre as histórias e instigar descobertas.

Imagens que demonstram os diferentes modos de vida, como as casas, os meios de transportes, os alimentos, os vestuários e os adereços, utilizados nas diferentes regiões do país

e em outros países, são importantes para que as crianças ampliem os seus conhecimentos sobre a diversidade de culturas, pois irá ajudá-las “[...] na integração da diversidade das pessoas nas culturas e, portanto, a serem mais tolerantes com aquilo que é diferente” (Forneiro, 1998, p. 261).

Quando apresentamos à criança elementos da sua cultura, demonstramos interesse e respeito por ela, e quando apresentamos elementos das diferentes culturas, mostramos o respeito que elas devem expressar por culturas diferentes da sua. Nesse ato, ao ampliarmos o leque de possibilidades, estamos fazendo com que elas possam abrir os olhos para o novo, para a diversidade de culturas e de histórias.

As DCNEI (Brasil, 2009b), no tópico Organização de Espaço, Tempo e Materiais, ressaltam: “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2009b, p. 20).

Sobre isso, com relação à questão racial, observamos a falta de imagens que reforcem a educação antirracista dentro do ambiente escolar. Rosa, Moreira e Duque (2020, p. 99590), avaliam que “a creche e as demais instituições de cuidado e educação constituíram-se historicamente como ambientes de homogeneização centradas nas referências europeias, tais mudanças evidenciam as resistências e as possibilidades de reinvenção”.

A preocupação com uma educação antirracista aparece nas falas dos entrevistados ao relatarem as suas concepções e práticas pedagógicas:

Dentro do ateliê, eu até tenho algumas prateleiras com livros africanos, com livros de tons de pele, porque eu acho que é uma necessidade das escolas particulares, lá nós não temos crianças de pele preta, tem uma criança que é bem negra, em uma escola de 200 crianças, eu tenho uma criança negra. Então, eu acho que é o meu dever né, além de ser preta também, é o meu dever levar essa cultura para eles em sala, então eu tenho uma biblioteca de pele preta, desse assunto, falando de cabelo, falando de pele, porque eu acho que se faz necessário onde eu estou, numa sociedade escolar que só tem pessoas brancas. Agora, quando isso não acontece, quando eu tenho uma sala que tem crianças né de diversas cores e formas e jeitos, se eu acredito que eles são protagonistas, automaticamente eu vou contemplar a todos, eu não vou precisar fragmentar (Entrevistado E).

Por exemplo, quando a gente vê lá na decoração só crianças brancas... Na decoração tem que ter todos os tipos de criança né, e isso é uma coisa muito delicada, sabe [...] então assim, embora a gente tenha consciência, os valores e os princípios nos dominam né, a gente precisa ter muito trabalho de autoconhecimento para chegar nessa mudança e definição (Entrevistado B).

Claro que a gente precisa compreender que a gente precisa falar sobre diversidade. Precisamos falar sobre a diversidade, mas isso entra no cotidiano, é o cotidiano que vai fazer isso, eu vou falar sobre os negros, eu vou falar sobre outras etnias, eu vou falar sobre isso dentro do meu cotidiano né, dentro de uma história que as crianças gostam né, dentro de uma culinária de repente que as crianças gostam, e a gente vai lidando com isso de uma forma natural (Entrevistado G).

Um dos entrevistados defendeu a realização de um levantamento das crianças para trabalhar a diversidade:

[...] um dos conteúdos da pré-escola, desde o berçário, é entender da onde vem, família, esse tipo de coisa, assim, quando eu faço esse levantamento das crianças mesmo do berçário, depois maternal e pré, passo a entender quem são essas crianças, fazer uma ficha de anamnese com esse objetivo, não é? A partir dessa ficha, eu posso acrescentar nela, assim: da onde vieram os seus avós? De que região? A partir disso eu posso começar a trabalhar a questão das diversidades. Todas as minhas crianças são loiras de olho azul? Todas as minhas crianças são morenas? Todas as minhas crianças são negras? Tem criança descendente de indígena? (Entrevistado F).

Entre as práticas pedagógicas sugeridas para trabalhar a diversidade mencionadas pelos entrevistados, destaca-se a disponibilização de brinquedos, materiais, livros, fotos e obras de arte que remetam a assuntos como cor da pele, tipos de cabelo e diversidade de culturas. Em concordância com essa percepção, Forneiro (1998, p. 262) denota que:

[...] A pluralidade se dá através dos materiais, incluindo elementos do ambiente natural e social que reflitam claramente as raízes culturais das crianças da sala de aula, e também de elementos procedentes de outros ambientes afastados no espaço e/ou no tempo.

É oportuno, portanto, valorizar a cultura global e a cultura local. Na decoração das escolas de Reggio Emília, encontramos elementos que retratam e valorizam a cultura local e que “[...] pode ser detectada na documentação afixada nas paredes sobre passeios e atividades, que envolvem marcos e pessoas da cidade [...]” (Gandini, 1999, p. 150).

Uma das falas dos sujeitos corrobora essa perspectiva de Gandini (1999), ao exemplificar uma situação vivenciada por ela durante uma visita em que se deparou com a ambientação dos espaços da escola com elementos do campo que compunham o cotidiano das crianças no âmbito familiar, valorizando, assim, a cultura local:

[...] eu fui visitar uma escola em Querência do Norte, que era uma escola camponesa, nos espaços da escola, tinham elementos do campo, e que as próprias crianças traziam, que as famílias traziam, e fazia sentido para eles, então eu acho que seria dessa forma (Entrevistado B).

O RCNEI (Brasil, 1998, volume 3) adverte que não somente os trabalhos devem ser expostos, mas também “[...] tudo aquilo que foi produzido, trazido ou coletado pelo grupo deve estar exposto e ao alcance de todos, constituindo-se referência para outras produções e encaminhamentos” (Brasil, 1998, p. 201).

Os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009c), a respeito da exposição dos trabalhos feitos pelas crianças, sugerem que:

Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. 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, 2009c, p. 50).

As decorações, portanto, são criadas e recriadas, alteradas de acordo com o que está sendo estudado e pesquisado naquele momento durante o ano letivo (Pessoa, 2015).

Os diferentes espaços das instituições de Educação Infantil, como a sala de referência, o pátio, os corredores, os banheiros, o refeitório, merecem planejamento para que sejam acolhedores. Todos eles compõem o ambiente escolar e devem ser pensados visando a garantir o sentimento de pertença, a construção da identidade e a aproximação da criança com a cultura, pois “[...] se não fizer isso, a escola não serve para nada” (Neri; Vecchi, 1982 *apud* Forneiro, 1998, p. 240).

É importante que os resultados dos projetos não estejam somente nas salas de referência, mas que sejam expostos em todos os espaços da escola. Para Kowaltowski (2011, p. 177), as exposições devem estar presentes na “[...] entrada, corredores, salas de aula [...] podem ser utilizadas como elementos espalhados por todo o edifício escolar”

Quando a escola expõe os trabalhos infantis, no interior da sala de aula, nos corredores, nos refeitórios ou na recepção, está favorecendo a apropriação do espaço escolar, associada ao sentimento de pertencimento. Assim, podemos chamar essa ação de personalização do espaço escolar (Evangelista, 2020, p. 83).

Em consonância com essa ideia, um dos sujeitos menciona os corredores como local de exposição das vivências das crianças:

[...] têm que mostrar processos, tudo que a criança está vivendo, que eu acho que tem que estar no corredor porque quem chega na escola vai saber que aquela turma está projetando cobra, outra turma está pensando sobre cor, então os processos estarem visíveis lá, para quem está visitando (Entrevistado H).

A documentação das atividades registra as etapas do processo de desenvolvimento das crianças e está alinhada ao fortalecimento da relação com a família. Os registros possibilitam aos professores e aos familiares acompanharem a evolução das crianças, saberem sobre o que está acontecendo na instituição, e às próprias crianças se identificarem como integrantes daquele espaço. Gandini (1999, p. 156) pondera que:

[...] as exposições internas, além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo. 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.

No que diz respeito a essa ideia, a decoração também tem o propósito de informar os familiares sobre os principais acontecimentos da instituição. De acordo com Cocito (2017, p. 106) “[...] é interessante que possam obter, por meio da decoração, informações sobre o que está acontecendo no interior da instituição”. A importância de uma decoração voltada para o acolhimento das famílias, inclusive composta por objetos feitos pelas próprias crianças, foi observada, como comprova o trecho a seguir:

[...] Hall de entrada tem que falar tudo tem que falar tudo, hall de entrada tem que estar aconchegante, eu acho que quando a gente fala de decoração de espaços, a gente está falando de acolhimento né, a gente está acolhendo quem está chegando, e quem está chegando ali a família né, então a gente tem que ter um espaço para receber essa família, a gente tem que ter um hall de entrada né, que a pessoa que chega ali vai se sentir confortável né, e como? Pode ter livros, pode ter as mini-histórias que vão compor esse espaço, pode ter uma obra de arte que foi feita por algum grupo, a iluminação... [...] Então, a gente espalhar de repente né luminária feitas por família nos corredores da escola, com luz amarela, velas também porque não? Em algum momento né, velas feitas pelas crianças dentro daqueles vasinhos né, muito elemento natural, barbante, eu penso, papel Kraft também, eu acho que compõe muito bem porque traz essa cor do natural né (Entrevistado G).

Foram feitos relatos de experiências sobre a documentação nas paredes com mini-histórias que contam para os pais o processo de ensino e aprendizagem:

[...] a gente faz o processo documental tanto para o professor quanto para a criança e para os pais, então o que é para a criança vai na linha do olhar da criança, tanto pode ser um processo documental com escrita, como pode ser uma sequência fotográfica, onde eu mostro o processo do grupo, uma mini-história ou um processo individual, que fica ali na linha do olhar das crianças, e o que vai para as paredes também são as pesquisas, as construções dos grupos, os desenhos individuais, os desenhos em grupos, e aí sim a sala começa a contar o processo de ensino e aprendizagem (Entrevistado E).

Outro entrevistado também compartilhou a sua prática pedagógica com a mini-história para compor as paredes e funcionar como registro e documentação pedagógica:

É isso que eu acho que tem que fazer parte da “decoração” da tua sala, é mostrar o que a criança está vivendo né. Eu adoro mini-história, eu acho que a mini-história tem que compor sim o teu ambiente né, tem que ter um espaço para mini história, tem que ter um espaço para produção das crianças (Entrevistado G).

As mini-histórias funcionam como meio de comunicação e documentação, pois são fotografias que demonstram o desenvolvimento da criança, revelando o imaginário infantil, as vivências, as construções, os pequenos instantes de descobertas e as curiosidades de um cotidiano da escola da infância (Araújo, 2020).

As “mini-histórias”:

[...] são breves relatos acompanhados de sequência de imagens que abordam questões extremamente necessárias como autonomia, comunicação e o saber-fazer dos bebês e crianças pequenas. O compartilhamento dessas mini-histórias é um poderoso meio para (inter) comunicar experiências, a fim de narrar uma criança que atua, aprende através da curiosidade e da relação com o mundo (Fochi, 2015 *apud* Santos; Conte; Pugens, 2021, p. 84)

Esse é um mecanismo que traz à tona o protagonismo e potencializa as experiências da criança. Para isso, é importante que o adulto tenha um olhar sensível e observador ao “registrar fotograficamente e dar outro sentido, transformando-se em uma memória autoformativa das intervenções pedagógicas” (Santos; Conte; Pugens, 2021, p. 86). A fotografia pode atuar como ferramenta do trabalho docente. Nesse sentido, foi feita a seguinte alegação:

[...] fotografias de alta qualidade, porque eu acho que a gente tem que falar sim sobre isso, a gente precisa fotografar com qualidade, não é fotografar criança pronta, criança fazendo pose, é conseguir transmitir através da fotografia aquilo que a criança vive na escola. Eu acho que tu entrar numa escola e tu já enxergar alguma proposta que é feita ali, vivenciada pela criança, já mostra o que que a escola pretende né (Entrevistado G).

As crianças manifestam entusiasmo ao observar suas imagens compondo a decoração da sala de referência. Cocito (2017, p. 48) faz uma observação pertinente sobre as marcas das crianças nas instituições:

[...] 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.

De acordo com os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b, p. 42), “[...] as paredes são 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”. Além disso, a exposição dos trabalhos das crianças sinaliza que elas são os agentes na decoração, favorece os sentimentos de pertencimento e contribui “para que se reflita a sua identidade pessoal” (Forneiro, 1998 p. 261). Sobre a decoração das paredes, foram feitas as seguintes observações:

Eu acredito que a decoração, ela tem que ser feita pelas crianças, para as crianças e para uso delas, aquelas coisas que a gente está pesquisando, contexto, desenhos que eles fazem livres, desenhos de algum tema, coisas que são relacionados ao nosso cotidiano, ao nosso dia-a-dia coisas que estão eles estão produzindo, suas produções, suas falas, suas hipóteses e suas construções, eu acredito que a parede tem que estar recheada, a parede da escola, a parede da sala tem que estar recheada com a fala das crianças e com os processos deles (Entrevistado H).

[...] eu acho que as paredes das escolas de educação infantil são espaços de comunicação das aprendizagens dos processos de desenvolvimento, e não para ter uma decoração aleatória, como normalmente eu vejo. Eu acho que o espaço, além de ser as paredes né, os lugares que as crianças circulam, além de serem espaço de comunicação das aprendizagens dos processos educativos que ocorrem ali naquela instituição, também podem ser espaços de formação, de oferecer para as crianças repertório, por exemplo, ter uma obra de arte né, uma reprodução de obra de arte, alguma coisa assim, que isso vai repertoriando né as crianças e dando para elas referência, [...] seria um espaço de formação mesmo (Entrevistado B).

A respeito dos quadros de artistas compor as paredes, temos a seguinte compreensão:

[...] então a decoração é isso, trazer quadros de artistas para estar nessas paredes para que as crianças tenham contato com a arte, e aí é arte mesmo, esses quadros a gente pode fazer algo rotativo, e aí escolhe um autor, por exemplo “Monet”, então nós vamos ter ali imagens das obras de Monet, depois a gente troca e vai para as obras de Picasso... Principalmente aqui no interior, tem muito pouco contato com isso né, a gente não tem museu, e quando tem um espetáculo é da Frozen... então sempre essa beleza, trazer isso mas também é algo sóbrio, sempre buscando um equilíbrio. E isso sempre vai estar disposto na altura da criança no lugar onde ela possa ter acesso né (Entrevistado A).

Ao planejar a decoração dos espaços, é importante que as obras, os objetos, as figuras e a exposição dos trabalhos realizados estejam na altura das crianças, para que possam observar ou até mesmo interagir com os elementos expostos.

Essa preocupação é evidenciada nos documentos oficiais. O documento “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a) sugere que

“quadros e painéis colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permite que as crianças tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste” (Brasil, 2006a, p. 29).

A respeito da personalização do ambiente pelas crianças, acreditamos que, ao fazer parte da construção, elas sejam mais empáticas e cuidadosas com o espaço, pois foram elas que o organizaram. A fala a seguir está em consonância com essa ideia:

[...] eu faria um ambiente zero e mostraria o que se tem, entregaria para as crianças, pediria para elas construírem junto comigo. É um ambiente sem nada, mas nós temos computador, nós temos fantasias, nós temos mesinhas, “onde vamos colocar?” E construir junto com as crianças. O que que vamos pôr na fachada? O que que vocês querem que seja escrito aqui? Para que ela seja estimulada a organizar o seu próprio espaço (Entrevistado C).

O documento intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009a), no tópico denominado “nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante”, entre os aspectos destacados, constam: “Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição;” (Brasil, 2009a, p. 17) e “quando fazemos reformas tentamos adequar à altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças;” (Brasil, 2009a, p. 17).

Adequar os espaços da escola para que estejam na altura da criança é de suma importância, considerando que elas são as principais usuárias, e isso permite que elas possam fazer descobertas e se sentirem parte do ambiente. Considerando essa ideia, é também relevante viabilizar que elas desenvolvam conhecimento por meio da valorização da cultura.

Com relação à valorização da cultura local, foi relatada a realização de um trabalho com diferentes linguagens, inspirado em passeios a espaços culturais em pontos demarcados da cidade, como constatamos a seguir:

[...] a gente tem que aproximar as crianças do que acontece em volta da escola né, e quando a gente entende escola como comunidade, a gente não deixa de apresentar às crianças o que envolve e o que está acontecendo ao redor [...] em São Paulo [...] a gente faz a viradinha cultural, que a gente seleciona espaço culturais em diferentes pontos da cidade, e traçam o mapa com a família, e em cada ponto cultural tem um professor referência ou um professor especialista para receber os pais, então, esse ano, a gente passou por vários museus e várias intervenções artísticas, e terminamos lá na Praça da Independência para uma apresentação. Então, isso não só aproxima as famílias como as crianças dessas intervenções culturais, da música e da arte em si, e aí a gente acaba levando um pouquinho disso para dentro da escola né, não tem como, então nós temos as professores extras né, de música, de arte, de teatro, e aí a gente faz um trabalho em conjunto, onde essas três linguagens são apresentadas para as crianças juntas, fora que a gente tem vários veículos para levar dentro da escola né, então o audiovisual, os livros, tudo isso vai aproximando as crianças da arte com qualidade. Então, os vídeos pré-selecionados, eu uso bastante digital dentro do ateliê, então eu faço projeção de arte, de quadros que se movimentam para que as crianças tenham acesso a arte com qualidade, não só ali no livro, na folhinha impressa, mas que eles tenham acesso a arte em suas amplas linguagens né, arte também é movimento, é dança, é composição, é escultura, então a gente leva tanto dentro do ateliê quanto para dentro de sala, a gente leva todas essas linguagens (Entrevistado E).

É interessante destacar a compreensão do espaço da cidade em que as crianças residem como um território educativo, que pode proporcionar experiências enriquecedoras para a formação das crianças.

O resgate das memórias da cidade pelas fotografias de paisagens do passado e a obtenção de informações sobre a história também foram aspectos mencionados pelos sujeitos para abordagem da cultura local com as crianças pequenas, cujos resultados podem compor a decoração dos espaços, documentando o trabalho feito.

É até algo para a gente pensar para o próximo ano [...], por exemplo, em setembro, trazer a história de Prudente, trazer fotos antigas de Prudente, então é algo que a gente poderia trazer, trazer coisas sobre o café, que é muito importante aqui na região, então trazer essas fotos, resgatar a cultura, sem perder do foco essa essencialidade (Entrevistado A).

Um dos entrevistados fez problematizações oportunas sobre a valorização da cultura local ao questionar “*Quais são os artistas de prudente? [...] aí eu trago um artista que não tem nada a ver lá da ‘conchinchina’*” (Entrevistado F). E complementa a sua fala chamando a atenção para a relevância da contextualização:

Quer ver uma outra coisa: quem são os desenhistas da Disney? Mas isso faz parte da realidade da criança... tem um artista que desenhou A bela e a Fera? Tem um compositor que fez as músicas? Tem um artista que pensou na coreografia que a bela e a fera dançam? Ah, mas essa dança é uma valsa... tem vários tipos de danças... eu nem contextualizo a própria cultura de massa com as crianças. Então, a pergunta seria: a bela e a fera dançam valsa, o que dançamos em prudente? Forró? Dança vaneirão... eu nunca faço essa contextualização (Entrevistado F).

Gandini (1999), ao tratar de Reggio Emília, discorre sobre como os passeios pela cidade são planejados como uma forma de valorizar a cultura local e proporcionar a documentação. Contudo, notamos que nem sempre há um cuidado de registrar a atividade e de compor a decoração dos espaços da escola com os trabalhos feitos, como podemos constatar no excerto a seguir:

[...] a gente foi em muitos lugares da cidade, a gente falou sobre as casas das crianças e fizemos passeios nas casas das crianças, a gente foi na prefeitura e em outros lugares da cidade, que não ficaram ali registrado né, não ficou palpável né, mas que fizeram parte também, e eu acho que isso que é importante, sabe? A vivência. Eu esse ano não fiquei preocupada em fotografar, em fazer vídeo e toda aquela coisa porque precisa ir no portfólio, mas eu sei que as crianças vivenciaram né, eu acho que isso é o mais importante (Entrevistado G).

A valorização da cultura da escola potencializa o sentimento de identidade e de pertencimento, favorecendo a criação de laços afetivos com o espaço. Gandini (1999) revela o seu apreço com relação à valorização da cultura escolar ao compor a decoração dos espaços. De acordo com o autor, “[...] a cultura da escola: a escola em particular, em si mesma, com seu princípio especial, sua evolução e as histórias das crianças que passaram por ela. Além de ser bonito, o ambiente também é altamente peculiar.” (Gandini, 1999, p. 150). A história da instituição pode ser valorizada e percebida pelas crianças pela exposição de fotografias e de objetos que marcam a memória da escola.

Alinhado com as concepções de Gandini (1999), um dos entrevistados sugeriu que a decoração dos espaços da escola seja composta por uma documentação permanente, que exponha a história da instituição:

[...] lugares em que tivesse uma documentação pedagógica que fosse permanente, no sentido de marcar a história da escola, por exemplo, das turmas que já passaram, essas coisas todas, mas ter um lugar que a decoração fosse daquele ano, daquele grupo específico né, então o que eles produziram naquele ano vai para aquele lugar, mas ter o espaço da documentação pedagógica permanente, para ir marcando os tempos. Por exemplo, na faculdade, onde tem aquelas placas que tem os nomes das pessoas e diz “fulano passou por aqui”, então assim, ter um lugar que fosse assim (Entrevistado B).

Por meio dessas reflexões, enaltecemos o papel da cultura e dos profissionais, ao proporcionarem diferentes manifestações culturais. As vivências culturais que fomentem a apreciação, o conhecimento, a inspiração e a criatividade são essenciais para a formação da criança. A decoração dos espaços da escola com elementos da cultura possibilita o acesso à cultura mais ampla e a valorização da cultura local. A escola, nessa perspectiva, é um local formador no qual hábitos, atitudes e conhecimentos são aludidos de maneira explícita (Forneiro, 1998).

Com base nisso, entendendo a escola como ambiente formador, enfatizamos sua função relacionada à inclusão. A próxima categoria versa a respeito da decoração como meio de favorecer a inclusão de todas as crianças, de modo a respeitar sua individualidade, assumindo, assim, um caráter humanizador.

4.1.3. Decoração: inclusão

Neste tópico, discutimos o papel da decoração dos espaços voltada à inclusão. Vislumbramos a escola como um espaço empenhado em fomentar práticas inclusivas que contemplem e respeitem a diversidade.

A educação é um direito de todos, previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205. É fundamental que a escola siga os princípios constitucionais e não exclua as pessoas por sua cor, sexo, origem ou deficiência.

Compreendemos que, para que a escola seja inclusiva, “é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14).

No tocante à escola inclusiva, compartilhamos das considerações de Mantoan (2003, p. 12) ao mencionar que “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição

imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.”

Compreender e respeitar as diferenças humanas é incluir todas as pessoas. A inclusão é uma ação humanizadora que envolve “[..] *acessibilidade, permanência e participação*” (Entrevistado C).

Um dos sujeitos, ao tratar da concepção de criança como protagonista, sugere que a inclusão seja espontânea, não sendo necessário trabalhar esse assunto de maneira separada dos outros conteúdos e contextos:

[...] foto, por exemplo, seria legal né, e outra obra de arte já traz uma certa diversidade, por exemplo, quando você põe um Picasso lá com uma cara tudo esquisita, com um olho pra cima, você já está trazendo que o rosto pode ser diferente né, que não tem que ser tudo igual, então, assim, eu acho que essa seria a forma de trabalhar com diversidade a partir das paredes né [...] esse exemplo mesmo que eu dei, do Picasso né, quando você põe lá um quadro, tem um Abaporu, por exemplo, um pezão né para um corpo que não é tão grande, você está falando que as pessoas podem ser diferentes, respeitando essas diferenças e valorizando essas diferenças (Entrevistado B).

Por meio da decoração, é possível incluir imagens ou obras de arte de crianças com diferentes características físicas, fazendo uso de cadeira de rodas, muletas, com cegueira, utilizando próteses, aparelhos auditivos.

Foram feitas várias sugestões para a inclusão de crianças com deficiência visual:

[...] fui lá no museu do azulejo em Portugal e é super legal que, Na Sagrada Família do Gaudí, na Espanha, também tem isso, lá no museu do azulejo tem o azulejo lá na parede, assim, que a gente pode ver, mas para o deficiente visual, tem o azulejo em relevo, baixo assim, que ele pode passar a mão, então assim eu achei bem legal (Entrevistado B).

[...] se eu tiver uma criança cega, se eu puser uma decoração com texturas, eu vou aguçar a sensibilidade dela de tato né, eu vou te falar, assim, teve um ano que nós fizemos... porque todo ano a gente fazia, antes da pandemia, uma festinha de final de natal, e eu levei um boneco Papai Noel e tinha um menino cego, ele perguntou o que que era, e nos falamos “aqui tem uma árvore de natal”, nós fomos descrevendo o ambiente, fazendo áudio-descrição, aí nós levamos para que ele tocasse a árvore de Natal. Nós falamos “tem um boneco que está vestido de papai Noel”; ele falou “deixa eu ver?”, aí foi a coisa mais linda, porque ele pegou, começou a tocar no Papai Noel, e os olhinhos dele começaram a encher de lágrima, e as outras crianças começaram a chorar, e ele falou “eu estou vendo o papai Noel” (Entrevistado C).

Uma das falas destacou a participação das crianças no processo de elaboração de recursos para uma criança com baixa visão:

[...] tinha dificuldade de enxergar e colocou o óculos, assim, mas tudo eu fazia bem grandão, as crianças também [...] desenhava grandão para ela poder entender o processo ali, a gente fez uma com barbante para passar mão por cima para ela sentir, e assim, dependendo do que vai acontecendo, a gente vai encaixando as coisas na nossa rotina, a gente vai pensando isso para que todo mundo possa participar e ter acesso (Entrevistado H).

Espaços fixos, ambientes limpos e com a quantidade suficiente de materiais e/ou móveis no caminho foram mencionados como fatores que favorecem a autonomia de todas as crianças, principalmente as crianças com deficiência visual.

[...] As salas lá são organizadas em subgrupos, então tem os cantinhos fixos deixando as salas com os corredores completamente livres para a passagem de quem precisa, com uma composição fixa que alguém com um problema visual precisa disso né, precisa de lugar fixo para se identificar, então eu acredito nessa nova composição de sala como uma das mais, as que mais incluem qualquer tipo de deficiência ou necessidade especial que a gente consegue contemplar dentro da educação, [...] quando procuraram a escola, procuraram por isso, pela composição ser ideal para aquelas crianças, então sem muito material no caminho, sem muita mesa, sem muita cadeira né, um ambiente tranquilo (Entrevistado A).

Entre as práticas pedagógicas voltadas à inclusão, foi relatada a disponibilização de bonecas para representar a diversidade. A ideia é que essa ação se traduza em sentimentos de respeito, de tolerância e de apreço pelo diferente.

Então, na sala eu tenho bonecas e bonecos, eu tenho cadeirante, eu tenho labioriporino, eu tenho bonecas negras, eu tenho uma Abayomi, e eu tenho uma boneca que não tem uma perna, então a gente sempre tem alguns elementos na sala que remetem a essa questão, de diversidade, de pensar né que as crianças vão ter contato com todo tipo de pessoas (Entrevistado H).

Uma fala mencionou o uso de bonequinhos de E.V.A. e de personagens da turma da Mônica como exemplos de iniciativas de decoração alinhadas à diversidade. Não obstante, chamou a atenção o fato de as deficiências intelectuais ou o autismo nem sempre serem observadas empiricamente. Nesses casos, a questão da sensibilização voltada para a inclusão, por meio da decoração, é mais difícil.

Então, o que eu já vejo pelas escolas: temos bonequinhos de E.V.A. cadeirantes, usuários de cadeiras de rodas, temos bonequinhos de E.V.A. que são pretos ou de outras cores que as professoras costumam fazer, amarelinho para representar a diversidade étnica né. Para além disso, dessa representação de bonequinho de E.V.A. que até então a gente nem tinha, a gente começa a ter alguns personagens da Turma da Mônica que estão muito comuns, é uma menininha cega que tem a muletinha e o óculos preto, tem um usuário de cadeira de roda também da turma da Mônica, então os que a gente costuma mais ver comumente relacionadas a pessoa com deficiência, agora é, por exemplo, deficiências que estão mais sindrômicos que dá para gente notar, como a síndrome de Down, tem uma característica física mais evidente. Agora, quando a gente fala de deficiência intelectual ou de autismo, não tem cara né, então essa questão da inclusão de decoração para esse público é mais difícil, mas a gente já costuma ver nas escolas sim, assim é representado por E.V.A. essas pessoas com deficiência que tem uma deficiência visível, está começando a fazer parte, mas para além disto, do E.V.A., não tem nada (Entrevistado D).

Com relação ao autismo, de acordo com o Martins (2022):

O TEA é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento, que podem englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento, como: ações repetitivas, hiperfoco para objetos específicos e restrição de interesses. Dentro do espectro são identificados graus que podem ser leves e com total independência, apresentando discretas dificuldades de adaptação, até níveis de total dependência para atividades cotidianas ao longo de toda a vida (Martins, 2022, s.p.).

O planejamento da decoração para facilitar a comunicação visual para criança autista é importante para que ela compreenda a rotina e se sinta acolhida. Para tanto, são utilizados “recursos (cartazes ou fichas comunicativas, por exemplo) que ilustrem a rotina, o uso de determinados lugares (como usar o banheiro, lavar as mãos da forma correta, guardar ou onde estão determinados brinquedos...)” (Wellichan; Faleiro, 2017, p. 79). Os recursos são marcadores importantes para indicar para a criança o começo e o fim das atividades e brincadeiras. Essa ação contribui para a participação da criança de forma efetiva e evita transtornos causados pela ansiedade. Uma das falas corrobora a defesa dos cartazes da rotina para as crianças com deficiência, com o cuidado de não ser uma ação “apartada” das outras crianças. Esta atitude facilita a organização espacial das crianças e diminui a ansiedade:

[...] crianças com deficiência têm que fazer parte da decoração, é uma coisa assim que mostre o que a criança precisa fazer, onde, como e quando, então a rotina tem que estar presente, tem que fazer parte dessa decoração né. Os cartazes de rotina, os momentos que a criança precisa percorrer, eu sempre costumo, quando eu oriento a sala regular, a falar com a professora que ela pode usar isso com todos, então não precisa ter uma coisa apartada, ela pode pegar a rotina que ela faz com a sala, fazer um cantinho onde tem essa rotina, claro que com a criança com deficiência vai ter que chamar ela até ali, mostrar sempre “olha agora a gente vai para essa atividade, a gente concluiu essa daqui, vamos virar o cartãozinho, então essa daqui é a próxima” para evitar a questão de ansiedade que gera na criança, de não saber o que vem depois, quanto tempo ainda tem para ela fazer cada coisa. Mas são questões que, muitas vezes, também auxiliam nas crianças que não têm deficiências, também nessa questão da ansiedade, se organizar espacialmente, visualmente, então toda essa questão também pode auxiliar as outras crianças (Entrevistado D).

O método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação, do inglês *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) tem como base a organização do ambiente físico, por meio de rotinas que são dispostas em quadros, painéis e agendas, fazendo com que o ambiente seja adaptado para facilitar a compreensão da criança. Por intermédio da organização do ambiente e das atividades da criança, o método procura desenvolver a independência da criança de tal modo que recorra ao professor para o aprendizado, mas que consiga realizar a maior parte de suas tarefas e ocupar seu tempo de maneira autônoma.

O TEACCH é um modelo de ensino que através de uma “estrutura externa”, organização do espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em “estratégias” e, mais tarde, automatizada de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados (Fernandes, 2009/2010, p. 28).

Uma das pessoas entrevistadas citou o método TEACCH, que foi criado para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com autismo, e discutiu acerca da importância da funcionalidade dos materiais, principalmente para as crianças que possuem essa particularidade.

Então, até quando a gente faz o método TEACCH na organização do espaço, para crianças conseguirem entender que tem que ficar sentado no lugarzinho, começar e terminar a atividade, a gente tende a colocar a criança no cantinho da parede voltado para uma parede branca normalmente, só com a rotina do que ela tem que fazer ali, para que ela não tenha desvios de atenção, porque já é bastante difícil fazer ela manter atenção, começar e terminar a atividade, então essa questão também tem que ser muito pensada nesses casos. E uma outra questão é a função desses materiais que a gente precisaria ter na escola, espaços e até um tipo de decoração, por exemplo, uma parede sensorial para autista ou uma criança com outro tipo de deficiência, quando está ali muito irritado, poder passar a mão, sentir diferentes texturas, também ajudaria bastante. Então, esse tipo de decoração com alguma função a gente não vê nas escolas, mas seria bastante importante para você até trabalhar essas outras questões com eles né, porque a gente tem muito comportamento disruptivo, eles ficam estressados na escola por conta da demanda, da inserção da rotina que normalmente em casa não têm, então essa questão da sensibilidade é muito presente neles. Então a gente precisaria trabalhar, mas não temos nem recursos e nem espaços para isso, também deveria ser pensado quando a gente fala dessas questões da sua pesquisa (Entrevistado D).

Wellichan e Faleiro (2017) avaliam que materiais para a confecção dos recursos são acessíveis, e as sugestões podem ser encontradas em blogs especializados e nos sites de ONGs. As redes sociais de mães de crianças com autismo se constituem em um local interessante de consulta, por conterem propostas de atividades ou de organização de ambientes que podem ser ajustadas para escolas e utilizadas “como fonte de ideias e uso para profissionais” (Wellichan; Faleiro, 2017, p. 79).

A questão do autismo também foi abordada a partir de outro aspecto que pressupõe o planejamento da decoração de um espaço sem muitos enfeites para não desviar o foco, a fuga de demanda.

[...] e na escola a gente tem muito disso com relação à decoração, quando a gente pensa nas crianças com autismo [...], tem que também pensar de uma forma muito interessante neles, por que não só os autistas mas principalmente, a gente tem uma questão de desvio de foco, de fuga de demanda, que pode acontecer dependendo do que você tiver no ambiente, que vai chamar atenção, então tudo isso tem que ser pensado, se é um lugar para fazer atividade tem que ser um lugar mais limpo de enfeites, até de cartazes que se coloca na parede, que tem muitos cartazes pedagógicos que são importantes, mas, dependendo do porquê e do momento, essas crianças precisam de espaços, assim, mais limpo (Entrevistado D).

Outra fala, também evidenciou o excesso de informação como prejudicial:

[...] quanto mais informação e coisa dentro daquele ambiente, traz mais agitação mesmo e confusão na ótica do que eu vejo primeiro, do que você seleciona para ver né, quanto mais ambientes neutros, cores neutras, eu acho que convidam mais a criação das crianças (Entrevistado E).

No documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006b, volume 2). no tópico relacionado a infra-estrutura das instituições. encontramos menções às cores: “[...] as cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante” (Brasil, 2006b, p. 43). Esse entendimento é compartilhado por um dos sujeitos que defende o uso de cores neutras na escola:

A primeira coisa é a cor, eu acho né, mas falando né da nossa realidade, eu acho que primeiro de tudo é ter cores neutras na escola, e neutra não precisa ser sem graça né, neutra, uma cor neutra, aonde a gente vá preenchendo com as propostas das crianças, com as vivências das crianças, penso eu né, cores neutras nas paredes (Entrevistado G).

Os entrevistados citaram aspectos que vão ao encontro dos estudos da neuroarquitetura e ao que apontam Migliani (2021) e Cavalcanti (2019) a respeito dos estímulos causados por meio das sensações advindas do ambiente e a maneira como o bem-estar está relacionado aos sentidos: visão, tato, audição e olfato. Assim sendo, é importante que tudo que irá compor a decoração da sala seja planejado.

[...] eu gosto de falar muito sobre isso, a composição e as cores do ambiente mudam muito as pessoas que estão dentro dele né, eu gosto dessa ideia de cores e sentimentos, eu acredito muito nisso (Entrevistado E).

[...] aí elas podem ser convidadas a pensar também uma decoração que favoreceria as crianças com deficiência, então a pessoa com deficiência visual, ela pode tocar essa decoração, sentir as diferentes formas, texturas, do que se trata tudo aquilo, algumas coisas táteis mesmo né e que, muitas vezes, as escolas não pensam, mas que são fundamentais. Então, quando a gente pensa, por exemplo, “vamos trabalhar geografia!”, tem os mapas que podem ser táteis, podem estar na parede, todas as crianças gostam de tocar aquilo, então você pode trabalhar relevo, clima. Mesma forma quando você trabalha a questão das divisões territoriais de estado, município, países, aí você pode colocar nessas questões táteis também quando você fala de diferentes lugares, estou falando de Rio de Janeiro, “Cristo Redentor”. Uma criança com deficiência visual e nunca viu um Cristo Redentor, então você pode ter um bonequinho ali que pode ser feito pelas crianças, mostrando uma imagem, e essa criança que não consegue enxergar, ela pode tocar depois, para ter uma ideia do que se trata essas questões culturais também né. Quando a gente fala carnaval, então, todo mundo vai fazer a máscara. Mas como funciona isso? Então, trabalhar essa máscara de uma forma que a criança consiga tocar essa máscara de diferentes materiais, de texturas que ela possa utilizar para ter muitas vezes o Carnaval, por exemplo, folclore, vai muito de cor, umas cores mais fortes, mas essas crianças que não conseguem fazer o uso dessas cores. Como que elas podem aproveitar o momento? Então vai pelas texturas, pelos aromas. Quando a gente fala em folclore, tem muita questão de culinária, aromas que podem ser explorados por essas crianças com deficiência. Quando a gente fala também de criança com paralisia cerebral mais severa, ficam ali na cadeirinha, mas que não conseguem participar das atividades, elas podem sentir texturas seco, molhado, quente, frio, cheiros diferentes, sabores diferentes, então tem várias coisas que a gente pode explorar, que podem fazer parte né. Então, você pode ter um ambiente da escola onde você colocou um aroma mais, colocar ali grãozinho de café, em outro você tem canela, outro você tem uma coisa mais voltada para as folhas, então são aromas que dá para você explorar dependendo do ambiente, tem texturas, tem várias coisas que podem ser pensadas. Mas eu acho que sempre tem que estar convidando as crianças para pensar junto, para não ficar uma coisa só gestão, professoras que levam pronto, a gente compra no site que já está pronto. Eu acho muito legal né, dá para fazer muita coisa, às vezes com materiais que a gente já tem, mas que a gente acaba pensando que só tem valor aquilo que é comprado ou que é feito com muito recurso (Entrevistado D).

Os entrevistados teceram sugestões para que a criança seja incluída, observando as suas individualidades, de modo que a proposta de decoração e os materiais que a compõem, além de funcionais, sejam inclusivos.

Para a criança com autismo, os estudos da neuroarquitetura são oportunos. Sobre esse aspecto, as sensações podem ser trabalhadas intencionalmente na escola, a partir da decoração, para o desenvolvimento integral da criança.

[...] quando a gente pensa nas crianças com autismo, as questões sensoriais mesmo, de ter uma parede sensorial com materiais diferentes, texturas materiais, com materiais que passam diferentes tons, isso pode ser feito numa parede de fundo da própria sala de aula, para essa criança que está mais estressada, ela vai encosta. Crianças com autismo costumam passar o rosinho para sentir as texturas, passar a mão, passar o pé ou numa parte do chão, assim que você coloca diferentes texturas para ela, é uma coisa interessante que pode fazer parte [...] a gente tem que trabalhar muito a questão do cheiro, porque muitos autistas tem uma hipersensibilidade em aromas, então dependendo do que você colocar, até mesmo uma massinha, às vezes tem um cheiro mais forte, pode desencadear uma crise, então a questão do cheiro, da cor, da luz, tudo tem que ser muito bem pensado para que essa criança consiga ali ter uma qualidade de aprendizagem, que é o foco da escola né. É importante que a gente trabalha, além da aprendizagem, a questão do comportamento, então esse ambiente, essa decoração, essa estrutura física, tudo tem que ficar de conjunto de tudo, tem uma intencionalidade para essa criança conseguir atingir os objetivos (Entrevistado D).

Apesar de várias possibilidades que são formuladas para auxiliar e melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento da criança autista, é preciso que o profissional de educação esteja atento ao observar as necessidades individuais, pois o espectro autista comporta diferentes graus. Cabe ao adulto verificar qual organização espacial e quais materiais são adequados e que proporcionam o bem-estar e o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Foram mencionadas questões relevantes do que deve compor as salas de recursos multifuncionais. Um dos sujeitos sinalizou que não há recursos e nem espaços adequados para que seja feito um trabalho efetivo com a criança que possui TEA. No que diz respeito aos espaços adequados, a acessibilidade é uma ação fundamental para que todas as crianças, não só as de TEA, possam usufruir do espaço escolar de maneira adequada.

Kowaltowski (2011) defende que a acessibilidade não pode faltar quando o assunto é arquitetura escolar de qualidade. Os “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a) enfatizam o conceito de escola inclusiva como necessidade para aqueles que utilizam o espaço escolar. O documento pressupõe que esse conceito seja colocado em prática por meio de “ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, professores, funcionários ou membros da comunidade” (Brasil, 2006a, p. 7).

Carvalho e Rubiano (2008, p. 110) acrescentam que “a presença de caminhos, ligando áreas dentro de uma mesma sala, também contribuem para o planejamento e execução de atividades pelas crianças”. A sinalização facilita a realização do percurso de maneira autônoma pelas crianças.

[...] os caminhos para o bebedouro, para apontador de lápis, para o lixo, para as sacolas de roupa, para a caixa de brinquedos, para as estantes, devem ser claramente visíveis e cuidadosamente planejados para evitar congestionamento e distração (Weinstein; Mignano, 1993 *apud* Carvalho; Rubiano, 2000, p. 110).

No caso de crianças de baixa visão, a sinalização do espaço com cores fortes é potencialmente significativa para a locomoção.

Forneiro (1998, p. 257) pontua que “[...] uma clara delimitação das áreas contribui para a organização mais definida do espaço, o que, por sua vez, favorece a sua utilização autônoma pelas crianças e contribui para que possam construir mentalmente o espaço”. Sobre isso, a autora reforça que é possível obter dois tipos de delimitação: delimitação forte, quando os elementos são fixos, ou seja, difíceis de serem carregados, por serem pesados, de grandes proporções, e delimitação fraca, quando se utiliza de marcas no piso ou parede, ou móveis menores e mais leves, movimentáveis, como, por exemplo, aqueles com rodinhas, que podem ser facilmente deslocados.

A respeito disso, foi feito um relato de experiência sobre uma escola em Reggio Emília.

[...] mas, por exemplo, lá em Reggio Emilia eu vi uma escola que eu achei bem legal, por exemplo, tinha escada para o segundo andar, então, na subida da escada, tinha flechinhas indicando, de um lado era flechinha para cima e o do outro era flechinha para baixo, sobe por aqui e desce por aqui, entendeu, para não fazer confusão na escada. E aí também no degrau tinha o número, está vendo que tem o número, mas não lá na parede fixo, no degrau tinha um, dois, três, eram treze degraus, e também para descer tinha no sentido contrário, isso é legal, é uma, entre aspas, decoração, mas é uma decoração que está contribuindo para a organização do fluxo, que está contribuindo para entender que um, dois, três... que dois é maior que um, três é maior que dois, no caso mais alto. E aí tinha também, por exemplo, “cucina” né, que é a cozinha, tinha escrito “cucina” e uma flecha que dobrava né, assim, e aí colado no chão, uma sulfite com letra de criança, sabe, é bem básico, e aí passaram durex em cima, aquele durex largo, então, para indicar onde era a cozinha sabe. Depois tinha outro lugar no chão indicando onde era o banheiro, então, assim, no ambiente, tinha vários sinais de comunicação, de organização da escola, e eu já vi numa escola aqui no Brasil também, que eles pintaram tipo rua nos corredores, “aqui vai e aqui vem”, então não é aquela coisa que, olha, bate o sinal e todo mundo sai correndo, sabe, trombando um no outro, porque eu tenho um sentido de andar, então, assim, era a escola toda pintada o chão, como se fosse rua com a faixa de ida e vinda, e tal, então, assim, era uma forma do ambiente estar, entre aspas, decorado, mas com sentido de organização, eu achei bem legal (Entrevistado B).

As marcas no espaço possibilitam que as crianças não precisem recorrer sempre ao adulto e que possam realizar suas atividades sem interrupção, evitando a aglomeração em um mesmo espaço.

O tema da acessibilidade surgiu na fala dos entrevistados como um aspecto relevante ao organizar um espaço para a locomoção favorável das crianças. Um dos entrevistados expôs uma realidade vivenciada em muitas instituições do Brasil que são as adaptações feitas para recepção das crianças, principalmente quando se trata de acessibilidade. Embora tenham uma boa intenção, geralmente, essas adaptações são limitadas.

[...] quando a gente trabalha essa questão de mobilidade com elas dentro da escola, a gente encontra muito dessa dificuldade, quando tem os caminhos táteis, eles não são pensados corretamente, vão até certo lugar e param, e quando nem existem esses caminhos, muitos lugares perigosos que a gente fala que a criança vai andar sozinha, mas você tem uma quadra muito rebaixada com uma escadaria, se a criança for lá com a muleta pra ter uma certa autonomia, ela pode cair ali, que ela não vai saber que aquilo existe e se machucar, então a gente nunca pode deixar ela inclusa totalmente, tem que sempre ter alguém olhando. [...] Então, quando a gente pensa na inclusão, a gente tem que pensar primeiro na estrutura física das escolas, como a gente tem escolas muito antigas, elas vão sempre sendo adequadas para receber as crianças. Então a gente vê aquelas coisas horríveis, com aquelas rampas que a pessoa fica uns 10 minutos para fazer o Zig Zag de rampa para conseguir chegar no lugar que precisa, muitas vezes ela tem que passar só por um lugar, porque no outro não tem essa acessibilidade, então é uma acessibilidade que é acessível, mas você tem que ir por um lugar, você não pode ir pelos lugares disponíveis, como todo mundo. Essa é uma discussão que a gente tem muito com os grupos de pessoas com deficiência, é uma acessibilidade mais limitada (Entrevistado D).

Outro aspecto relevante mencionado, durante as entrevistas, foi a necessidade de o projeto arquitetônico incluir todas as crianças, respeitando as suas escolhas de mobilidade, sem apartá-las:

[...] quando a gente fala da inclusão, a gente está pensando em todos, quando a gente pensa em todos, a gente está pensando desde pessoas com dificuldade de locomoção, que precisaria de um desenho arquitetônico que atenda essas demandas, como eu falei para você, muitas vezes eles fazem adaptações em prédios antigos, então a gente tem uns “Frankensteins” na escola de rampas muito feias, muito esquisitas, e outros ambientes, por exemplo, as crianças todas entram por um lugar, a criança com cadeira de roda tem que entrar por um outro diferente, então ela tá incluída, mas ela é apartada. Então, como que ela se sente com relação a isso? Para ela é normal? Ou ela gostaria de entrar pelo outro lugar que todo mundo entra? Então, tem essas questões para se pensar (Entrevistado D).

Alguns aspectos são essenciais em busca de proporcionar a acessibilidade no ambiente escolar, como, por exemplo, rampas, corrimãos, banheiros acessíveis, bacias sanitárias e espelhos mais baixos, bebedouros em altura adequada, piso antiderrapante, além do mínimo de obstáculos possíveis (Queiroz, 2019). No tocante a essa ideia, os entrevistados reiteram as

diferentes deficiências existentes no ambiente educacional e as maneiras como os profissionais podem incluí-las.

Se você pensar na acessibilidade, tem que pensar nas pessoas com deficiência visual, auditiva, física e intelectual, e aí nesse espaço, eu acho assim, olha, tem que ter rampas, mesmo que tem lá o espaço, a criança cega, ela tem que saber porque ela enxerga pelas mãos, ela pode ter que tocar para sentir todos o espaço, para se localizar e conseguir se locomover com autonomia. A criança surda e com deficiência intelectual não precisa tanto de acessibilidade, mas sim de pessoas dentro de uma educação bilíngue, mesmo que seja por falar de forma gestual... eu não preciso ser proficiente em libras, mas eu preciso gesticular para criança surda e compreender qual é a comunicação que eu estou fazendo com ela (Entrevistado C).

[...] Então, quando a gente pensa nas crianças com deficiência visual, a gente teria que ter os caminhos táteis que façam sentido na escola, porque muitas vezes, quando a gente visita escolas por aí, a gente vê que são os caminhos que levam até pilares e acabam por ali, então metade da escola tem o caminho acessível, a outra metade não tem, então a criança pode ir até a parede depois da parede ela deixa de existir. Então, essa questão dos caminhos acessíveis, é muito importante a questão de ter totens com acessibilidade em braille e a criança saber o que que é aquele lugar onde ela está entrando, tudo isso é muito importante, pensar nessa criança com mobilidade reduzida também por conta da deficiência visual. As escolas, por serem adaptadas, têm muita questão de escadas, ambientes que são muito perigosos para essas crianças quando elas usam a muleta. [...] em crianças com surdez, cartazes com os símbolos em libras também são muito importantes fazer parte da decoração, a gente colocar o símbolo sinal como que é, e a palavra em português, eles aprendem muito no visual. Nos banheiros, nos móveis, para eles irem pegando, como eu trabalho com Infantil e Fundamental, eles estão aprendendo os sinais ainda, e todo o resto da turma também pode aprender junto com eles, então é importante colocar esses sinais no vaso sanitário, na pia do banheiro para lavar a mão, no refeitório, na sala de aula, nos brinquedos, então onde você puder colocar também esses sinais em libras são muito interessante, sempre o sinal normalmente você pode colocar o sinal, uma imagem de referência e a palavra para eles já irem pegando, fazendo essa ligação visual com a palavra e o sinal de libras (Entrevistado D).

Com relação às diferentes deficiências existentes, é preciso refletir acerca do atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o “[...] atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011), será ministrado de forma complementar ou suplementar, de acordo com a deficiência e a necessidade da criança.

O AEE garante o acesso e a permanência das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por meio de adaptações do currículo quando necessário, a garantia de transporte, o ajuste do mobiliário e de equipamentos e a adesão ao sistema de comunicação.

Para os atendimentos às crianças, houve a criação das salas de recursos multifuncionais. Elas “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011). As salas são utilizadas por professores com especialização em Educação Especial e, geralmente, existe uma em cada escola, dependendo da quantidade de alunos. Por vezes, as crianças se deslocam para outras unidades escolares próximas para receberem o atendimento.

A intenção é que as salas sejam organizadas de tal maneira que estejam aptas a receberem cada criança com sua particularidade, bem como proporcionar a aprendizagem e a aquisição de comportamentos, a partir dos materiais ofertados. Um dos sujeitos fez várias sugestões sobre a organização e a composição das salas de recursos e advertiu que os elementos que compõem a sala tenham intencionalidade, sejam funcionais, além de chamar a atenção para o cuidado com a hipersensibilidade de algumas crianças com relação ao cheiro e à luz.

[...] então, a gente pensa na sala de recurso desde o chão tem que ser ali um espaço do tatame para criança poder ficar sentada, as crianças normalmente gostam muito de quando a gente trabalha, desde o infantil né, e engatinhar pelo chão, então a gente pode trabalhar diferentes texturas nesse chão, diferentes espaços, cantinhos para fazer cada coisa. Aí a gente já vai para as paredes, a gente pode também ter esses cartazes sensoriais, a gente pode ter materiais que as crianças vão ter que encaixar, fazer diferentes tipos de atividades que despertem essa curiosidade, mas também ajudem a ensinar né, trabalhar dependendo da intencionalidade que o professor tem [...] Tudo tem que ser pensado, por exemplo, a altura que você vai colocar as coisas, então os móveis têm que ser pensado por que, muitas vezes, a criança acaba batendo a perninhas, a mãozinha, a cabeça, então tudo tem que ser pensado de uma forma que não machuque essa criança; ela pode ter crise, ela pode ser agitada e não parar de se chacoalhar, o que está dos lados, embaixo, em cima, muitas vezes, as crianças também acabam tendo um comportamento disruptivo de querer puxar tudo do lugar, acaba estragando tudo, então tudo isso tem que ter pensado, tem que ter uma durabilidade, tem que ter uma segurança para que essa criança não saia estragando tudo, que não tem como você ficar fazendo tudo outras vezes. Então, é bastante complicado, porque você tem que pensar, cada sala de recursos vai atender um grupo de crianças diferentes, e essas crianças estão no mundo, tem que analisar muito bem como que vai ser esse teu grupo de crianças daquele ano, o que você pode colocar de material nessa sala, o que se deve colocar né, é obrigatoriamente, quais são os recursos que você pode investir que vão ajudar essa criança. Então, às vezes você tem uma turma que muitas coisas, muitas cores, assim, podem acabar deixando eles mais agitados, outras vezes você já precisa ter mais coisas na sala, porque são crianças que precisam ter essa questão visual até para você trabalhar outras questões com ela, então depende, tem que ser pensado, dependendo da turma que você tem, essa sala com mais decoração, com menos decoração, mas tudo tem que ser muito funcional, tudo tem que ter um porquê de estar ali. Não tem como você deixar as coisas só para enfeitar, até porque os espaços são pequenos, então tem que ser muito planejado, tem que ter uma função ali (Entrevistado D).

É possível compreender que, assim como as salas regulares carecem de estudo e pesquisa para sua organização, as salas de recursos multifuncionais também precisam dessa mesma atenção. Foram arroladas práticas que ainda acontecem, mas que precisam ser superadas.

Eu fico muito preocupada que antigamente tudo que era para as crianças com deficiência era no porão, era na parte escondida. Em primeiro lugar, ela tem que estar no meio, junto, com coisas boas. O Ministério da Educação, ele distribuiu, pelo menos até na época que eu era a coordenadora, 42.000 salas de recursos multifuncionais, então, quando eu vou fazer isso, eu preciso de colocar um ambiente bem bonito, com cores alegres, para criança falar assim “eu não sou o lixo da escola”. Eu tirei várias salas para colocar para cima porque ficava no porão escondido, então é isso, bem decorado, no espaço junto com, com o direito que todos, para que todos tenham o mesmo direito (Entrevistado C).

Para que a escola se materialize como um ambiente inclusivo, que respeite a diversidade, além da mudança de posicionamento dos profissionais que atuam nela, as mudanças na estruturação do ambiente se fazem necessárias. No caso da decoração, é importante que haja uma intencionalidade, seja funcional para as pessoas com deficiência, como aponta um dos entrevistados:

[...] só que demanda conhecimento, investimento né, mesmo que não sejam coisas caras, que dá para fazer com materiais até de reciclagem, muitas vezes, mas tem que ser pensado, tem que ser planejado, e a gente não vê nem como preocupação nem nos cursos de formação de professores e nem depois que os professores estão na escola. Então, são questões que eu entendo que fazem parte dessa decoração, mas que seriam questões mais funcionais da decoração, quando a gente vê a decoração nas escolas, são muito mais na questão visual, de ficar bonito, mas a questão funcional para as pessoas com deficiência, não temos ainda essa preocupação (Entrevistado D).

No tocante a essa ideia da decoração funcional e não tão ligada à questão “visual”, é preciso refletir a respeito das imagens que são apresentadas para as crianças que, na busca de “chamar a atenção”, são confeccionadas com personagens de desenhos animados.

Além dos personagens da mídia, outros itens compõem as paredes das instituições de Educação Infantil. A próxima categoria trata dos elementos encontrados nas paredes das salas de referência e da escola que foram objeto de reflexão dos sujeitos.

4.1.4. Decoração das paredes: as letras, os números, as rotinas, as regras, os combinados e os personagens.

Para além do que foi exposto sobre decoração, é importante ressaltar os elementos que compõem as paredes das instituições de Educação Infantil. Esse foi um tema abordado com criticidade pelos entrevistados. Por esse motivo, atemo-nos a discutir os significados educativos desses elementos, destacando a forma como contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

É comum encontrarmos, nas instituições de Educação Infantil, a decoração focada em letras e números, justificada pela necessidade de “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental. A alfabetização precoce está fundamentada na concepção de que esse processo ocorre por meio da memorização de letras e de sílabas. Em contraposição a essa ideia, compreendemos que o importante para essa fase da escolarização é promover vivências que favoreçam a expressão das crianças.

Desse modo, constatamos que organizar o espaço com base em um ensino tradicional (controle dos corpos, educação para conformação e obediência), induzido para alcançar a alfabetização de maneira precoce, dificulta a apropriação das diferentes linguagens e a expressão das crianças:

A criança precisa encontrar no espaço educativo algo que não seja uma pré-escolarização “antecipatória”, mas sim um ambiente que prime pelas suas especificidades e encontre-se nele a apropriação das diferentes linguagens e não somente pela primazia da linguagem oral e escrita e matemática, mas destas entrecruzadas com as outras formas de expressão, representação e de conhecimento do mundo pelas crianças (Tussi, 2009, n.p).

Uma das pessoas entrevistadas considera que as letras e os números podem fazer parte da decoração da escola, mas alerta para que essa prática esteja alinhada com a função social:

[...] as letras e os números já estão aí na sociedade né, se a gente põe um cartaz, se a gente põe alguma coisa lá que tem escrito, já tem letra, já tem número, e outra, quem que definiu a ordem alfabética? E quem falou que o A era primeiro, que o B era segundo, e que o C é terceiro? isso é, alguém decidiu aleatoriamente, a gente diz que é uma definição que todo mundo tem que seguir né, e nas palavras, as letras já aparecem na sua função né, então eu acho que não tem necessidade de ter o alfabeto, tem necessidade de ter letras, mas na sua função social, e não no alfabeto, desse jeito aí que a gente vê para ficar fazendo a cantinela, cantando o alfabeto, os números. A mesma coisa, por exemplo, se em uma porta tem o 1 só da sala 1, na outra porta tem o 2 da sala 2, na outra porta tem o 3 da sala 3, não precisa ter em cima da lousa 1, 2, 3, entendeu? Já tem na função social, que é de numerar as salas (Entrevistado B).

Com relação à decoração da sala com letras e números, especificamente para bebês, temos a seguinte observação: “[...] não faz sentido nenhum colocar letras e números nas salas dos bebês, não interessa se é com material da natureza, se é sensorial, não. O bebê não está

preparado para isso, então não se faz isso na sala dos bebês” (Entrevistado G). Na concepção do sujeito, as letras e os números podem ser trabalhados com crianças pequenas por meio dos livros e da contação de histórias. A fala é completada abordando as possibilidades de as letras e os números serem apresentados às crianças das outras faixas etárias que compõem a Educação Infantil de maneira que façam sentido para as crianças:

[...] Ali de 2 a 4 anos, acho que sim, a gente tem que começar a apresentar, mas não precisa ser colado na parede, estático, aonde vira uma coisa que na primeira semana é legal, na segunda semana ninguém mais vê, então existe o alfabeto móvel, existe história, para mim livro é livro, é livro, é história, é literatura, é tu fazer uma roda de leitura todos os dias, vem quem quer, vem né, aí as crianças vão vir, a gente vai contar uma história, a gente vai falar sobre o teu nome, aí começa a questão da identidade né, porque isso que está falando lá nos campos de experiência, quando começa ali de dois para três para quatro anos, a gente começa a falar sobre a identidade, sobre conhecimento de si, o corpo, então aí a gente começa a trazer as letras também, mas não estático. Da mesma forma para 4 e 5 anos, aí eu já acho que sim, tem que ter o alfabeto móvel, contexto de leitura, tem que ter na sala, contexto de leitura tem que ser utilizado sim, mas não nas paredes, acho que não tem essa necessidade. Ah, para 4 e 5 anos, fichas com o nome das crianças né, as letras separadas para as crianças montarem os seus nomes, para as crianças montarem outras palavras, isso eu acho que a vivência das crianças vai ser muito mais rica do que ficar olhando um alfabeto na parede ou número. E assim, ah, eu vou ver a letra A “ah, mas a letra A não tem no meu nome, eu não quero saber da letra A agora, eu vou ter tempo o resto da minha vida eu vou ter para aprender as letras do alfabeto”. É isso que o Paulo Freire defende né, é a gente trazer o que faz sentido para aquela criança (Entrevistado G).

No que diz respeito a essa ideia, um entrevistado destaca o protagonismo da criança e a intencionalidade do professor. Dessa forma, a intenção das letras e números é que as crianças:

[...] participem, se eles vão estar estruturados em forma alfabética ou não, vai depender mesmo do professor e de quem está observando o grupo ali, se é a intenção. Para os maiores, a gente já tem a plaquinha com os nomes completos, então ali já tem uma estrutura de escrita, é uma referência de letras muito grande, que talvez para os menores talvez ainda não seja necessário, uma estrutura alfabética, para os maiores, talvez eles precisem sim de saber estrutura alfabética, de gênero textual, e aí chega sim o alfabeto mais estruturado, mas a intenção de fazer com argila, com elemento naturais, é que as crianças participem dessa composição, e que o alfabeto ele não chega simplesmente pronto e é anexado na parede, sem que as crianças saibam né porque que ele está lá ou qual a intenção daquele alfabeto, mas é indiferente se ele é feito com elemento natural, com desenhos artísticos, aí vai depender da escolha do professor, mas quando eu falo né dessa construção diferente, é que a criança participe para que ela seja protagonista também dessas escolhas (Entrevistado E).

Foram dadas várias sugestões de como apresentar as letras e números que não seja através das paredes de forma estática e pouco convidativa. Um dos sujeitos exemplificou como

utiliza de diversos tipos de materiais para apresentar as letras e os números para as crianças, a partir da interação:

Dentro da sala, eu acredito que algumas coisas eu acho que tem que ter, números, letras, palavras, alfabeto em si, construído com eles, calendário, que faz muito parte da nossa rotina, naturário, que faz parte da nossa sociedade, até porque eu andei um pouquinho para trás nesse sentido, porque eu vejo que os meus alunos, eu penso muito nos alunos hoje né, o que nós estamos vivenciando esse ano, mas eu comecei a ver que a maioria do ensino fundamental não pensa assim, então não daquela forma tradicional, mas tem que ter algumas coisas que faz parte de uma rotina que depois eles vão chegar lá e vai saber o como usar, como utilizar aquele material entendeu? Então eu sempre coloco algumas coisas, coloco folha com linha livre para eles fazerem desenho, escrita livre, eu coloco números, eu coloco quantidades né, mas assim, sempre essas produções são feitas juntos [...] As crianças interagem! É assim, às vezes eu coloco em contextos que foram planejados por mim né, com algumas coisas, e às vezes eu deixo em contextos livres para que eles possam manipular e fazer, e sempre ele fica exposto. Quando fica livre, primeiro a gente usa o material junto, explora, deixa eles usarem, às vezes até rasga e a gente constrói de novo, para depois eu deixar esse material livre para eles irem brincando, entendeu? Então, por exemplo, contagem... um dia eu deixo pedrinhas, outro dia eu deixo lego, no outro dia a gente faz com bolinhas, outro dia a gente faz com elemento da natureza, então tem sempre o material né, fica sempre exposto, quase toda semana eu sempre coloco em contexto livre ou em contexto planejado antes, com alguma proposta antes para eles (Entrevistado H).

Além do alfabeto e dos numerais, os cartazes ou imagens da rotina compõem a decoração dos espaços de Educação Infantil. Geralmente, os cartazes apresentam a hora da entrada, das atividades, do lanche, das brincadeiras, do sono, da higiene e de ir para a casa.

Uma das falas justifica fotos expostas na parede sobre a rotina, para que as crianças se sintam mais seguras ao saberem antecipadamente as atividades que serão realizadas:

Olha, não é exatamente do Montessori, é mais do modelo “High Scope”, que é bem forte nos Estados Unidos, aquela coisa de ter as fotos na parede organizada da rotina né. Algumas escolas Montessorianas abraçaram essa ideia. Lá na escola, a gente tem no Nido, que é a sala dos pequenininhos, mas não fica na parede, a gente percebeu, nas nossas observações que ter essas fotos da rotina deixavam as crianças mais seguras, principalmente aquelas que estavam passando pelo processo de adaptação, então a gente tem, em fotos, a organização da rotina, e principalmente com esses que estão em adaptação, então a gente sempre reforça “lembra que você chegou, agora a gente vai trabalhar, depois, tem o lanche, depois tem a hora da história, depois tem a hora do parque, depois do parque você vai embora”. Entender esse processo ajuda a criança a se sentir segura, e às vezes a gente trabalha isso no “infantili” também, que é a sala dos mais velhos, mas em nenhuma das salas é algo que fica exposto na parede, não é uma decoração, é um material que está ali na sala, e quando a gente precisa a gente pega, traz e guarda (Entrevistado A).

Barbosa (2000) tece críticas ao estabelecimento de rotinas cristalizadas, que podem levar à alienação. Desse modo, essa prática comporta questões complexas, que merecem destaque.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (Barbosa, 2006, p. 39).

Foram poucas as falas que aludiram à rotina. Elas mencionaram a ideia de que existe uma rotina estabelecida pela gestão e que faziam uso de fotos ou tarjetas para apresentá-la para as crianças. Contudo, ressaltaram algumas mudanças que foram feitas na rotina, de acordo com as preferências das crianças, fato que sinaliza para uma certa flexibilidade:

[...] e sobre a rotina, sim, nós fazemos a rotina porque nós temos horários né, não é aquela escola que a criança pode escolher as coisas, a gente tem um horário que vem da secretaria da escola, da direção né, que é horário fixo para o parque, horário fixo para o jantar, para o almoço, horário fixo para usar alguns ambientes que são coletivos, como por exemplo biblioteca, uma casinha que a gente tem de fazer experiências culinárias, então assim, eu sempre coloco, eu levo tarjetas né, e aí, conforme o dia, a gente monta a nossa rotina com essas tarjetas, e às vezes também a gente muda, por exemplo, “olha, nós temos a casinha de experiência hoje, vocês preferem ir antes do jantar ou após o jantar?” Aí eles falam “nós queremos jantar e ir”, então a gente já vai organizando essa lista de rotina, então participa sim, faz parte (Entrevistado H).

Assim sendo, as imagens da rotina não são utilizadas como uma decoração fixa das salas de referências, mas como um material de apoio. As crianças são convidadas a opinarem sobre a ordem dos acontecimentos, reiterando o que acrescenta Barbosa (2000) sobre a importância de deixar um espaço para o movimento pela criança, para que não se torne algo fechado e impositivo.

É comum encontrarmos, nas paredes das salas de referência da Educação Infantil, pequenos murais que indicam os “combinados da turma”. Eles funcionam como uma espécie de acordos de boa convivência, elaborados de maneira coletiva. Entretanto, na maior parte dos casos, são trazidos prontos pelo professor, isso porque “[...] a visão moderna sobre as crianças ainda é marcada pelo adultocentrismo, ou seja, às crianças não é conferido o estatuto de sujeitos

competentes para falarem por si mesmas, tampouco para tomarem decisões sobre eventos que envolvem suas vidas” (Mafra, 2015, p. 105).

Geralmente, as ações indicadas nesses cartazes estão envoltas em feitos que se relacionam com a limpeza, a organização, a higiene, a responsabilidade, o respeito, entre outros. Alguns deles trazem frases com imagens de desenhos que as crianças conhecem para chamar a atenção, mas que determinam comportamentos que a criança deve ter: não chorar sem motivo, guardar os brinquedos após o uso, andar na fila, não jogar lixo no chão, respeitar os colegas e a professora, não bater, não brigar e não xingar. Alguns até utilizam palavras como “proibido” e fazem uso de imagens que se assemelham a placas utilizadas no trânsito.

Há uma emergência em investigar as razões do estabelecimento de regras que desconsideram a individualidade da criança e que, na maioria dos casos, servem para qualquer instituição. Mafra (2015) assinala a importância de averiguar “os motivos que levam estes sujeitos a exigirem ordem, silêncio e boas maneiras das crianças. Será que é um desejo genuíno, algo que eles de fato possuam argumentos para justificar, ou se trata de algo que eles reproduzem porque assim deve ser?” (Mafra, 2015, p. 104).

Foram relatadas práticas sobre como os profissionais fazem combinados com a turma de acordo com as necessidades das crianças de forma individual e coletiva. Os combinados vão sendo criados respeitosamente com o coletivo, e não fazem parte da decoração das paredes:

Se a decoração é para isso? Não, não... A minha decoração não diz respeito a isso, eu não tenho nada sobre regras e combinados expostos nas paredes, são combinações que a gente faz diariamente com as crianças, a gente faz isso né, não é aquele oba-oba, sobe na mesa, faz o que quer, não é assim, mas não tem, não faço aquele impresso assim “não empurrar o coleguinha” “não chorar”. Nossa, gente, não faço isso! (Entrevistado G).

Comportamento nunca né! Porque assim, para mim, eu tenho concepção de que a criança, ela está descobrindo o mundo, e quando ela está descobrindo o mundo, ela tem o direito de expressar a forma como ela consegue ou verbaliza, tem criança que é totalmente corpo, você não consegue deixá-la sentada, ela gira, ela dá cambalhota, ela mexe com todos os alunos da sala, a gente vai conversando nesse ajuste, mas a gente vai respeitando e mostrando para ela que há algum limite. [...] Assim, eu acho que a regra tem que ser construída coletivamente né (Entrevistado H).

Além das “regras e combinados”, é comum que as paredes sejam decoradas com imagens de personagens da mídia que nem sempre representam o universo das crianças e da comunidade na qual estão inseridas. Os personagens são encontrados no pátio, nos banheiros, na cozinha e, principalmente, nas salas de referência.

Dentro do ambiente escolar, esses personagens funcionam como:

[...] corpos-espetáculo circulando no mundo das visibilidades, saturado de imagens, compondo a cultura de consumo altamente visual e, de certa forma, levando esse mundo para dentro da escola. São corpos que parecem experimentar a vida glamourizada das estrelas da TV, corpos que desfilam espetacularmente pelos espaços da escola, quando cantam e dançam para o público composto por seus pares (Momo, 2010 *apud* Pereira, 2018, p. 206).

Pereira (2018) alerta que os personagens midiáticos se constituem na principal entrada da publicidade na escola. A exposição dos personagens estimula o consumo infantil. A criança frequentemente é atraída pela publicidade para a compra de serviços e objetos.

Esse é um tema que merece reflexões, pois são artifícios encontrados na maior parte dos materiais fabricados para as crianças, como, por exemplo, brinquedos, material escolar, vestuários, produtos de higiene, utensílios e mobiliários. Dessa forma, o consumismo na infância é envolto, principalmente, pela reprodução e divulgação desses objetos.

A respeito do consumo infantil, Castange (2022, p. 47) argumenta:

De toda forma, entendendo a importância da criança como consumidora em potencial e como influenciadora do consumo, o mercado se volta para elas e tenta diversas artimanhas para persuadir o público infantil por meio da publicidade e da propaganda em diferentes veículos de comunicação e de formas de apresentação.

Com isso, aos poucos, as crianças passam a se identificar com os produtos divulgados e oferecidos e anseiam por possuírem cada vez mais. Além disso, muitas vezes, elas são incentivadas pelos próprios adultos.

Castange (2022, p. 174) chama a atenção para o consumo infantil ao observar que “as crianças têm sofrido os impactos do consumo em seus modos de vida, acarretando transformações nas culturas da infância, especificamente nos modos de brincar, nos brinquedos utilizados, na relação com os pares e nos espaços e tempos de brincar”.

Na era tecnológica, marcada pelo uso cada vez mais frequente do celular e das redes sociais, constatamos uma maior influência dos personagens midiáticos na vida das crianças. Nas decorações dos espaços escolares, os personagens são utilizados como estratégia para chamar a atenção das crianças e se “aproximar” delas.

Criados numa cultura de intensa interação com os meios de comunicação de massa, seja por finalidades de entretenimento, estudo ou a serviço, nossas atividades são frequentemente redefinidas pela cultura televisiva e também fictícia posta pelos jornais, novelas, HQs (Histórias em Quadrinhos) e cinema (Batista, 2020, p. 35).

Os personagens que compõem a decoração nem sempre se parecem com as crianças que estão na escola, o que pode dificultar o processo de construção da identidade. A estética dos ambientes educacionais, segundo Rosa, Moreira e Duque (2020, p. 99589), “para além de uma questão de ornamentos e decoração é também uma questão de identidade. Enquanto espaço oficial de cuidado e educação, as escolhas estéticas da creche são também escolhas éticas”.

A respeito dos espaços centralizados no adulto, Silva (2020, p.187) afirma que “[...] a própria decoração do ambiente é reveladora. Muitas vezes, o adulto no desejo de deixar o espaço bonito, o decora com cartazes e enfeites que não têm significado para aquele grupo de crianças e que é um referencial apenas para ele”.

As decorações compostas de desenhos animados, coloridas, com personagens sempre sorrindo demonstra “[...] uma ‘infantilização’ do processo de aprendizagem, como se as crianças não pudessem trabalhar com outros enredos que não esses, e como se elas não pudessem ter vontade própria” (Horn, 2004, p. 37). Esses atos desconsideram as possibilidades artísticas que podem ser manifestadas pelas e para as crianças, além de pouco representarem a realidade em que elas estão inseridas.

O descontentamento com relação à composição de decoração com personagens da mídia foi manifestado, como constatamos nas seguintes opiniões:

[...] eu acho que as questões mais frágeis são esse uso excessivo dos personagens que não são produções infantis e que nem sempre as crianças [...] elas acabam até se identificando por conta da mídia né, dessas coisas, mas no fundo no fundo não é delas né, eu acho que isso é uma fragilidade né, a escola reforçar esse tipo de coisa, a escola deveria romper com essa postura (Entrevistado B).

O que eu vejo que predomina hoje em dia é o modelo pronto, tudo pronto, muito colorido, isso me incomoda muito, é tudo muito colorido, como se a gente subestimasse as crianças, e aí a gente traz coisas prontas, tem uma coisa assim que me incomoda muito, que eu vejo dentro da escola, que é decorar com personagem, sabe? Ah, vai botar o nome da mochila com a Marsha, vai botar o nome do menino com o Chase da Patrulha Canina, e aí se transforma a criança num produto, a gente traz o estereótipo da sociedade para dentro da escola, e eu acho que essa é a concepção de estética que a gente tem que mudar (Entrevistado G).

No que diz respeito a isso, Pereira (2018, p. 167) questiona: “[...] até que ponto dentro do espaço escolar devemos reforçar o que já é forte entre as crianças por interferência cultural externa?”. Desta forma, as maneiras como os espaços de Educação Infantil são decorados nos informam sobre as concepções dos profissionais que atuam nesses ambientes. A maneira como os espaços são organizados é voltada para as preferências e os interesses dos adultos. Horn (2004, p. 36) assevera que:

O que se observa, via de regra, é que os professores se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica, excluindo as crianças disso. Na educação infantil, encontramos, com frequência, paredes com bichos da Disney, figuras da Monica e Cebolinha, “caprichosamente” colados, sem nenhuma interferência das crianças que habitam o espaço.

A opinião explicitada a seguir corrobora essa ideia e denuncia o fato de as crianças não fazerem parte das decisões sobre a decoração:

Eu acho assim, me incomoda muito ver nas escolas atualmente, por exemplo, reprodução de personagem, é bem comum ter isso e coisas que não foram as crianças que fizeram, eu acho que o espaço da sala, o espaço da escola tem que ser o espaço que as crianças se identifiquem com ele, e as crianças só vão se identificar com ele se elas se sentiram parte daquele processo né, se elas participaram daquilo, então eu acho que tem essa deficiência na maioria das escolas de ser espaço que as crianças não fazem parte, quem decide o que vai pra parede é o professor, e a criança chega lá e, entre aspas, é passiva àquele espaço né, ela não pôde participar, contribuir e ser sujeito (Entrevistado B).

Um entrevistado pondera sobre a abordagem dos personagens da mídia que não negue as preferências e o contexto cultural das crianças, mas explore aspectos que extrapolem a questão do consumismo infantil.

Eu penso que tudo é um contexto, eu acho que dá para ser explorado se as crianças trouxeram isso [...] porque isso faz parte da rotina deles em casa, do cotidiano, eu acho que dá, só que aí eu, como professora, preciso pensar em como transformar isso numa boa aprendizagem, qual o processo que eu vou usar com eles, o que eu vou poder questionar, o que eu posso mostrar para eles, o que a gente pode descobrir juntos sobre esses personagens. Eu não acredito que não tenha que ter por que, isso faz muito parte da casa deles, então eles vão trazer é normal, mas o que eu posso fazer com isso? Enquanto eu, qual olhar eu tenho sobre isso? O que eu posso ajudá-los a também se desprender disso? Esse ano foi muito bacana na minha turma, que eles são muito a Frozen né, e a gente até trabalhou gelo, essas coisas, então assim, eles foram olhando a Frozen de uma outra forma, foram explorando outros elementos que tinha, então aquele boneco, aquele personagem ele torna um outro significado para a criança, que não é só o consumismo (Entrevistado H).

A prática relatada está de acordo com que expõe Ostetto (2012) com relação aos temas trazidos pelas crianças, por meio da influência dos meios de comunicação. A autora evidencia que essa circunstância não faz com que esses temas sejam essenciais no planejamento escolar, nem tampouco garante uma justificativa plausível para trabalhar com eles. Assim, é importante compreender quais questões estão envolvidas nesses temas e avaliar o que é adequado e pode ser amplamente discutido. Eles devem enriquecer o repertório cultural e expandir a visão de mundo da criança. Sendo assim, é de suma importância refletir sobre esses personagens.

Além disso, foram observadas questões sobre a globalização e a mídia no ambiente escolar:

Preciso pensar bem quais são os personagens de mídia da decoração, por exemplo, Disney é uma globalização de imagem, baby Disney é uma globalização de imagem, a pequena sereia é uma globalização de imagem. Ah, mas agora fizeram uma pequena sereia negra, porque se fizeram forçados [...] eu posso colocar isso na sala de aula, porque todo mundo [...] por exemplo, no lançamento da pequena sereia negra, foi o maior bafafá, as crianças vão acabar vendo ou não. [...] Então, isso não é uma realidade, é uma realidade imposta. Porque a mídia impôs e eu me sinto na obrigação de fazer esse tipo de decoração. Mas, é, por exemplo, eu não estudo o artista de Prudente para fazer uma decoração, e tem! (Entrevistado F).

Com relação à influência da mídia no cotidiano das crianças, Carmo (2015, p. 162), alerta que “os momentos que não estão sendo educados por mídia direcionadora ao consumo, estão na escola, local que repercute as influências midiáticas, tornando a vida da criança um grande ciclo do e para o consumismo”.

Para Souza (2014, p. 15), as crianças são “[...] seres sociais que interagem com as possibilidades que lhes são apresentadas, [...] reagem aos estímulos do consumo e da publicidade de maneira específica”. A autora problematiza a influência desses personagens estampados em acessórios, roupas e brinquedos.

[...] ao tratar da relação da criança com o consumo e os personagens infantis, pode-se notar que a mídia é mais tratada por esse público como uma ferramenta de entretenimento, consumo, criação de novas ideologias e retenção de atenção, do que pela sua função de comunicação. Fez-se claro ainda a influência social presente no desejo de aquisição de algum item com imagem estampadas de seus personagens favoritos, reforçando a perspectiva de que a mercadoria funciona como produtora de sentido em um contexto social, incluindo ou excluindo atores sociais em grupos de consumo (Souza, 2014, p. 15).

O tema criança e consumo, dentro do ambiente escolar, especificamente relacionado à decoração, foi observado em várias colocações, como, por exemplo:

Ainda é muito comum a gente ver personagens de desenhos animados, principalmente quando as professoras que providenciam esta decoração.[...] a gente ainda vê muito essa questão, que tem relação com consumo, como eu coloco na minha pesquisa, com personagens de desenho animado, principalmente com os personagens que estão mais na moda, Galinha Pintadinha, Patati Patatá, que são coisas que eu considero jamais clássicas, também que costumam aparecer bastante, principalmente em sala de leitura, coisas nesse sentido, a gente costuma ver bastante personagens, para mim, relacionados ao consumo. Então, eu acho que eu gosto bastante de enfeites nas partes da escola, porque, como as escolas normalmente estão muito feias, até na questão estrutural, necessitando de reforma, eu acho que às vezes acaba deixando um pouco mais receptivo esse espaço, então eu considero que realmente precisa ter essa questão da decoração, precisa ser pensada para deixar o ambiente um pouco mais receptivo para as crianças, aconchegante. Só que tem que ter alguns cuidados, principalmente com relação a você incentivar a questão da publicidade, do consumo infantil, principalmente por parte de personagens (Entrevistado D).

Uma alternativa que contrapõe o consumismo infantil e incentiva a criatividade é o brincar por meio de materiais não estruturados. De acordo com Meirelles (2016), são utensílios diversos que, a partir das ações pelas crianças, modificam-se em objetos brincantes e, por conta de sua flexibilidade, podem ser transformados com facilidade. Diferem-se dos brinquedos industrializados, que comumente são previsíveis e com a mesma função.

Os materiais não estruturados apresentam um potencial para despertar a curiosidade, diferente dos brinquedos comprados, que se demonstram convidativos no começo, mas, devido à dificuldade de reinventar, tornam-se rapidamente pouco atrativos para a criança. Em conformidade com essa ideia:

É também preferível manter o predomínio de materiais abertos em detrimento dos fechados. Materiais abertos são aqueles que oferecem múltiplos usos e possibilidades e contem em si mesmos muitas opções de uso. E materiais fechados são aqueles que apenas oferecem um tipo de uso. Exemplos de materiais abertos são argila, blocos de construção, botões, madeiras, pedras, conchas, sementes, caixas, tampinhas, água, etc.; e, de materiais fechados, quebra-cabeça, jogos de encaixes, silhuetas... (Marcano, 2022, p. 120).

A decoração dos espaços tem um papel importante ao ampliar o repertório imagético e artístico das crianças e, ao mesmo tempo, fortalecer a sua imaginação. O adulto e/ou professor são os mediadores de todo esse processo, são eles os responsáveis por proporcionar espaços ricos em desafios, garantindo a experiência com o uso de materiais que possam colaborar com o processo de criação dessas crianças, expandindo os seus conhecimentos de mundo.

Alertamos para que os desenhos que irão compor a decoração da sala de referência sejam criações das próprias crianças, e que elas tenham autonomia para expressarem as suas ideias, e não apenas reproduzirem trabalhos já feitos. É comum a proposição de desenhos que são

elaborados de forma mecânica, como, por exemplo, a casa sempre da mesma maneira, a árvore sempre verde e marrom, o sol sorrindo. Essas ações não levam em consideração a amplitude de espécies de árvores existentes, as construções de casas com materiais diferentes, as possibilidades de utilização de cores e formas. Martins (2005, p. 16) avalia que:

[...] alguns conceitos são tão fortemente construídos em nossa infância que passam a determinar perspectivas que só poderão ser reavaliadas se ocorrerem outras oportunidades para que sejam ressignificadas. Há de se romper com hábitos cristalizados, há de se transformá-los. É preciso percebê-los para poder olhar através de outra perspectiva, mais ampla, mais aberta e mais profunda.

Um entrevistado fez uma reflexão oportuna sobre o empobrecimento do repertório infantil com decorações prontas, estereotipadas. Em contrapartida, enaltece o processo criativo:

[...] uma sala temática com Galinha Pintadinha, com bichinhos todos priva essa criança do processo criativo, porque, se eu tenho tudo pronto ali e eu não preciso criar, não preciso pensar né, então priva essa criança dessa criação e empobrece repertório infantil. Quando a gente pensa em sala referência, a gente pensa em trazer para as crianças repertório, e quando fala de composição de sala, do que ter dentro dessa sala, tudo interfere na criação e na aprendizagem da criança, então ter desenhos de referência ali na parede, tudo que está na parede é referência, quando eu coloco o desenho, uma criação de outra criança, ela está servindo de referência para as outras que estão ali, então vai chamar atenção, vai convidar o amigo, olha o jeito que ele desenhou, “ai, eu vou testar desse jeito será que eu consigo desenhar igual ao meu amigo?”[...] Então, tudo que eu coloco nessa sala vai servir como referência. Eu acho que construir essa sala com desenhos estereotipados, interiorizando ali a criança só para repertório infantil, sendo que a criança deve ser apresentada para outros repertórios, um olhar para outros livros [...] Lá no ateliê, a gente tem livro de ciências, livros de história, para que eles não fiquem só no repertório infantil, que eles tenham contato com essas outras linguagens, então eu acho que não seria ideal para compor a sala, seriam desenhos estereotipados (Entrevistado E).

Pereira (2010) comenta sobre a artificialidade dos desenhos estereotipados escolares:

Figuras que são apresentadas como modelos que sugerem um contorno, um sentido de mundo infantilizado; figuras cuja aparência é sempre arredondada, desbastada, polida, sem incômodas arestas; onde os personagens que habitam este universo fictício são criaturas delicadas e dóceis, e estão sempre sorrindo; atentos com seus olhares graúdos dialogando conosco, fitando-nos diretamente, com o rosto solícito e expressão acolhedora; são figuras que agradam aos alunos e professores, suavizam o ambiente escolar, disfarçam com alegria a obrigatoriedade desconfortável das tarefas escolares e, sobretudo, medeiam aprendizados (Pereira, 2010, p. 214).

Além de essas figuras que são expostas serem feitas pelos profissionais que atuam na escola, e não pelas crianças, quando são disponibilizados às crianças materiais para que

realizem seus próprios personagens, geralmente, esses materiais são escassos e empobrecidos. Essa ação leva as crianças a reproduzirem “mais do mesmo”. Em contraposição:

[...] quando a gente faz, como eu coloquei para você, que a criança é convidada a fazer parte dessa construção da decoração, todos esses processos podem ser trabalhados; quando a gente pega, por exemplo, materiais diversificados, materiais que não são estruturados, assim, como decoração, mas a gente convida as crianças a pensar “olha o que a gente pode fazer?” Por exemplo, Natal: vamos fazer, vamos enfeitar para o natal! “Mas o que a gente pode colocar de enfeite?” Não pegar uma coisa pronta, não tem graça. Então, deixar que as crianças pensem, usem a criatividade para pensar o que poderia ser feito (Entrevistado D).

Incluir as crianças na escolha da decoração e oferecer uma amplitude de materiais são ações que contribuem para que elas possam ir além de personagens da mídia e se aventurarem utilizando a criatividade e a imaginação. Mas para isso, é necessário desfazer as amarras e romper com a conduta de escolher por elas com aquilo que se pressupõe de que elas gostam. Antes de mais nada, elas precisam ser ouvidas.

A esse respeito, na próxima categoria, versamos sobre a questão ambiental no que tange ao uso dos materiais para a confecção das decorações e para a utilização das crianças nas instituições de Educação Infantil.

4.1.5. Decoração: a questão ambiental

Um outro aspecto pertinente à decoração das instituições de Educação Infantil diz respeito às práticas alinhadas à sustentabilidade ambiental. De acordo com a Lei nº 9795/1999, artigo 1º, a Educação Ambiental é compreendida como:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

É comum que as instituições realizem decorações temáticas que contemplam as épocas do ano, as datas comemorativas e os acontecimentos que envolvem a comunidade. Contudo, nem sempre essa ação é acompanhada de preocupações com o meio ambiente, alinhadas à sustentabilidade, especificamente a Educação Ambiental em Resíduos.

O E.V.A.²⁴ é um dos materiais amplamente utilizados nas instituições de Educação Infantil, apesar dos impactos ambientais causados nos seus processos de produção, comercialização e descarte. A decomposição do E.V.A. na natureza é de 400 a 500 anos.

São enfeites que ocupam todos os espaços: banheiros, murais de aviso, murais coletivos, títulos de cartazes (como nos quadros de nomes), calendário, tabela de números ou abecedários, cantinhos de leitura. [...] assim, não adianta continuar propondo práticas descoladas de uma função social real. Não dá para falar em educação, responsabilidade e sustentabilidade, e continuar usando este tipo de material nas paredes e espaços das escolas. [...] se o E.V.A. representa poluição visual, conceitual e do meio ambiente, por que não utilizar materiais neutros e culturalmente significativos para enaltecer os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola? (Almeida, 2019, n.p.).

O questionamento sobre o uso do E.V.A. não foi feito de maneira direta durante as entrevistas, no entanto, o tema foi mencionado em diversos momentos, como comprovam as falas a seguir. Além da questão ambiental, foram recorrentes, nas falas dos sujeitos, a importância de as crianças participarem da decoração do espaço escolar, serem envolvidas na confecção de materiais, e não apenas apreciarem os enfeites prontos, elaborados pelos adultos:

[...] a gente tem que pensar na questão ambiental, ainda se usa muito E.V.A., então temos que pensar em estratégias utilizando outros tipos de materiais (Entrevistado D).

[...] eu acredito que tem que envolver as crianças na confecção, no planejamento de todas as questões, também é porque é um espaço delas. Então, gosto muito quando você vê as mãozinhas, os pezinhos ou coisas que elas mesmo fazem com tinta nas paredes, eu acho muito legal, ou materiais que elas mesmo fizeram colocados pela escola para mostrar o trabalho que foi feito. Então, tudo isso eu considero bastante positivo e torna a escola como se fosse o lugar delas, elas se sentem parte daquele lugar, não fica uma coisa assim, pensada pelo adulto para as crianças, utilizando E.V.A. com personagens de desenho, então eu acho que tem que ser um pouco mais do que isso essa questão da decoração (Entrevistado D).

Ainda a gente vê bastante E.V.A. né, aquelas coisinhas de semáforo do comportamento cartaz pronto, feito pelo professor, sem a participação do aluno ainda a gente vê (Entrevistado H).

²⁴ “E.V.A. é a sigla para etileno acetato de vinila, espuma sintética produzida a partir de um copolímetro termoplástico, proveniente de petroquímicos, que está muito presente em espaços para crianças espalhados por aí: salas de aula e buffets infantis, entre eles. Aparece na forma de letras, personagens e figuras geométricas, colocado nas paredes, cobrindo o chão, ou até em brinquedos” (Thomé; Mendonça, 2019, n.p.).

O que eu vejo que predomina hoje é o modelo pronto, eu percebo que é ainda muito uso do E.V.A., muito uso de E.V.A. Eu tenho uma colega que sempre me diz assim “[...] às vezes o que para ti é óbvio, para as pessoas não é óbvio”, e eu fico pensando muito nisso que ela diz porque para mim E.V.A. não faz mais parte da minha vida, sabe? Papel colorido para decorar, molde, “eu vou imprimir o molde”, isso não faz mais parte do meu cotidiano, mas quando a gente visita outras escolas, e eu sou uma pessoa que visita muitas escolas, e aqui na minha região predomina muito ainda o TNT, o E.V.A., o cartaz comprado no bazar, sabe? A sala referência montada com aqueles cartazes que se aprendeu lá no magistério, há anos atrás, que hoje em dia não precisa mais fazer isso, sabe? (Entrevistado G).

E aí faz o painel do Meio Ambiente cheio de E.V.A. Eu acho super contraditório, desnecessário, entendeu? Porque primeiro que esses temas quem escolhe? Então, [...] é sempre o adulto! Então, assim, para mim não faz sentido, aí eu fico pensando assim, ai, como que uma escola hoje tem que fazer um trabalho com os pais né, porque até os pais já estão impregnados disso, e eles esperam isso sabe, mas, por exemplo, eu acho absurdo você chegar no planejamento falar assim, ai, você vai coordenar o projeto tal, e aí no projeto tal já está incluindo painel, que dá um mega trabalho para fazer e não tem resultado nenhum, gente, primeiro que as imagens que geralmente vão nesses projetos são tudo imagens estereotipadas, não são imagens reais, então, assim, não traz um repertório de qualidade para as crianças, eu acho desnecessário, para não dizer prejudicial (Entrevistado B).

[...] agora, por exemplo, os professores não fazem mais isso, mas se você for em qualquer formação de arte, você tem umas duas três empresas que vão vender material didático para os professores, e aí, assim, vendem em E.V.A., pronto, bonitinho, o cartaz do aniversário, o cartaz do sol, mas repete a mesma coisa (Entrevistado F).

Outro aspecto levantado sobre o uso do E.V.A. se refere à poluição visual.

Mas eu penso sobre isso, porque que tem que ser tudo colorido? Aí você tem, por exemplo, um armário do professor, geralmente esse armário é de ferro, cinza, aí o professor acha que ele precisa enfeitar esse armário, aí ele prega alguma coisa na porta, aí algumas escolas até cobram isso, que o professor tem que colocar uma identificação na porta da sala, aí ele também já prega alguma coisa na porta da sala. Aí a professora acha que o quadro está muito sem graça, aí põe um abecedário de carinha, ou ela prega um vagãozinho de números, e isso tudo é modelo visual que vai ficando. Aí ela faz o quadro de aniversário das crianças com o mesmo E.V.A. que comprou para as outras coisas, ou ela passa a madrugada toda fazendo, aí ela põe o quadro do clima, aí ela faz um outro quadro com os combinados, aí ela precisa pôr o lápis das crianças em uma latinha, mas a latinha é muito feia, então ela põe um papel de E.V.A. em volta com o desenho de margarida dando tchauzinho, aí ela quer colocar o nome das crianças na carteira, ela vai lá e prega com a fita o nome das crianças na carteira, [...] Aí a sala vira uma poluição visual, aí ela pendura o trabalho das crianças em um cordão no qual ela faz uma careta, que, às vezes, ela até manda fazer uma caretinha no pregador de roupa ou pinta, porque o pregador de roupa tem que ser decorado. E aí quando você entra na sala de educação infantil, é um acúmulo de coisas, e o professor faz isso com a melhor das intenções, porque ele está deixando essa sala bonita para os alunos dele (Entrevistado F).

Quando questionados a respeito dessas decorações temáticas em determinadas datas do ano, os sujeitos explicitaram as suas convicções acerca do tema, comentaram sobre as suas práticas pedagógicas, apontando sugestões do que pode ser feito para comemorar a data sem o uso do E.V.A. e de uma forma que as crianças participem dos processos e aprendam:

[...] E aí quando a gente tem algumas datas comemorativas que a gente vai fazer uma decoração, aí a criança está envolvida nesse processo, não é uma decoração que a professora se matou na casa dela para cortar os E.V.A. e colocar na parede não [...] Na escola, agora no natal, a gente tem uma parede de vidro que dá para uma clarabóia que a gente gosta muito de trabalhar nela, então eu desenhei uma árvore de natal e pinteí de guache bem grandona e aí ele decoraram essa árvore. Então, alguns me ajudaram a pintar e não foram todos, mas ajudaram a decorar, então a gente fez o calendário do advento né, com os dias que a gente ia ter de aula, a gente fez de 1 de dezembro até o dia 16, que foi quando a gente teve aula. Então, um dia eles iam pintar as bolas de Natal, e aí eles foram pegaram as formas geométricas, riscaram os círculos para já trabalhar a coordenação motora, eles foram pintaram do jeito que eles quiseram, com o material que eles quiseram, e depois eles foram recortaram e, então, a gente decorou. Aí no outro dia a gente pegou e pensamos “como que a gente vai fazer estrela de natal para colocar? E aí fomos para a internet, fomos ver vídeo de dobradura de estrela, de como fazer, e aí fizemos as estrelas, então tudo isso eles juntos [...] Em outros dias, a gente fez árvore de Natal com palito de sorvete, estrela de natal com palito de sorvete, aí eles levavam para casa para decorar a casa deles. Na primavera, também, a gente fez um painel bem bonito, no início da primavera, e aí eles que desenharam as flores, porque lá a gente tem um material de ferro que é para trabalhar a coordenação motora, então eles pegavam, faziam as combinações deles, riscavam tudo, faziam as flores e aí gente fez um grande mural cheio de flores. Então, é sempre assim, eles participam (Entrevistado A).

Um dos entrevistados apontou uma alternativa para homenagear as mães sem o apelo ao consumo:

[...] eu peço para cada criança descobrir qual é a música que a mãe gosta e gravo um cd e põe para as crianças ouvirem ou as mães ouvirem, hoje até um pen drive, ao invés de eu ficar comprando um monte de papel, xerox e E.V.A., eu posso ir lá e comprar um pen drive para cada criança e gravo a música de todas as mães. Posso perguntar para mãe “qual é a música que você mais gosta?” se a criança é muito pequena, aí eu gravo uma playlist com essas músicas para as crianças manda no whatsApp, porque não tem escola que os pais não têm whatsApp (Entrevistado F).

Assim sendo, o uso do E.V.A. foi objeto de problematização e englobou vários aspectos, como a comercialização do produto, o seu uso para “enfeitar” o ambiente escolar e os impactos ambientais. Houve também a crítica do E.V.A. por ser um material que vem pronto, geralmente os elementos decorativos são confeccionados pelos adultos, sem a participação da criança.

Em oposição a essa prática pedagógica, é oportuno reutilizar materiais e mesmo dispor de materiais advindos da natureza, coletados pelas crianças, para criar, em parceria com elas, uma decoração para comemorar a primavera, promovendo, assim, vivências de educação ambiental.

A Educação Ambiental em Resíduos pressupõe a redução do consumo, o reuso e a reciclagem. Nesse sentido, as crianças, desde pequenas, devem ter a oportunidade de vivenciar situações de redução de consumo e de reuso.

Uma sensibilização a respeito do descarte, destino e tratamento adequado desses materiais, bem como sobre o consumo consciente, o reuso e a reciclagem e a redução do consumo são assuntos importantes a serem trabalhados na Educação Infantil, obviamente em consideração às possibilidades de compreensão dessa faixa etária (Freitas, 2018, p. 59).

Nesse sentido, a seleção dos materiais para compor a decoração deve ser feita de maneira cuidadosa. A escola tem um papel crucial na efetivação de práticas sustentáveis. É instigante proporcionar às crianças o contato com diversos materiais. O acesso a diferentes tipos de materiais, com diferentes texturas e cores, é inspirador para as crianças criarem. As folhas, os galhos, as conchas e as pedras são elementos que podem fazer parte da decoração dos espaços das instituições e são uma alternativa para reduzir o consumo. Os elementos da natureza foram sugeridos para compor os espaços da instituição:

[...] e o que tem nos nossos corredores? Escola, entrada, muita natureza, então, tanto para acolher quanto para as crianças acompanharem esse processo de crescimento ou de morte mesmo da plantinha, então, tem muita natureza, tanto dos corredores quanto dentro da sala de aula.... [...] elementos naturais tem em todos os lugares possíveis, em alguns cantos da escola, a gente trabalha com os minimundos, então tem alguns cantinhos que tem só animais aquáticos, tem um hall que tem só animais da floresta, e aí a gente faz a composição desses minimundos tanto dentro quanto fora de sala; dentro de sala, a gente tem os elementos da natureza, tem cestos grandes de elementos da natureza, nas prateleiras, nós temos materiais não estruturados, todos ao alcance das crianças, bem selecionados, só metais, só madeira, só plástico, então, a gente faz essa seleção dentro de sala (Entrevistado E).

Encontramos no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009a) a indicação da aproximação das crianças com a natureza nos ambientes escolares. No documento, consta como direito das crianças brincar com elementos da natureza, como areia, gravetos, argila e outros. Além disso, as crianças aprendem a “observar, amar e preservar a natureza” (Brasil, 2009a, p. 18). O material enfatiza como política da creche o reconhecimento de que as crianças têm direito ao contato com a natureza. Para isso, acrescenta que os profissionais que atuam na creche tenham formação

específica para proporcionar o contato das crianças com a natureza e a adoção de comportamentos de conservação da natureza.

A importância desse contato com o mundo natural surgiu na fala de um dos entrevistados ao comentar sobre o funcionamento das escolas montessorianas:

[...] você não vai chegar em uma escola montessoriana e estar lá um painel da turma da Mônica [...] não que não tenha uma decoração de volta às aulas, mas é tudo simples, não é essa coisa do E.V.A. né, e não é nesse sentido que a gente está acostumado, o enfoque está verdadeiramente da preparação do ambiente para a criança, e aí nessa preparação do ambiente inclui esse ambiente ter natureza. Então, nas salas montessorianas, você sempre vai ter planta, que as crianças cuidam, então a planta sempre de verdade, nunca planta de mentira, você vai ter animais, você vai ter aquário, lá na escola, a gente tem coelho, para que a criança entenda o funcionamento do mundo e desenvolva essa coisa do cuidado e tal, e da beleza, [...] sempre tem um vaso de flor que as crianças prepararam e que está ali (Entrevistado A).

No que concerne à formação da consciência ambiental, desde a Educação Infantil, Freitas (2018, p. 154) reitera:

Nossas aprendizagens acontecem através das relações que estabelecemos entre os objetos e as pessoas. Assim, se desejamos que as crianças tenham boas experiências relacionadas ao meio ambiente e a Educação Ambiental, devemos proporcionar no contexto da Educação Infantil esses momentos de experimentação e vivência com o meio ambiente. Vivências de consumo consciente dos bens e materiais, de cuidado com os elementos naturais, como por exemplo com as plantas e os animais, de cuidado também com as pessoas, além do conhecimento sobre as questões ambientais no nível local são essenciais na formação das crianças da Educação Infantil.

Atualmente, existe um afastamento entre as crianças e a natureza, principalmente quando nos aproximamos do cenário urbano. O contato com o mundo natural não tem sido considerado como elemento fundamental na formação da criança. As consequências desse distanciamento são perceptíveis e prejudiciais, sendo elas “obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto” (Barros, 2018, p. 16).

O RCNEI (Brasil, 1998, volume 3), ao tratar das artes visuais e dos recursos materiais que dão o embasamento para a produção artística, além daqueles de uso tradicional como os lápis, os pinceis, as tintas, o giz, menciona que materiais advindos da natureza podem enriquecer a qualidade dos trabalhos produzidos pelas crianças.

Alinhada a essa sugestão do documento, consideramos enriquecedor que a decoração do espaço das salas de referência contenha elementos da natureza resultantes de passeios das crianças, documentando, dessa maneira, as atividades. A esse respeito, foi narrada uma experiência feita com as crianças a partir de elementos da natureza:

[...] eu fiz algumas guirlandas da natureza com as crianças, a gente espalhou pela escola para a espera do natal né, então a gente espalhou nas portas da sala (Entrevistado E).

O RCNEI (Brasil, 1998, volume 3) acrescenta que, além das interações e das brincadeiras, “[...] a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantis” (Brasil, 1998, p. 178)

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 (Cocito, 2017, p. 123).

Acreditamos que possibilitar à criança o acesso e a utilização de elementos naturais, como areia, água, galhos, terra, pedras, plantas, flores, sementes, fomenta a liberdade, a curiosidade, a criatividade e o encontro com a essência da infância.

Dentro das instituições de Educação Infantil, as crianças, por vezes, ficam muito “presas” dentro de salas de aula ou em pátios com solo de cimento, o que dificulta sua interação com o meio ambiente. Em geral as crianças são muito curiosas e gostam do contato com a natureza, de olhar como as formigas se comportam como aos pássaros se alimentam o caminho da minhoca, enfim, procuram por cada canto um vestígio de natureza com a qual possam ter contato (Grzebieluka; Kubiak; Schiller, 2014, p. 3888).

Nesse sentido, afirmamos que os espaços organizados de maneira que sejam provocadores, que despertem a curiosidade das crianças, pouco precisam da intervenção constante do adulto. Eles por si só são capazes de ensinar e de proporcionar vivências e experiências, bem como o conhecimento de mundo e dos fenômenos naturais. Sobre isso, temos o seguinte relato:

Se [...] esse semestre está trabalhando com desenho de observação de flores, vai ter vaso de flores de artistas, vai ter inspirações em artistas relacionado àquela temática, eu também não deixo de compor [...] com materiais que chamem para a pesquisa, então tem cesto de elementos naturais no chão [...], tem folhas, tem galhos, [...] para convidar as crianças para a pesquisa (Entrevistado E).

É importante sempre lembrar que, para a criança, o brincar é coisa séria, não apenas “[...] como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Rosa, 1998 *apud* Silva; Sarmiento, 2017, p. 40). Por essa razão, atemo-nos a discutir o brincar como primordial quando tratamos de criança. Ademais, a brincadeira proporciona um ambiente de segurança para a criança e permite a expressão dos seus desejos e sentimentos.

A partir do uso de materiais não estruturados, as crianças podem reinventar suas brincadeiras, pois eles são facilmente reconstruídos. É importante destacar que “[...] quanto mais variáveis forem os materiais, mais rica é a experiência e, por conseguinte, mais intensa será a fantasia” (Sousa, 2018, p. 39).

Os materiais não estruturados possibilitam que as crianças utilizem de sua criatividade para inventar suas próprias brincadeiras e seus próprios jeitos de brincar, sem qualquer intervenção tecnológica ou adultocêntrica. Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017, p. 18) acreditam que a natureza é “a primeira ludoteca”, na qual há uma imensidão de recursos lúdicos como pedras, folhas, areia, água, frutos e muito mais, que proporcionam às crianças brincadeiras diferenciadas e exclusivas.

Desse modo, salientamos que, em contraposição ao uso de materiais que causam impactos ambientais, como o E.V.A., é possível a utilização de elementos naturais tanto para a composição da decoração dos espaços quanto para o brincar.

No que concerne à organização do espaço escolar voltada para o contato com a natureza, a proposta de hortas, além de promover experiências de cuidado, de ensino sobre os ciclos vitais da natureza e dos seres vivos que nela habitam, incentiva uma alimentação saudável. Relacionado ao espaço escolar:

[...] é essencial que sejam pensados espaços sustentáveis, decorações com elementos naturais, mobiliários feitos de material reutilizado e propostas que permitam as crianças um contato maior com a natureza, proporcionando a sensibilização sobre a importância do uso racional dos recursos naturais, a conservação e a preservação do meio ambiente. Faz-se necessário compreender que somos parte da natureza (Freitas, 2018, p.19).

Para além dos benefícios relacionados à consciência ambiental, o contato direto com a natureza “aumenta a capacidade do cérebro em concentrar e aprender os conteúdos, traz calma, tranquiliza a criança, aumenta a destreza, trabalha a motricidade, tornando uma criança mais hábil e criativa. É essencial para o bem viver da infância” (Brandão, 2021, p. 15).

O reuso/reutilização é a prática de dar uma utilidade a um material cujo destino seria o descarte, ou seja, garantir que algo que não tinha mais serventia passe a ter outra função, sem que sejam modificadas as características físicas ou químicas do resíduo. Dessa forma, um resíduo pode ser reaproveitado, em vez de ser descartado em lixões ou aterros. Essa ação diminui os impactos ambientais, reduz o uso dos recursos naturais e evita o desperdício.

De acordo com Freitas (2018, p. 79):

O ato de reutilizar está diretamente ligado à possibilidade de se prolongar a “vida útil” dos materiais e dos Resíduos Sólidos. Nesse sentido, quando descartamos algum material sem possibilitar a reutilização, estamos “jogando fora” também a energia e matéria-prima empregada para a produção deste material, além de todo investimento financeiro e do trabalho realizado em várias etapas até que o produto seja adquirido.

No ambiente escolar, alguns resíduos podem ser facilmente reutilizados pelas crianças para compor a decoração, como, por exemplo, garrafas de plástico, caixas de madeira, latas de alumínio e embalagens de diversos produtos. Eles podem ser reutilizados também para outras funções, como a criação de instrumentos musicais e a confecção de brinquedos.

Ademais, cantos temáticos podem ser criados a partir de computadores antigos, materiais de escritório, utensílios de cozinha. Alguns mobiliários podem ser construídos com papelão para as crianças brincarem.

Contudo, não basta somente apresentar esses objetos, é interessante que estejam higienizados e sejam esteticamente atrativos. Alves *et al.* (2018, n.p.) acrescentam que:

[...] reutilizar materiais é visto como uma eficaz medida de explorar a educação ambiental, além de incentivar a adoção dessas práticas no cotidiano. Em ambiente escolar incorporar objetos reutilizáveis pode auxiliar na criatividade das crianças, visando aproximar formas de conhecimento e vivência para uma aprendizagem satisfatória. Além de dinamizar as aulas e incorporar mecanismos de incentivo a práticas sustentáveis, essa questão também busca estimular os alunos a levar essas medidas para além do ambiente escolar.

Uma sugestão de Educação Ambiental em Resíduos nas Instituições de Educação Infantil é construir, junto com as crianças, coletores de materiais recicláveis, a partir da reutilização de materiais. Esses coletores fazem parte da decoração e são úteis para que as crianças aprendam a separar e descartar corretamente os resíduos e, principalmente, que adquiram esse hábito no seu cotidiano. Para tanto, são necessários comprometimentos, por parte dos professores, funcionários e da comunidade em geral, para que esses resíduos de fato sejam encaminhados para a reciclagem. Por outro lado, não basta apenas separar e descartar

corretamente os resíduos, é fundamental uma educação que ressignifique os nossos modos de vida, principalmente voltados ao consumo consciente.

Trajber e Sato (2010, p.71) consideram que:

Uma educação integral deve incitar não apenas responsabilidades ecológicas, mas convidar para repensarmos nossas próprias vidas e o modelo de sociedade, cuidando do mundo por opção de quem acredita que a chamada educação ambiental não é mero pretexto à coleta seletiva de lixo, mas um convite à ressignificação de nossos modos de vida.

Além disso, ao conceber o espaço escolar como humanizador, compreendemos que este deve atuar como precursor de uma educação que seja voltada para a sustentabilidade. Consideramos que “educar para o desenvolvimento sustentável é educar para se tomar consciência da irresponsabilidade do ser humano frente à questão ambiental, a fim de superá-la” (Aquino *et al.*, 2015, p. 131).

Conforme indica Tiriba (2007, p. 220), se antes o propósito das escolas era fornecer o conhecimento necessário à formação das sociedades urbanas e industriais, o desafio hoje é “educar na perspectiva de uma nova sociedade sustentável”. Portanto, não basta mais ensinar as crianças a refletirem sobre o mundo e seus recursos naturais e culturais. É imprescindível que elas adquiram conhecimentos e tenham atitudes voltadas à conservação ambiental, lembrando sempre que fazemos parte da natureza.

Apresentamos, a seguir, quadros que sistematizam algumas das sugestões dos professores e especialistas sobre práticas pedagógicas voltadas à decoração dos espaços. As sugestões vão de encontro ao nosso objetivo de realizar propostas de decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil tendo o cuidado de proporcionar às crianças vivências que ampliem o seu conhecimento e sejam inclusivas, desafiadoras, interativas e humanizadoras. Os quadros foram organizados a partir das categorias, sendo elas: cultura e a documentação pedagógica; inclusão; paredes: as letras, os números, as rotinas, as regras, os combinados e os personagens e questão ambiental.

Constatamos que as sugestões dos professores e especialistas estão alinhadas com o referencial teórico e os documentos oficiais que versam sobre o tema. No sentido de evidenciar esse achado da pesquisa e enfatizar as contribuições realizadas sistematizamos as ideias.

Quadro 7 – Cultura e Documentação Pedagógica

REFERENCIAL TEÓRICO	PROFESSORES/ESPECIALISTAS
<ul style="list-style-type: none"> • [...] a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (Brasil, 2010, p. 20). • [...] A pluralidade se dá através dos materiais, incluindo elementos do ambiente natural e social que reflitam claramente as raízes culturais das crianças da sala de aula, e também de elementos procedentes de outros ambientes afastados no espaço e/ou no tempo. (Forneiro, 19998, p. 261) • Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. 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, 2009, p. 50). • [...] as exposições internas, além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo. 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. (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.156) • [...] tudo aquilo que foi produzido, trazido ou coletado pelo grupo deve estar exposto e ao alcance de todos, constituindo-se referência para outras produções e encaminhamentos. (Brasil, 1998, p. 201) • [...] as paredes são 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. (Brasil, 2006, p. 42) • [...] quadros e painéis colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permite que as crianças tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste. (Brasil, 2006, p.29) • Gandini (1999), ao tratar de Reggio Emília discorre sobre como os passeios pela cidade são planejados como uma forma de valorizar a cultura local e proporcionar a documentação. • [...] documentação afixada nas paredes relacionada aos passeios e atividades sobre os marcos e pessoas da cidade (Gandini, 1999); • [...] a cultura da escola: a escola em particular, em si mesma, com seu princípio especial, sua evolução e as histórias das crianças que passaram por ela. Além de ser bonito, o ambiente também é altamente peculiar. (Gandini, 1999, p. 150). 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicaram a organização de uma “biblioteca de pele preta” composta por livros africanos, sobre tons de pele e cabelos. • Apontaram a realização de um levantamento sobre de onde os familiares das crianças vieram e de um trabalho a respeito das diversidades das crianças da turma e de outras culturas. • Propuseram que as paredes documentem as atividades das crianças, por meio de escrita, da sequência fotográfica, de mini-histórias, de desenhos e de construções. • Indicaram que os corredores da escola mostrem os processos pelos quais as crianças estão vivenciando. • Destacaram a relevância de fotografias de alta qualidade para transmitirem as vivências cotidianas das crianças. • Sugeriram que o hall de entrada seja aconchegante, acolha a família e disponha de livros e objetos decorativos feitos pelas crianças. • Defenderam a decoração dos espaços com elementos feitos e/ou trazidos pelas crianças e famílias. • Indicaram o uso do áudio visual e de vídeos e projeções de artes e quadros que se movimentam, apresentando a arte em suas amplas linguagens, por meio do movimento, dança e composição de escultura. • Mencionaram que as paredes podem ser espaços de comunicação das aprendizagens e também de formação ao divulgarem para as crianças obras de arte. Exposições rotativas podem apresentar obras de diversos autores e os quadros devem ser dispostos na altura das crianças e em lugares onde tenham acesso. • Comentaram sobre a visita a espaços culturais de diferentes pontos da cidade como forma de aproximar as famílias e as crianças das intervenções culturais, da música e da arte. • Sugeriram abordar a história da cidade, trazer fotos antigas e o principal produto agrícola da economia local. • Indicaram compor a decoração com uma documentação pedagógica permanente que contemple a história da escola, a partir de fotos das turmas que já passaram e das turmas atuais com o que foi produzido naquele ano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 8 – Inclusão

REFERENCIAL TEÓRICO	PROFESSORES/ ESPECIALISTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos (cartazes ou fichas comunicativas, por exemplo) que ilustrem a rotina, o uso de determinados lugares (como usar o banheiro, lavar as mãos da forma correta, guardar ou onde estão determinados brinquedos...). (Wellichan; Faleiro, 2017, p. 79) • [...] os caminhos para o bebedouro, para apontador de lápis, para o lixo, para as sacolas de roupa, para a caixa de brinquedos, para as estantes, devem ser claramente visíveis e cuidadosamente planejados para evitar congestionamento e distração. (Weinstein; Mignano (1993) <i>apud</i> Carvalho; Rubiano, 2000, p. 110) • [...] ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, professores, funcionários ou membros da comunidade. (Brasil, 2006, p.7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugeriram a decoração com funcionalidade, principalmente para crianças com TEA, como por exemplo: a confecção de cartazes de rotina que indiquem o que a criança precisa fazer, onde, como e quando para facilitar a compreensão e evitar a ansiedade e também a parede sensorial com materiais de diferentes texturas para que as crianças possam se acalmar em momentos de crise. • Apresentaram opções de decoração com texturas para as crianças cegas ou com baixa visão, como por exemplo, os mapas táteis. Sugeriram, também, a realização junto com as crianças de desenhos maiores e com barbante em relevo para crianças com baixa visão. • Indicaram caminhos táteis, totens com acessibilidade em braile e cartazes com os símbolos em libras para crianças surdas. • Defenderam ambientes com cores neutras para evitar confusão e agitação por parte das crianças e sugeriram que os espaços sejam preenchidos com as propostas e vivências das crianças. • Indicaram a decoração sem muitos enfeites para evitar o excesso de informação, o desvio de foco. • Indicaram a exploração de aromas (grão de café, canela, folhas) e sensações (seco, molhado, quente, frio). • Mencionaram sinais de comunicação com flechas desenhadas pela escola indicando por onde ir e por onde voltar, como chegar em ambientes da escola e também números nos degraus das escadas. Neste caso, a decoração tem uma intencionalidade de orientar o trajeto, favorecer a autonomia e organizar o fluxo das pessoas. • Enfatizaram a importância de cantinhos fixos e corredores livres para a passagem de crianças com deficiência visual. • Destacaram a relevância de um desenho arquitetônico que atenda a demanda das crianças com dificuldade de locomoção. • Alertaram para que os móveis não machuquem as crianças, principalmente nos momentos de crises, sejam seguros e duráveis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 9 – Paredes: as letras, os números, as rotinas, as regras, os combinados e os personagens

REFERENCIAL TEÓRICO	PROFESSORES/ ESPECIALISTAS
<ul style="list-style-type: none"> • A criança precisa encontrar no espaço educativo algo que não seja uma pré-escolarização “antecipatória”, mas sim um ambiente que prime pelas suas especificidades e encontre-se nele a apropriação das diferentes linguagens e não somente pela primazia da linguagem oral e escrita e matemática, mas destas entrecruzadas com as outras formas de expressão, representação e de conhecimento do mundo pelas crianças. (Tussi, 2009, n.p) • As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos [...]. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (Barbosa, 2006, p. 39) • É também preferível manter o predomínio de materiais abertos em detrimento dos fechados. Materiais abertos são aqueles que oferecem múltiplos usos e possibilidades e contem em si mesmos muitas opções de uso. E materiais fechados são aqueles que apenas oferecem um tipo de uso. Exemplos de materiais abertos são argila, blocos de construção, botões, madeiras, pedras, conchas, sementes, caixas, tampinhas, água, etc.; e, de materiais fechados, quebra-cabeça, jogos de encaixes, silhuetas... (Marcano, 2022, p. 120) • O que se observa, via de regra, é que os professores se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica, excluindo as crianças disso. Na educação infantil, encontramos, com frequência, paredes com bichos da Disney, figuras da Monica e Cebolinha, “caprichosamente” colados, sem nenhuma interferência das crianças que habitam o espaço. (Horn, 2004, p. 36) 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicaram que para as crianças pequenas seja apresentado o alfabeto móvel por meio dos livros e das histórias. Para os maiores o alfabeto pode ser apresentado de diferentes maneiras e pode ser construído junto com as crianças com elementos naturais como argila, além de contexto de leitura e plaquinhas com os nomes das crianças. • Argumentaram que assim como o alfabeto, os números nas paredes não são necessários. As letras e números podem compor a decoração, a partir da sua função social, como por exemplo: enumeração das salas, no calendário, ou por meio de materiais para a realização de contagem com pedrinhas, lego, bolinhas e elementos da natureza. • Expuseram que as fotos da rotina podem ser utilizadas como material de apoio, principalmente no período de adaptação/acolhimento. No entanto, é interessante que as crianças sejam convidadas a opinar sobre a organização da rotina. • Reiteraram acerca da não utilização de cartazes com regras e combinados, pois a regra deve ser construída coletivamente e os combinados reforçados dia-a-dia. • Defenderam que a escola rompa com a decoração com personagens da mídia que incentivam o consumo, é elaborada a partir de modelos prontos e estereotipados. Em contrapartida sugeriram abordar os artistas locais e suas obras. • Enfatizaram a participação criativa das crianças na confecção da decoração fazendo o uso de materiais diversificados e não estruturados, como por exemplo enfeites de natal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 10 – Questão Ambiental

REFERENCIAL TEÓRICO	PROFESSORES/ ESPECIALISTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 9795/1999, artigo 1º, a Educação Ambiental é compreendida como: Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, 1999) • Não dá para falar em educação, responsabilidade e sustentabilidade, e continuar usando este tipo de material nas paredes e espaços das escolas. [...] se o E.V.A. representa poluição visual, conceitual e do meio ambiente, por que não utilizar materiais neutros e culturalmente significativos para enaltecer os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola? (Almeida, 2019, n/p) • 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. (Cocito, 2017, p. 123) • [...] é essencial que sejam pensados espaços sustentáveis, decorações com elementos naturais, mobiliários feitos de material reutilizado e propostas que permitam as crianças um contato maior com a natureza, proporcionando a sensibilização sobre a importância do uso racional dos recursos naturais, a conservação e a preservação do meio ambiente. Faz-se necessário compreender que somos parte da natureza. (Freitas, 2018, p.19) • [...] reutilizar materiais é visto como uma eficaz medida de explorar a educação ambiental, além de incentivar a adoção dessas práticas no cotidiano. Em ambiente escolar incorporar objetos reutilizáveis pode auxiliar na criatividade das crianças, visando aproximar formas de conhecimento e vivência para uma aprendizagem satisfatória. Além de dinamizar as aulas e incorporar mecanismos de incentivo a práticas sustentáveis, essa questão também busca estimular os alunos a levar essas medidas para além do ambiente escolar. (Alves <i>et al.</i>, 2018, n/p) 	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizaram com relação ao uso do E.V.A: a questão ambiental, a poluição visual, a comercialização do produto e o fato de se constituir num modelo pronto ou feito pelo adulto sem a participação das crianças. Sugeriram em substituição ao E.V.A: a participação das crianças na construção da decoração, como por exemplo, desenho de árvore de natal em parede de vidro com a ajuda das crianças para pintar e decorar e, também, a elaboração de um painel da primavera com materiais advindos da natureza, coletado pelas crianças. • Sugeriram a confecção de guirlandas com elementos da natureza, junto com as crianças como enfeite de natal para colocar nas portas das salas. • Indicaram a presença de elementos naturais nos vários espaços da instituição como plantas, vasos de flores, cestos de elementos naturais, aquário com peixes. • Sugeriram o uso de materiais não estruturados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Constatamos que as recomendações dos documentos oficiais e os estudos sobre a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil estão sendo incorporados nos discursos e ações dos professores e especialistas. Reconhecemos que os avanços são morosos, mas estão sendo materializados aos poucos no chão da escola, qualificando a Educação Infantil e transformando as vidas das crianças.

As falas dos sujeitos demonstram a intenção de criar espaços e preparar ambientes que sejam acolhedores para todas as crianças e as suas famílias. Notamos um profundo respeito com relação a diversidade de culturas, o combate ao preconceito, o fomento a participação das crianças na organização dos espaços e a valorização das suas produções, do seu protagonismo e processos de criação.

As sugestões primam pelo zelo na escolha, oferta e organização dos materiais, móveis e objetos para comporem a decoração para que sejam inspiradores, formadores e acessíveis. A proposição de uma decoração funcional com intencionalidade pedagógica foi fortemente sugerida ao se planejar um espaço humanizador voltado para a inclusão. Os cartazes de rotina, as paredes sensoriais, a elaboração de materiais com texturas, os caminhos táteis, os cartazes em libras, a decoração sem excesso de informação, a exploração de aromas e sensações, as sinalizações para facilitar o deslocamento, a preocupação com a acessibilidade foram aspectos mencionados pelos sujeitos e que denotam esforços para incluir a todos.

A questão ambiental foi destacada ao tratar da decoração. Foram tecidas práticas sustentáveis que preconizam o uso de materiais da natureza e a reutilização de materiais. O uso do E.V.A foi problematizado o que sinalizou para o compromisso com a Educação Ambiental em consideração a sustentabilidade.

A decoração ao expor obras de artistas proporciona as crianças vivências estéticas, o acesso à cultura. As paredes foram compreendidas como um espaço de comunicação ao registrarem os processos de aprendizagem, materializarem os sentimentos, as conquistas e as fragilidades, mas sobretudo são um espaço que registra as marcas que enaltece as presenças das crianças, a autoria infantil, as suas identidades. Os professores e especialistas apresentaram contribuições que carregam a potência de transformar as instituições de Educação Infantil em um local de pertencimento, fruto de muitas vozes e construída pelas “mãos” das crianças. Uma instituição onde pulsa a vida e sensibiliza o coração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho, apresentamos as considerações finais da pesquisa. Para isso, retomamos os objetivos, o referencial teórico e os resultados da pesquisa de campo. A dissertação teve como objeto de estudo o espaço escolar, especialmente os significados educativos da decoração nas instituições de Educação Infantil, e por objetivo, identificar as compreensões dos especialistas e dos professores sobre a decoração do espaço escolar, com a finalidade de propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas escolhas, as suas identidades, as suas marcas e a ampliação dos seus saberes.

Para discorrer sobre o espaço escolar, dialogamos com o referencial teórico e versamos sobre os conceitos de espaço, ambiente e lugar. O espaço é composto pelos objetos, materiais, mobiliário e decoração; o ambiente diz respeito às interações que ocorrem no espaço; e o lugar é composto a partir da criação de vínculo afetivo com o espaço. Acreditamos que o espaço merece destaque por se constituir em um elemento curricular e facilitador das aprendizagens. Para que seja transformado em lugar, deve ser organizado de maneira que favoreça a criação de vínculo da criança com a instituição.

Apesar das diversas contribuições dos documentos oficiais e das publicações sobre o tema espaço escolar, notamos que, ainda assim, os espaços são pouco valorizados e inovados. Sendo assim, de nada adiantam “belas palavras” se elas não forem materializadas no chão da escola, iluminando os saberes e os fazeres dos profissionais que nela atuam.

Ao final, foi possível notar que as inquietações do início da pesquisa se mostraram reais e pertinentes. Por meio dos relatos de experiências dos professores e especialistas sobre a decoração dos espaços, foram mencionados alguns aspectos que merecem investimentos para qualificar os espaços da Educação Infantil. Entre eles destacamos: a despreocupação estética, a desconsideração da participação das crianças e do seu papel como produtora de cultura, a falta de conhecimento sobre os documentos oficiais da área da Educação Infantil, a precariedade na formação inicial e continuada que leva a concepção predominantemente adultocêntrica, a falta de recursos materiais e financeiros, as condições físicas inadequadas e a despreocupação com o meio ambiente.

Constatamos, por outro lado, a partir da fala dos sujeitos sobre as suas práticas, que há profissionais empenhados em qualificar os espaços, planejar uma decoração sensível às necessidades das crianças. As transformações são morosas, mas potentes e significativas.

O resultado da pesquisa de campo e as leituras do referencial teórico forneceram subsídios para a realização de propostas de decoração dos espaços das instituições de Educação

Infantil. As sugestões asseguram a possibilidade de decorar as instituições sem a utilização de materiais que agridem a natureza e incitam ao consumo e que consideram a criança, suas escolhas e suas produções. Desta forma, a decoração adquire um caráter amplo, não apenas como um meio de “embelezar” o ambiente, mas como forma de ensinar e aprender, a partir de vivências humanizadoras e inclusivas.

A partir das falas dos entrevistados foi possível compreender possibilidades de decorações que sejam acolhedoras, respeitem as escolhas das crianças e as coloquem como protagonistas. Ademais, foram trazidas alternativas de decorações que contemplam a diversidade, proporcionam contato com as texturas, os aromas, garantam a acessibilidade, a autonomia, a reutilização e o uso de materiais provenientes da natureza, a aproximação com a arte em suas múltiplas linguagens e o acesso a cultura.

Além do mais, foi possível notar em suas colocações, a importância de que a decoração represente as identidades e as vivências das crianças, suas vozes, suas “mãos” e seus “corações”, de modo que seja para todos e contemple a todos. Essa é uma maneira de garantir que a criança crie vínculo com a instituição transformando-a em um lugar prazeroso para viver a infância.

Por esse motivo, a nossa investigação contribui para o trabalho docente dos profissionais que atuam em Instituições de Educação Infantil, no sentido de fundamentar e inspirar a realização de propostas de decoração dos espaços de acordo com as realidades específicas do contexto vivido, das experiências singulares, subjetivas, atentas, portanto, às particularidades das crianças e aos seus modos de ver e sentir o mundo. Além disso, têm o cuidado de favorecer momentos de interação, desafios, imaginação e produção de cultura.

O trabalho apresenta contribuições para os profissionais da educação. Contudo, é preciso ressaltar que o centro de toda a investigação é e sempre será a criança e a incessante busca por proporcionar a ela experiências significativas, ricas de aprendizado, sensibilidade e autonomia, para que, assim, ela possam conhecer a si mesma e o mundo a sua volta. Ansiamos por uma decoração humanizadora, que acolha a todas as crianças, considerando suas especificidades, respeitando-as e fornecendo meios para atender as suas necessidades. Por isso, acreditamos que temos muito a fazer no sentido de potencializar os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. E.V.A.: O pai do crepom? **Tempo de Creche**, 27 jul. 2019. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/palavra-de-especialista/e-v-o-pai-do-papel-crepom/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ALVES, M. S.; SOUZA, M. S.; BEZERRA, C. S.; NOBRE, R. A. A reutilização de materiais como estratégia de ensino. *In: VII Encontro Nacional da Licenciaturas*, 2018, Fortaleza, CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: UFCA, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-53939-27112018-133319.pdf>. Acesso em: 10 jul 2023.

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007.

AQUINO, A. R.; PALETTA, F. C; CAMELLO, T. C. F; MARTINS, T. P.; ALMEIDA, J. R. **Sustentabilidade Ambiental**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rede Sirius; OUERJ, 2015.

ARAÚJO, L. D. **Documentação pedagógica na educação infantil: as mini-histórias em foco**. 2020. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13698/TCC_Documenta%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil_As%20mini-hist%C3%B3rias%20em%20foco_LET%C3%8DCIA%20DUARTE%20DE%20ARA%3%9AJ%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 mar. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil*. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARROS, M. I. A. (Org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana; programa Criança e Natureza, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

BASSAM, L. C. **Arquitetura escolar: construindo ambientes pedagógicos para uma educação integral**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pgskroton.com/handle/123456789/23248>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BATISTA. C. F. A. **"Eu sou esse, eu sou aquele": personagens midiáticos representados por crianças de educação infantil na hora do brincar**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/194169>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BISSACO, C. M.; BONACHINI-MENDES, A.C.; LIMA, E. A. **O arranjo espacial em escolas de educação infantil: reflexões sobre a proposta fazer em cantos.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], v. 10, n. 4, p. 1319-1338, 18 dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v10i4.8077>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8077>. Acesso em: 05 Jan. 2022.

BRANDÃO, M. T. **Sobre o contato das crianças com a natureza na escola:** análise do programa “criança e natureza” uma iniciativa da organização de impacto socioambiental-Alana. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33711/4/SobreContatoCrian%c3%a7as.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil.** 1v. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b. 2v.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008.** Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília: Diário Oficial da União, 24 dez. 2008. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/saudefegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Critérios pra um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2. ed). Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Resolução CEB n.º 5, de 17 de Dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 17 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **Espaço (s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas**. 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.bdtu.uerj.br/handle/1/10409>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CALEGARI, R. P. **Os 210 anos de pedagogia jesuíta no Brasil**. Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento. Anais Eletrônicos. 2014.

CARMO, A. C. F. B. **A infância permeada pelo consumismo e os desafios ao trabalho docente**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ufg.edu.br:8080/handle/tede/5422>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-130.

CASTANGE, R. D. **O brincar e o consumo infantil: pesquisas e perspectivas**. 2022. 182f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/238124>. Acesso em 2 jun. 2023.

CASTRO, L. G. **Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças**. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/mestrado/m03.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CAVALCANTE, M. R. S. **Arquitetura inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista (TEA): estudo preliminar de uma instituição educacional em Arapiraca – Alagoas**. 2022. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2022. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/4350>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CAVALCANTI, L. B. **Humanização hospitalar a arquitetura no tratamento e cura de crianças hospitalizadas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/21113>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COCITO, R. P. **Do espaço ao lugar** - contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151013>. Acesso em: 05 jan. 2022.

COELHO, F. O. **Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês**. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AR5G5S>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica de Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F; CRUZ NETO, O.; GOMES, R; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-66.

DALLAGNOL, R. **Política Educacional e Espaço Físico Escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade**. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/715>. Acesso em: 08 jan. 2022.

DAVIES, S. **A criança montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis**. Tradução de Thais Costa. 1.ed. São Paulo: Nversos. 2021.

DECORAÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/decoracao/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DERMATINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. **Zero a Seis**, Santa Catarina, v. 4, n. 6, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10319/9585>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DESLAURIERS, J; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, E. Q.. **Acessibilidade espacial e inclusão em Escolas Municipais de Educação Infantil**. 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138026>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-27, jul. 2001.

DUARTE, R. K. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9865>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DURLI, Z.; BRASIL, A. M. R. **Ambiente e espaço na educação infantil** – concepção nos documentos oficiais. **Roteiro**, v. 37, n. 1, p. 111-126. ene./jun. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961818007>. Acesso em: 10 mai. 2022.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 21-57.

EVANGELISTA, A. de S. . **“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)**. 2020. 238 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/193484>. Acesso em: 20 jan. 2022.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **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, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136198>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FALCIANO, B. T.; SANTOS, E. C.; NUNES, M. F. R. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], v. 27, n. 66, p. 880-906, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.4021>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/4021>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas-SP: Autores associados, 2017. p. 67-99.

FERNANDES, S. F. S. N. **A adequabilidade do modelo teacch para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo**. 2009/2010. 61f. Pós-graduação (Educação Especial) – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Portugal, 2009/2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62496373.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRAGO, A. V. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 60-152.

FREITAS, N. T. A. **Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos no contexto da Educação Infantil: um diálogo necessário com os professores**. 2018. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154210>. Acesso em: 18 abr. 2023.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

GARCIA, P. M. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar**. 2016. 407 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.fredericodeholanda.com.br/orientacoes/doutorado/2016_GarciaPatriciaMelasso_pedagogias_invisiveis_do_espaco_escolar.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GRIMALDI, L. C.; ALMEIDA, D. B. Narrativas do espaço habitado: sensibilidades no estudo dos prédios escolares de Porto Alegre/RS (1940/1980). **Revista História da Educação**, [S.l.], v. 24, e99641, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/99641>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A. M. Educação ambiental: a importância deste debate na Educação Infantil. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, v. 13, n. 5, p. 3881-3906, dez. 2014. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/cf85/db2c34f1c13672c4f76e20c4dc967e8b0cfa.pdf?_gl=1*7qsgpn*_ga*MTE3MDIyMDE0Ny4xNjgxMzA3MjQ5*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4MTMwNzI0OC4xLjAuMTY4MTMwNzI0OS4wLjAuMA. Acesso em: 23 nov. 2022.

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

IUNG, E. J. **A cartografia de espaços de educação para crianças pequenas sob o olhar do Design**. 126 f. Tese (Doutorado em Artes e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32003/32003.PDF>. Acesso em: 10 nov. 2021.

JAUME, M. A. R. O Ambiente e a Distribuição de Espaços. *In*: ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 5, n. 5, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v5i5.90. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/90>. Acesso em: 14 fev. 2023.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**: O projeto do ambiente de ensino. 1.ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LEITE, J. O; SILVA, A. M. A história da educação do corpo das crianças e jovens à margem: entre permanências e mudanças nos abrigos. *In*: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte, Brasília, 2010. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/2564/1160>. Acesso em 12 mar. 2023.

LIMA, S. V. Froebel e o Primeiro Jardim de Infância. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/froebel-e-o-primeiro-jardim-de-infancia/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

LIMA, M. A. D. S; ALMEIDA, M. C. P; LIMA, C. C. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 130-142, 1999.

MAFRA, A. H. “**Aqui a gente tem regra pra tudo**”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas. 2015. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158786>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCANO, B. T. **Espaços em harmonia: propostas de atuação em ambientes para a infância**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2022.

MARTINS, M. C. **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, 2005.

MARTINS, F. **TEA**: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares. Ministério da Saúde, 02 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MARTINS, R. J; GONÇALVES, T. M. **Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental**. **Psicologia & Sociedade [online]**, Santa Catarina, v. 26, n. 3, p. 622-

631, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300011>. Acesso em: 14 mai. 2022.

MEIRELLES, D. S. **Brincar heurístico**: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade. 2016. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/152904>. Acesso em: 05 jan. 2023.

MÉTODO MONTESSORI. **Lar Montessori**, s.d. Disponível em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>. Acesso em 25 mar. 2023.

MIGLIANI, A. Neuroarquitetura aplicada a projetos para crianças. **ArchDaily Brasil**, 02 jul. 2021. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/941959/neuroarquitetura-aplicada-a-arquiteturas-para-criancas>. Acesso em: 05 de jan. 2022.

MIGUEL, F. V. C. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada**. Revista Odisseia, [s.l.], n. 5, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029>. Acesso em: 05 de jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F; NETO, O. C; GOMES, R; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro, Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. 1.ed. Campinas, SP: Kírion, 2017.

MOREIRA, A. R. P.; SOUZA, T. N. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 229-237, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202955>. Acesso em: 10 nov. 2021.

NUNES, H. M. C. **A organização do espaço na educação infantil**: Contribuições da teoria histórico-cultural. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5851>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, R. **Espaços afetivos: habitar a escola**. 1.ed. São Paulo: Ed. do autor, 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil. Educação de Qualidade**. Brasília, s.d. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 23 de dez. 2022.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Ostetto, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PEREIRA, A. A. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 209-226.

PEREIRA, D. R. **Consumismo e educação infantil**: um estudo sobre crenças e hábitos de docentes e alunos. 2018. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154332/pereira_dr_dr_mar.pdf?sequence=3. Acesso em 15 abr. 2023.

PESSOA, P. S. R. **A organização dos espaços na Educação Infantil**: possibilidades educativas na proposta “fazer em cantos”. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/136025>. Acesso em: 02 mai. 2022.

POL, E. **La apropiación del espacio**. In: IÑIGUEZ, L.; POL, E. (Coord.). **Cognición, representación y apropiación del espacio**. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, Monografies Psico/Socio/Ambientals, n. 9, 1996. Disponível em: <http://www.ub.edu/escult/editions/0apropia.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

QUEIROZ, V. M. **Qualidade espacial para pessoas com deficiência intelectual**: investigando modos de obter a opinião de crianças pequenas com Síndrome de Down. 2019. Tese (Doutorado em Tecnologia da Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16132/tde-23072019-143737/publico/TEVIRGINIAMAGLIANOQUEIROZ_REV.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

RABELO, J. S. **A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança**: sentimentos e ações em turmas de pré-escola. 2017. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26622>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RAMBO, M. H. **Na prática a teoria é outra**: concepção e funcionamento de unidades de educação infantil. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31348>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RICCI, A. N. **Crianças, fotografias e práticas**: o que dizem os espaços físicos da educação infantil. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<http://www.unirio.br/ppgedu/backup/1f4c1produtos/DissertaoPPGEduALINEDONASCIMENTORICCI.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROSA, A. S.; MOREIRA, A. R. C. P.; DUQUE, L. de S. Identidade negra em bebês e crianças pequenas: as contribuições do espaço da creche. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 99583–99595, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-449. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21846>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RUIZ, S. R. B. **A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil**. 2016. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122019-151556/publico/SHEILA_REGINA_BRISSON_RUIZ.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

SANTANA, D. R. **A organização dos espaços/ambientes de educação infantil sob a perspectiva das crianças e das professoras**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/08/DJANIRA-RIBEIRO-SANTANA.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SANTOS, C. B. ; CONTE, E; PUGENS, N. B. Pedagogia das imagens na Educação Infantil – mini-histórias em questão. *In*: IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, 2021, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma, 2021. p. 83-94. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2786/1/econte.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SILVA, M. C.; SARMENTO, T. O brincar na infância é um assunto sério... *In*: SARMENTO, T.; FERREIRA, F. I.; MADEIRA, R. (Orgs.). **Brincar e aprender na infância**. Porto: Porto Editora, 2017, p. 40-56.

SILVA, L. O. **Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11896/1832>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, F. G. V. **A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da educação infantil nos CMEI'S de Curitiba**. 2020. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1800>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, M. T. M. **Organização dos espaços potencializadores de experiências criativas na Educação Infantil**. 2020. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp, Caçador-SC, 2020b. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?p=949>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SILVA, C. M.; RIBEIRO, C. P. A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). **Educação e Pesquisa**, v. 44, e183443. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844183443>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2011. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1086>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SOUSA, Neide Patrícia Henriques. “**Não é uma caixa, é um avião!**” (Ro. 6 anos). A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação de brincar. 2018. 410f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/9457>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOUZA, K. B. **A mídia e o impacto dos personagens infantis**: as crianças na ordem do consumo e da violência. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal, Goiás, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4037>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SOUZA, A. C. F. **O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil**: como as crianças significam esse lugar? 2020. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28902>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SOUZA, R. J.; HERNANDES, E. D. K.; SILVA, I. F. R. A organização do espaço escolar na educação infantil. **Revista zero-a-seis**, v. 18, n. 34, p. 165-180, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2016v18n34p165>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n34p165/32695>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SZYMASKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

THOMÉ, A.C; MENDONÇA, R. Livrai-nos de todo o E.V.A.! **Conexão planeta**, 15 fev. 2019. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/livrai-nos-de-todo-o-e-v-a/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

TIRIBA, L. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Orgs.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 1.ed. Brasília: MEC, 2007. p. 219-228.

TRAJBER, R; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. especial, p. 70-78, set. 2010.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: EDUEL, 1983.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

TUSSI, D. As linguagens presentes na organização do espaço físico da Educação Infantil e o disciplinamento da criança. *In: 17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. Anais...* Campinas: Unicamp, 2009.

WELLICHAN, D. S. P; FALEIRO, R. M. C. A inclusão de alunos autistas na Educação Infantil. **Pedagogia em ação**, v. 9, n. 2, p. 74-84, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13246/12573>. Acesso em: 03 nov. 2022.

WOLFF, G. **A prática docente e a organização tempo/espaço na pré-escola**. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015. Acesso em: 25 nov. 2021.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A**ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL****PERFIL**

- Nome:

- Formação:

Graduação:

Curso: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós-Graduação:

() Especialização: _____ Ano de Conclusão: _____

() Mestrado: _____ Ano de Conclusão: _____

() Doutorado: _____ Ano de Conclusão: _____

- Experiência Profissional:

- Área de pesquisa e atuação:

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Qual é o seu entendimento sobre a decoração do espaço das instituições de Educação Infantil?
2. Quais as suas ponderações sobre as decorações que predominam nas instituições de Educação Infantil? Quais os avanços e as fragilidades? Quais as práticas que considera adequadas e inadequadas?
3. Qual o papel do professor na decoração do espaço escolar?
4. Quais são as suas sugestões para a decoração: da sala de referência da turma? Da fachada? Dos corredores? Dos refeitórios? Dos sanitários? Do pátio?
5. Na sua opinião, quem deve participar da decoração do espaço escolar?
6. As crianças devem ou não participar da decoração do espaço escolar? Em caso positivo, como viabilizar essa ação?
7. Qual a sua opinião sobre as letras e números como elementos de decoração dos espaços de instituições de Educação Infantil?
8. A decoração pode ser utilizada para auxiliar no entendimento da rotina, das regras e dos comportamentos? Comente.
9. Qual a sua opinião sobre as decorações temáticas (estações do ano, dia da água, dia do índio, natal, dia das crianças)?
10. O que pode ser feito, ao decorar o espaço escolar, para favorecer a aproximação da criança com a cultura?
11. Como a decoração pode englobar e valorizar a cultura local?
12. O que a senhora(o) acha sobre o emprego de personagens da mídia na decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil?
13. Como a decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil pode contemplar a diversidade?
14. A decoração pode ser inclusiva? Comente.
15. É possível que a decoração do espaço escolar seja humanizadora? Em caso positivo, com proceder?
16. A decoração pode contribuir para a documentação das atividades realizadas no âmbito da instituição? Sugira quais as práticas que podem ser implementadas.
17. É possível que a decoração do espaço escolar seja desafiadora, interativa, desperte a curiosidade e a imaginação? Em caso positivo, como proceder?
18. Como a decoração pode aguçar a sensibilidade das crianças?
19. Como a decoração pode favorecer a apropriação e a personalização dos espaços pelas crianças?
20. A decoração pode favorecer a comunicação entre os familiares? Em caso positivo, como proceder?
21. Como a decoração pode contribuir para que a criança usufrua do espaço de maneira autônoma? Como esses elementos devem ser organizados e expostos?
22. A decoração dos espaços escolares tem um significado educativo?
23. O que pode ser feito com relação à decoração para favorecer o elo afetivo entre as crianças e a instituição?
24. A senhora(o) gostaria de complementar a entrevista?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Quais as suas ponderações sobre as decorações que predominam nas instituições de Educação Infantil? Quais os avanços e as fragilidades? Quais as práticas que considera adequadas e inadequadas?
2. Quais os elementos devem compor uma decoração escolar inclusiva?
3. Considerando a perspectiva de uma instituição de educação infantil inclusiva, quais são as suas sugestões para a decoração: da sala de referência da turma? Da fachada? Dos corredores? Dos refeitórios? Dos sanitários? Do pátio?
4. A decoração pode contribuir para que a criança usufrua do espaço de maneira autônoma? Comente.
5. Como os elementos dentro da instituição devem ser organizados e expostos para que todos possam acessar?
6. A decoração pode auxiliar no entendimento da rotina, das regras e dos comportamentos? Comente.
7. O que a senhora(o) acha sobre o emprego de personagens da mídia na decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil?
8. A decoração contempla a diversidade? Em caso afirmativo, de que maneira?
9. É possível que a decoração do espaço escolar seja humanizadora? Em caso positivo, com proceder?
10. É possível que a decoração do espaço escolar seja desafiadora, interativa, desperte a curiosidade e a imaginação? Em caso positivo, com proceder?
11. Como a decoração pode aguçá a sensibilidade das crianças?
12. Como a decoração pode favorecer a apropriação e a personalização dos espaços pelas crianças?
13. A decoração pode favorecer a comunicação com os familiares? Em caso positivo, como proceder?
14. A decoração pode ser utilizada para fortalecer o vínculo da criança com a instituição? Comente.
15. As salas de recursos multifuncionais são um bom exemplo de inclusão? Se sim, como esse ambiente deve estar decorado para receber as crianças?
16. Na sua opinião, a decoração pode contribuir para o bem-estar das crianças? Em caso afirmativo, quais elementos devem compor essa decoração?
17. A senhora(o) gostaria de complementar a entrevista?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESPECIALISTA EM ARTE

1. Qual é o seu entendimento sobre a decoração do espaço das instituições de Educação Infantil?
2. Quais as suas ponderações sobre as decorações que predominam nas instituições de Educação Infantil? Quais os avanços e as fragilidades? Quais as práticas que considera adequadas e inadequadas?
3. Qual o papel do professor na decoração do espaço escolar?
4. As crianças devem ou não participar da decoração do espaço escolar? Em caso positivo, como viabilizar essa ação?
5. Quais são as suas sugestões para a decoração: da sala de referência da turma? Da fachada? Dos corredores? Dos refeitórios? Dos sanitários? Do pátio?
6. Qual a sua opinião sobre as letras e números como elementos de decoração dos espaços de instituições de Educação Infantil?
7. Qual a sua opinião sobre as decorações temáticas (estações do ano, dia da água, dia do índio, natal, dia das crianças)?
8. O que pode ser feito ao decorar o espaço escolar para favorecer a aproximação da criança com a cultura?
9. Como a decoração pode englobar e valorizar a cultura local?
10. O que a senhora(o) acha sobre o emprego de personagens da mídia na decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil?
11. Como a decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil pode contemplar a diversidade?
12. A decoração pode ser inclusiva? Comente.
13. É possível que a decoração do espaço escolar seja humanizadora? Em caso positivo, com proceder?
14. É possível que a decoração do espaço escolar seja desafiadora, interativa, desperte a curiosidade e a imaginação? Em caso positivo, com proceder?
15. Como a decoração pode aguçar a sensibilidade das crianças?
16. Como a decoração pode favorecer a apropriação e a personalização dos espaços pelas crianças?
17. Na sua opinião, a decoração pode contribuir para o bem-estar das crianças? Em caso afirmativo, quais os elementos devem compor essa decoração?
18. A senhora(o) gostaria de complementar a entrevista?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

1. Qual é o seu entendimento sobre a decoração do espaço das instituições de Educação Infantil?
2. Quais as suas ponderações sobre as decorações que predominam nas instituições de Educação Infantil? Quais os avanços e as fragilidades? Quais as práticas que considera adequadas e inadequadas?
3. Qual o papel do professor na decoração do espaço escolar?
4. Tem alguma orientação específica da gestão/supervisão para decorar a sala?
5. Quais são as suas sugestões para a decoração: da sala de referência da turma? Da fachada? Dos corredores? Dos refeitórios? Dos sanitários? Do pátio?
6. Na sua opinião, quem deve participar da decoração do espaço escolar?
7. As crianças devem ou não participar da decoração do espaço escolar? Em caso positivo, como viabilizar essa ação?
8. Costuma decorar a sala no início do ano para receber as crianças? Em caso afirmativo, descreva o que faz.
9. A sala de referência da turma é decorada com letras e números? Se sim, como as crianças interagem com eles? Qual a sua opinião sobre essa prática?
10. A decoração é utilizada para auxiliar no entendimento da rotina, das regras e dos comportamentos? Comente.
11. Qual a sua opinião sobre as decorações temáticas (estações do ano, dia da água, dia do índio, natal, dia das crianças)?
12. A decoração contempla elementos da cultura? Comente
13. Como a decoração pode englobar e valorizar a cultura local?
14. O que a senhora(o) acha sobre o emprego de personagens da mídia na decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil?
15. A decoração contempla a diversidade? Em caso afirmativo, de que maneira?
16. A decoração pode ser inclusiva? Comente.
17. É possível que a decoração do espaço escolar seja humanizadora? Em caso positivo, com proceder?
18. A decoração é utilizada como meio para a documentação das atividades realizadas? Comente.
19. É possível que a decoração do espaço escolar seja desafiadora, interativa, desperte a curiosidade e a imaginação? Em caso positivo, como proceder?
20. Como a decoração pode aguçar a sensibilidade das crianças?
21. Como a decoração pode favorecer a apropriação e a personalização dos espaços pelas crianças?
22. A decoração pode favorecer a comunicação com os familiares? Em caso positivo, como proceder?
23. A decoração pode ser utilizada para fortalecer o vínculo da criança com a instituição? Comente.
24. A decoração da escola contribui para que a criança usufrua do espaço de maneira autônoma? Como os elementos são organizados e expostos?

25. Na sua opinião, a decoração pode contribuir para o bem-estar das crianças? Em caso afirmativo, quais os elementos devem compor essa decoração?
26. A senhora(o) gostaria de complementar a entrevista?

ANEXO A

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SIGNIFICADOS EDUCATIVOS DA DECORAÇÃO DOS ESPAÇOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: STHEFANY BEATRIZ COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56222822.9.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.558.476

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa intitulado "Os Significados Educativos da Decoração dos Espaços das Instituições de Educação Infantil", objetiva "tecer reflexões sobre os significados educativos da decoração das instituições de Educação Infantil e propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas identidades e a ampliação dos seus saberes." Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual utilizará pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com a realização de entrevistas "com gestores, professores e especialistas na área da Educação Infantil, Inclusão e Arte, além de familiares e/ou responsáveis pelas crianças", totalizando 20 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Tecer reflexões sobre os significados educativos da decoração das instituições de Educação Infantil e propor práticas que favoreçam o vínculo da criança com a instituição e que considerem as suas identidades e a ampliação dos seus saberes".

Objetivo Secundário:

"Discutir a organização do espaço na Educação Infantil, a partir dos conceitos de espaço, ambiente, lugar";

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE



Continuação do Parecer: 5.558.476

“Evidenciar os significados educativos da decoração dos espaços escolares com ênfase na valorização da cultura e nas vivências estéticas e criativas da criança;

“Analisar as ponderações, os avanços e as fragilidades das pesquisas brasileiras e dos documentos oficiais sobre o tema organização do espaço escolar, com destaque para a decoração”;

“Refletir sobre o papel do professor como mediador do processo formativo das crianças, a partir da decoração do espaço escolar”;

“Identificar as compreensões acerca da decoração dos espaços escolares dos gestores e professores que atuam nas instituições de Educação Infantil, dos familiares e/ou responsáveis das crianças e dos especialistas em Educação Infantil, Arte e Inclusão”;

“Realizar propostas de decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil tendo o cuidado de proporcionar às crianças vivências que ampliem o seu conhecimento, sejam inclusivas, desafiadoras, interativas e humanizadoras e que atendam às suas especificidades e necessidades”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há observância de qualquer risco aos participantes ou a pesquisadora envolvida neste Projeto de Pesquisa. Em relação aos benefícios, espera-se “que este estudo traga informações importantes sobre os significados educativos da decoração nas instituições de Educação Infantil e possibilite a realização de propostas de decoração dos espaços das instituições tendo o cuidado de proporcionar às crianças vivências que ampliem o seu conhecimento e sejam desafiadoras, interativas, inclusivas e humanizadoras”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a proposta relevante.

Nada mais a comentar, nada mais a considerar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nada mais a considerar.

Recomendações:

Nada mais a considerar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apontadas, por esta relatoria e colegiado, no Parecer 5.407.782 de 13 de maio de 2022 foram atendidas.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 , Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp , Prédio da Administração , SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 5.558.476

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Declaração de Instituição e Infraestrutura	justificativa.pdf	02/08/2022 11:19:00	Gisele Silva Araújo	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1881101.pdf	16/05/2022 21:19:22		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.doc	16/05/2022 21:18:42	STHEFANY BEATRIZ COSTA	Aceito
Outros	AUTORIZACAOFACT.pdf	16/05/2022 21:17:57	STHEFANY BEATRIZ COSTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PESQUISA.pdf	16/05/2022 21:16:32	STHEFANY BEATRIZ COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreesclarecido.pdf	14/02/2022 22:35:27	STHEFANY BEATRIZ COSTA	Aceito
Outros	termoderesponsabilidadedadedosearquivos.pdf	14/02/2022 22:34:51	STHEFANY BEATRIZ COSTA	Aceito
Outros	RoteirosDeEntrevistas.pdf	13/01/2022 10:28:50	STHEFANY BEATRIZ COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	13/01/2022 10:07:40	STHEFANY BEATRIZ COSTA	Aceito
Outros	TermoDeCompromisso.pdf	13/01/2022 09:47:50	STHEFANY BEATRIZ COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	13/01/2022 09:39:41	STHEFANY BEATRIZ COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE



Continuação do Parecer: 5.558.476

PRESIDENTE PRUDENTE, 02 de Agosto de 2022

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br