



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELI ALCASSAS MASSON

OS ESPAÇOS DOS BEBÊS NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES
CIENTÍFICAS BRASILEIRAS (2009-2018)

SÃO CARLOS
2019

GISELI ALCASSAS MASSON

OS ESPAÇOS DOS BEBÊS NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES
CIENTÍFICAS BRASILEIRAS (2009-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – para
obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa:
Educação escolar: teorias e práticas

Orientadora: Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes

São Carlos
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Giseli Alcassas Masson, realizada em 20/02/2020:

J. Rodrigues Fernandes

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

p/ Aline Sommerhalder

Profa. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar

Tatiana Negrinha de Souza

Profa. Dra. Tatiana Negrinha de Souza
UNESP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Aline Sommerhalder e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

J. Rodrigues Fernandes

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes

Para você!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por tudo!

À minha mãe e a toda minha família pelo amor incondicional, pelo carinho e pela compreensão em todos os momentos, por me ajudarem a ser quem eu sou e chegar até aqui!

Às diretoras de escola Maria Lúcia Montemór e Ana Paula Floriano, pelo incentivo e confiança em meu trabalho enquanto professora de Educação Infantil!

À equipe da Escola Municipal Zilda Natel e da Gerência de Capacitação da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto pela parceria e compartilhamento de saberes!

À professora Dra. Mara Rosana Pedrinho, pelas primeiras “lições” de metodologia científica e pela prontidão em revisar meu projeto de pesquisa!

Às professoras Dra. Tatiana Noronha e Dra. Aline Sommerhalder por integrarem minha banca de qualificação e defesa e contribuírem com apontamentos que aprimoraram meu estudo.

À professora Dra. Jarina Rodrigues Fernandes, por ter me escolhido como orientanda, por ser uma pessoa extremamente atenciosa, paciente, humilde, humana e sábia em suas orientações.

A todas as pessoas especiais que fizeram e fazem parte da minha vida e que me ajudaram a tornar esse sonho, realidade!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

“A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

(Eduardo Galeano)

RESUMO

A temática dos espaços, conforme demonstram os documentos oficiais brasileiros e a literatura existente, tem revelado cada vez mais a sua importância nas práticas pedagógicas cotidianas com os bebês na creche. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo identificar, descrever e analisar as contribuições das produções científicas brasileiras da última década (2009-2018), que tratam dos espaços dos bebês na creche, evidenciando suas convergências. Para tanto, foram utilizados aportes e procedimentos metodológicos advindos da pesquisa documental e bibliográfica, dos estudos exploratórios e descritivos e das técnicas de análise de conteúdo. Como referencial teórico, a pesquisa partiu de reflexões sobre o espaço dos bebês na creche, presentes na Legislação e nos Documentos Oficiais Brasileiros, na Teoria Histórico-Cultural, na Abordagem Italiana de Reggio Emilia e em outros autores contemporâneos que têm estudado a temática. O estudo permitiu mapear e apresentar um panorama das produções científicas brasileiras presentes nos anais das reuniões nacionais da ANPEd e dos repositórios da BDTD e CAPES, bem como elaborar cinco eixos temáticos em torno dos quais gravitaram as referidas produções, sendo eles: 1. *Espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura*; 2. *Espaço como lugar dos bebês*; 3. *Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores*; 4. *Espaço como contexto de protagonismo dos bebês* e 5. *Espaço externo como contexto de vida coletiva para os bebês*. A análise dos eixos temáticos revelou que: o espaço quando bem organizado, ampliado e enriquecido, com intencionalidade educativa, favorece as interações, atua como mediador e amplia o contato dos bebês com os bens culturais; o espaço, quando vai além de suas dimensões físicas, se constitui em um lugar para os bebês, por meio dos sentidos e significados que estes dão a ele, pois lugar é afeto, é relação, propicia segurança e construção de identidades; o espaço é um elemento curricular na docência com os bebês, é um potencializador de aprendizagens destes e um parceiro dos educadores no processo; o espaço é contexto de participação dos bebês que são sujeitos ativos e precisam ser ouvidos nos momentos de planejamento, organização e avaliação das propostas educativas que envolvem os espaços; os espaços externos são contextos de vida coletiva para os bebês, a sala de aula não pode ser o único espaço educativo para eles na creche, todos os espaços têm a mesma importância. Por fim, a Síntese Integradora tornou evidente algumas convergências entre as produções científicas analisadas: *reconhecimento dos bebês como sujeitos* diante dos espaços na creche; a importância do planejamento e da organização dos espaços com *intencionalidade educativa*, tendo em vista a *concepção de cada educador e instituição escolar* sobre o bebê, a criança, a infância e a Educação Infantil; a necessidade e a importância de *investimento na formação continuada dos educadores*, em serviço ou em outros espaços de formação; e por fim, a *emergência da temática dos espaços externos*, uma tendência dos trabalhos mais contemporâneos em problematizar a presença dos bebês nesses espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços. Bebês. Creches.

ABSTRACT

The theme of spaces, as shown by the official Brazilian documents and the existing literature, has increasingly revealed its importance in daily pedagogical practices with babies in daycare centers. In this sense, the present research aimed to identify, describe and analyze the contributions of Brazilian scientific productions of the last decade (2009-2018), which deal with the spaces of babies in daycare, making their convergences evident. Therefore, methodological inputs and procedures from documentary and bibliographic research, exploratory and descriptive studies and content analysis techniques were used. As a theoretical reference, the research started from reflections on the space of babies in daycare center present in the Legislation and in the Official Brazilian Documents, in the Cultural-Historical Theory, in the Italian Approach of Reggio Emilia and in other contemporary authors who have studied the theme. The study allowed to map and present an overview of the Brazilian scientific productions present in the annals of the national meetings of ANPEd and the repositories of BDTD and CAPES, as well as to elaborate five thematic axes around which the referred productions gravitated, being: 1. *Space as an opportunity for interaction, mediation and access to culture*; 2. *Space as a place for babies*; 3. *Space as a curricular element, educator of babies and partner of educators*; 4. *Space as a context for babies' protagonism* and 5. *External space as a context of collective life for babies*. The analysis of the thematic axes revealed that: the space, when well organized, expanded and enriched, with educational intent, favors interactions, acts as a mediator and expands the babies' contact with cultural goods; space, when it goes beyond its physical dimensions, constitutes a place for babies, through the senses and meanings that they give to it, because place is affection, it is relationship, it provides security and construction of identities; space is a curricular element in teaching with babies, it is an enhancer for their learning and a partner of educators in the process; the space is a context for the participation of babies who are active subjects and need to be heard when planning, organizing and evaluating educational proposals that involve spaces; the external spaces are contexts of collective life for babies, the classroom cannot be the only educational space for them in the nursery, all spaces are equally important. Finally, the Integrating Synthesis made evident some convergences between the scientific productions of the last decade: *recognition of babies as subjects* in daycare centers; the importance of planning and organizing spaces with *educational intent*, in view of the *conception of each educator and school institution* about the baby, the child, childhood and early childhood education; the need and the importance of *investing in the continuing education of educators*, in service or in other training spaces; and lastly, the *emergence of the theme of external spaces*, a tendency of more contemporary works to problematize the presence of babies in these spaces.

KEYWORDS: Spaces. Babies. Daycare Centers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: <i>Produções científicas: seleção na ANPEd, BDTD e CAPES</i>	22
Quadro 2: <i>Produções científicas: descrição das teses e dissertações por ordem cronológica</i>	63
Quadro 3: <i>Produções científicas: descrição das teses e dissertações por conteúdos</i>	90
Quadro 4: <i>Produções científicas: contribuições por eixos temáticos</i>	94

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CF – Constituição Federal

CINDEDI – Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNEI – Política Nacional para a Educação Infantil

PPP – Projeto Político Pedagógico

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Universidade Federal do Sergipe

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO	18
1.1 Caracterização da pesquisa	18
1.2 Sobre a seleção das produções científicas.....	20
1.3 Sobre a descrição e a análise dos dados.....	23
2 OS ESPAÇOS DOS BEBÊS NA CRECHE	27
2.1 O que dizem a Legislação e os Documentos Oficiais Brasileiros.....	27
2.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural	34
2.3 Contribuições da Abordagem Reggio Emilia.....	42
2.4 Contribuições de outras áreas, abordagens e autores	50
3 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS (2009-2018)	60
3.1 Descrição dos Resultados	60
3.1.1 Produções Científicas: ANPEd.....	60
3.1.2 Produções Científicas: BDTD e CAPES	62
3.2 Análise e discussão dos resultados.....	88
3.2.1 Produções científicas: ANPEd.....	88
3.2.2 Produções científicas: BDTD e CAPES	89
3.3 Análise e discussão por eixos temáticos	93
3.3.1 Espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura	94
3.3.2 Espaço como lugar dos bebês	100
3.3.3 Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores	105
3.3.4 Espaço como contexto de protagonismo dos bebês.....	110
3.3.5 Espaços externos como contextos de vida coletiva para os bebês.....	116
3.4 Síntese Integradora	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE	147

APRESENTAÇÃO

Ainda jovem, cursando o Ensino Médio, tive o sonho de me tornar psicóloga. E assim o fiz. Cursei a graduação em *Psicologia* e obtive o título de Licenciada em Psicologia (2004) e Psicóloga (2005). Enquanto cursava o último ano de minha graduação, como já havia recebido o título de Licenciada (visto que nessa época as aulas de Psicologia no Ensino Médio na rede pública ainda eram obrigatórias), tive a oportunidade de trabalhar como professora eventual da rede estadual de São Paulo, no município de São José do Rio Preto, onde resido, substituindo os professores de várias disciplinas: Psicologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Artes, dentre outras.

Por meio dessa experiência, dos estudos que havia realizado no campo da Educação e da Psicologia da educação, dos estágios que realizei no período em que cursava a graduação em Psicologia, percebi que queria mesmo era ser professora, cursar mestrado e doutorado e atuar na universidade.

Porém, minha história foi tomando caminhos diferentes. Passei a trabalhar em outra área (financeira) e a vontade de me tornar professora passou a ser vista como uma utopia.

Cinco anos depois de terminar minha primeira graduação, resolvi retomar meus estudos na área da educação, cursando graduação em *Pedagogia* (2010). Dois anos depois de cursá-la (2012), deixei o trabalho na outra área (onde estive por seis anos) e passei a atuar como professora de educação básica pela rede municipal do município de São José do Rio Preto.

Em 2015, tive o privilégio de ser admitida por meio de concurso público no cargo que já exercia, passando a trabalhar em uma creche, onde, por escolha própria, passei a ser professora de bebês, atuando com a faixa etária de 4 meses a 1 ano e meio aproximadamente (berçário I), durante quatro anos, de 2015 a 2018.

Nesse período, cursei três cursos de especialização. O primeiro foi em *Psicopedagogia Clínica*, pois nessa época também estava prestando concurso para o cargo de Psicóloga (embora tivesse sempre em mente que queria mesmo era ser professora), e o curso de pós-graduação me ajudaria caso fosse classificada. O segundo foi em *Educação Infantil*, pois desde que comecei o trabalho na prefeitura atuei principalmente nessa etapa de educação e sendo a minha preferida, quis aprofundar meu conhecimento. A terceira foi em *Alfabetização e Letramento*, esta fiz considerando o plano de carreira da prefeitura, caso um dia tivesse que atuar também no ensino fundamental.

Desde que comecei a atuar como professora de bebês, mesmo tendo passado por duas graduações e algumas pós-graduações, percebi que havia muito que aprender a respeito deles e com eles.

A Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, por meio da Gerência de Capacitação, investiu na formação continuada de professores da rede que atuam especificamente com a faixa etária de 0 a 3 anos desde 2015, sendo que nesse primeiro ano, 2015, a proposta de trabalho foi a *Transformação dos espaços de sala de aula de modo a potencializar as interações entre as crianças*.

Ao serem colocados em prática, desde então, os conteúdos daquela formação com os bebês matriculados na turma de berçário I na creche onde eu atuava como professora foi pensado por mim e pela gestão escolar, a utilização, organização e transformação não só dos espaços de sala de aula, mas também dos *espaços externos* a essa sala, construindo assim uma rotina escolar para que os bebês dessa turma pudessem contemplar a utilização de todos os espaços cotidianamente, visto que a utilização desses espaços não fazia parte da rotina dos berçários nos anos anteriores, que acabavam por permanecer dentro da sala pela maior parte do tempo em que ficavam na escola (por volta de 10 a 11 horas por dia).

Eu queria tirá-los da sala de aula e levá-los a fazer a experiência dos ambientes externos da creche, para que assim pudessem ter contato com as outras crianças, com os outros adultos, com o meio ambiente que os cercava, enfim, com o mundo lá fora. E era esse o assunto que mais me chamava atenção: o que dizia respeito aos espaços externos dos bebês e para os bebês na creche e eu queria aprender mais sobre, pois fazia muitos questionamentos a respeito.

Meu sonho antigo, utópico, de me tornar professora, havia se tornado realidade. Mas ainda poderia melhorar.

Escrevi então um projeto de pesquisa referente à temática dos espaços e pela primeira vez fiz minha inscrição no processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação. Escolhi a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e fui aprovada, para minha surpresa.

Em janeiro de 2019, em consequência do trabalho realizado com os bebês - enquanto professora - e do fato de ter ingressado no mestrado em educação, fui convidada pela Gerência de Capacitação da Rede Municipal para fazer parte da equipe como Professora Formadora dos professores de bebês, trabalho que venho exercendo com muita alegria e satisfação até os dias atuais.

Por meio dos estudos que já vinha realizando e no decorrer do processo de realização da pesquisa e escrita da dissertação, deparei-me com o fato de encontrar muito pouco material disponível nas bases de pesquisa científica a respeito dos espaços externos da creche utilizados pelos bebês para explorarem, interagirem e brincarem.

Nesse sentido, para dar continuidade à pesquisa, ampliei a temática para todos os espaços da creche, e não só os externos, e assim pude encontrar um número maior de trabalhos científicos que puderam ser mapeados e analisados.

A opção por ser professora de bebês, a escolha dos espaços da creche para esses pequenos como área de estudo e o fato de nunca ter deixado de caminhar, permitiram acreditar na utopia, ingressar no mestrado e produzir esta dissertação.

INTRODUÇÃO

Afinal, o que revelam as produções científicas brasileiras dos últimos dez anos (2009-2018) sobre os bebês¹ e seus espaços nas creches?

Com o intuito de responder a essa questão, a presente pesquisa tem o objetivo de identificar, descrever e analisar as contribuições das produções científicas brasileiras da última década (2009-2018), que tratam dos espaços dos bebês na creche, evidenciando suas convergências.

É fato que os bebês estão na creche. E esse direito foi garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), apresentando-se como um grande avanço na história da Educação Infantil nacional. Também foi um grande avanço, a proposta de educação integral como finalidade da Educação Infantil exposta pela LDB (BRASIL, 1996) alinhada a uma perspectiva de cuidar e educar de forma indissociável apresentada pelas DCNEI (BRASIL, 2009a). Sendo assim, essa primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996) passou a contrapor seu processo histórico de ser puramente assistencialista.

Não basta, porém, que os bebês estejam na creche, eles precisam de qualidade no atendimento às suas especificidades. Nesse sentido, a temática dos espaços, conforme demonstram os documentos oficiais brasileiros e a literatura existente, tem revelado cada vez mais a sua importância e contribuição.

Os documentos do Ministério da Educação mostram que é necessário garantir espaços físicos, equipamentos, materiais e brinquedos nas escolas de Educação Infantil de acordo com padrões de qualidade (BRASIL, 2006a). Dizem também que o espaço é um dos eixos estruturantes das propostas pedagógicas para a Educação Infantil (juntamente com os tempos e materiais), devendo prever que as crianças se desloquem e se movimentem tanto pelos espaços de sala de aula como também pelos espaços externos das instituições (BRASIL, 2009a).

Os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas nas escolas de Educação Infantil têm direito de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

1 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) considera bebês, as crianças que se situam na faixa etária compreendida entre 0 e 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas, aquelas que têm de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas, como aquelas que têm de 4 a 5 anos. Neste estudo, será considerada a nomenclatura posta pela BNCC, porém, com relação aos critérios para a seleção das produções científicas que serão analisadas, expande-se a idade dos bebês para até, aproximadamente, dois anos, visto que a maioria das creches onde as pesquisas foram desenvolvidas, dividem os bebês em dois agrupamentos denominados berçário I (bebês de 0 a 12 meses aproximadamente) e berçário II (de 12 meses a 24 meses aproximadamente).

Todas também têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza e seus elementos e ao movimento em espaços amplos (BRASIL, 2009b).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o bebê, desde seu nascimento, é capaz de estabelecer relações com o mundo. Por meio da mediação com pares mais experientes, acessa a cultura do seu entorno e pode se apropriar das funções psíquicas humanas e se desenvolver (VYGOTSKY, 1984). Nessa perspectiva, não é um ser frágil, totalmente dependente do adulto para guiar suas atividades, sendo capaz, desde muito pequeno, de explorar os espaços, os materiais, os objetos, estabelecendo relações com eles, com seus pares e com adultos (MELLO, 2007).

Na abordagem educacional de Reggio Emília, as crianças são consideradas protagonistas e ouvidas em suas múltiplas linguagens. Os espaços considerados como terceiros educadores são palco de atividades e explorações construtivas, devendo ser projetados de forma a favorecer o diálogo, o compartilhamento de conhecimento, a interação das crianças entre si e entre o que acontece dentro e fora da escola, tanto em ambientes internos quanto externos. Nessa perspectiva, os espaços para os bebês devem atender às suas especificidades (GANDINI, 1999; CEPPI; ZINI, 2013; RINALDI, 2002, 2017).

Embora haja pesquisas brasileiras recentes no campo da Educação que tenham se debruçado sobre a temática e as especificidades dos bebês em contextos de vida coletiva (BARBOSA, 2010; BARBOSA; RICHTER, 2009; GOBBATO, 2011; HORN, 2015; RAMOS, 2010), Barbosa e Richter (2009) destacam o fato das pesquisas que envolvem bebês e crianças bem pequenas ainda serem em número muito menor se comparadas ao número das que focalizam as crianças de quatro e cinco anos, indicando a necessidade de incremento de estudos voltados às questões pedagógicas e curriculares para essa faixa etária.

Tendo em vista todo esse conjunto de saberes, a presente pesquisa se propõe a realizar um aprofundamento dos estudos quanto à temática dos espaços trazendo à tona o conhecimento produzido pelas produções científicas brasileiras na contemporaneidade, mais especificamente da última década, procurando entender de que forma esse conhecimento pode contribuir para continuidade nos avanços que a Educação Infantil tem conquistado e no enriquecimento do trabalho com os bebês no contexto de creche. O espaço não é algo físico apenas, ele perpassa as relações, ele é construído por meio do trabalho pedagógico de todos os que dele fazem parte. A temática dos espaços abre

perspectivas valiosas para pensar a Educação Infantil nacional, tendo em vista a qualidade do atendimento, a organização de práticas pedagógicas e curriculares, a formação inicial e continuada dos educadores e, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês nessas instituições.

Sendo assim, esse estudo foi dividido em três seções. A primeira seção, *Percurso Metodológico*, aborda a caracterização da pesquisa realizada, os procedimentos para seleção dos trabalhos nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) bem como as etapas percorridas para descrição e análise dos dados.

A segunda seção intitulada *Os espaços dos bebês na creche* apresenta o referencial teórico do trabalho. Inicialmente mostra um panorama do que a Legislação e os Documentos Oficiais Brasileiros falam a respeito da temática (BRASIL, 1988, 1996, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2018). Em um segundo momento, apresenta as contribuições da Abordagem Histórico-Cultural, vertente psicológica que destaca a importância do aspecto cultural, das relações mediadas por parceiros mais experientes e do aprendizado para o desenvolvimento dos bebês e das crianças que, em contato com os diferentes espaços, ampliam o seu repertório cultural, explorando objetos e instrumentos de sua cultura, ao interagirem entre si, com os adultos e com o mundo. Nessa subseção, são abordados aspectos relativos aos estudos de Vygotsky (1984, 1998), Leontiev (1978, 1988) e Mello (1999, 2004, 2007). Em um terceiro momento, apresenta a Abordagem italiana de Reggio Emilia, por se tratar de uma vertente pedagógica contemporânea considerada no cenário mundial como referência na Educação Infantil, pioneira na forma de conceber a projeção e a organização dos espaços como fundamentais para essa etapa. Vale ressaltar que na referida abordagem, o espaço é considerado como terceiro educador, sendo esse um dos os princípios de sua proposta. Nessa subseção, são apresentados pressupostos de Rinaldi (2002, 2017), Ceppi e Zini (2013) e Edwards, Gandini e Forman (1999). Por fim, aborda também as contribuições de outros autores contemporâneos que tratam do espaço para bebês em suas publicações, tais como Horn (2017), Forneiro (1998), Lima (1989), Campos de Carvalho e Rubiano (2010), Sitta (2008), Faria (2000), Oliveira (2014), Tonucci (2005), Soares e Flores (2017), entre outros, considerando-os como sujeitos históricos e de direitos. Dentre os direitos

considerados estão uma rica experiência cultural no espaço da creche, a qual deve contemplar a possibilidade dos deslocamentos e movimentos amplos, inclusive nos espaços externos.

A terceira seção, *Contribuições das Produções Científicas Brasileiras (2009-2018)*, apresenta inicialmente a descrição dos resultados das produções científicas selecionadas na ANPEd, BDTD e CAPES, identificando seus objetivos, contexto de pesquisa, referencial teórico, metodologia e principais resultados. Em um segundo momento, apresenta a análise e discussão dos resultados por meio da categorização em torno de cinco eixos temáticos, elaborados pela autora, a partir da análise de conteúdo realizada, sendo eles: 1. *Espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura*; 2. *Espaço como lugar dos bebês*; 3. *Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores*; 4. *Espaço como contexto de protagonismo dos bebês* e 5. *Espaço externo como contexto de vida coletiva para os bebês*, sendo finalizada com uma *Síntese Integradora* que torna evidente as principais convergências entre as produções científicas analisadas.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa primeira seção aborda a caracterização da pesquisa realizada, os procedimentos que foram adotados para a seleção dos trabalhos nas reuniões nacionais da ANPED e nos repositórios da BDTD e CAPES bem como as etapas percorridas para descrição e análise dos dados.

1.1 Caracterização da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é identificar, descrever e analisar as contribuições das produções científicas brasileiras da última década (2009-2018), que tratam dos espaços dos bebês na creche, evidenciando suas convergências. Os objetivos específicos são: i) mapear e apresentar um panorama das produções científicas brasileiras que tratam dos espaços para os bebês na creche presentes nos anais das reuniões nacionais da ANPED e nos repositórios da BDTD e CAPES; ii) Elaborar eixos temáticos em torno dos quais gravitam as referidas produções e iii) Evidenciar as principais convergências entre os trabalhos pesquisados.

Para isto, foi utilizada a metodologia de pesquisa documental e bibliográfica, por meio de estudos exploratórios e descritivos de Lima e Miotto (2007) e Salvador (1986). Para Lima e Miotto (2007, p. 38)

a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

A leitura, para essas autoras, é a principal técnica da pesquisa bibliográfica "pois é através dela que se podem identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência" (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 41).

Salvador (1986) identifica fases de leitura diferenciadas para cada momento da pesquisa a ser realizada, sendo elas: 1) *Leitura de reconhecimento ou prévia*; 2) *Leitura exploratória ou pré-leitura*; 3) *Leitura seletiva*; 4) *Leitura reflexiva ou crítica* e 5) *Leitura interpretativa*.

Para ele, a *Leitura de reconhecimento ou prévia* é um primeiro contato com o texto, de forma rápida, percorrendo as páginas, olhando os títulos dos capítulos, índices, sumários, procurando pelos assuntos de interesse, confirmando se naquele texto existem ou não as informações que se está à procura. A *Leitura exploratória ou pré-leitura* é um exame rápido para constatar se o texto escolhido previamente corresponde ao que prometeu. Examina-se “a folha de rosto, os índices, a bibliografia e as citações ao pé das páginas”, estuda-se “a introdução, o prefácio, as orelhas dos livros” (SALVADOR, 1986, p. 103). A *Leitura seletiva* focaliza-se nas informações que são verdadeiramente pertinentes à questão da pesquisa, eliminando o que não será útil, é “o primeiro passo de uma leitura mais séria” (SALVADOR, 1986, p. 103). Depois de localizar e selecionar o material almejado passa-se então à *Leitura reflexiva ou crítica*, para saber o que o autor está afirmando e porque o faz. É necessário entender as ideias do autor, compreendê-las, descobrir suas características e as relações que possuem entre elas. Por fim, é preciso interpretar o que se leu em função dos objetivos de quem está fazendo a pesquisa, e esse é o objetivo da *Leitura interpretativa*.

Para mapear e apresentar um panorama das produções científicas brasileiras que tratam dos espaços dos bebês na creche utilizou-se as três fases iniciais de leitura propostas pelo autor, ou seja, de *reconhecimento ou prévia*, *leitura exploratória* ou *pré-leitura* e *leitura seletiva*. Por meio das fases finais de leitura, *reflexiva ou crítica* e *interpretativa*, foi possível elaborar eixos temáticos em torno dos quais gravitavam as referidas produções e tornar evidente as principais convergências entre elas.

A pesquisa se deu por meio de um levantamento em três Bases de Dados:

- 1) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd);
- 2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- 3) Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

Em todas as bases, o levantamento das produções científicas foi realizado pelo acesso aos *sites*, em que os documentos se encontram disponibilizados em domínio público, são eles: ANPEd: <http://www.anped.org.br/>; BDTD: <http://bdtb.ibict.br> e CAPES: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>.

1.2 Sobre a seleção das produções científicas

A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que foi fundada em março de 1978 e desde então vem lutando pela universalização e desenvolvimento da educação no país. Ela tem como finalidade desenvolver a ciência, a educação e a cultura seguindo os princípios de participação democrática, liberdade e justiça social (informações retiradas do site da ANPED). A ANPED realiza reuniões nacionais e regionais, sendo estas organizadas por meio de 23 Grupos de Trabalho que abarcam diversas temáticas, entre elas: História da educação; Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; Didática; Estado e Política Educacional e assim por diante.

O levantamento da produção divulgada se deu a partir das reuniões nacionais e da análise dos trabalhos referentes ao Grupo de Trabalho 07 (GT 07) intitulado *Educação de Crianças de 0 a 6 anos*. A seleção das produções científicas na ANPED deu-se por meio da leitura de seus títulos e, caso a temática não ficasse clara para a seleção somente com a leitura dos títulos, passava-se à leitura dos resumos, e se fosse o caso, à leitura da produção completa, até a certificação de que a produção se tratasse da temática dos espaços dos bebês no contexto de creche.

De 1978 a 2013, as reuniões nacionais foram anuais, a partir de 2013 passaram a acontecer a cada dois anos, sendo que entre os anos de 2009 e 2018 (intervalo da presente pesquisa), foram realizadas sete reuniões. Nos outros 22 Grupos de Trabalho nenhuma produção foi encontrada com a temática dos bebês e dos seus espaços da creche.

A pesquisa foi realizada nas diferentes categorias de apresentação das produções científicas: trabalhos, trabalhos encomendados, pôsteres, minicursos e outras atividades, como por exemplo, as sessões especiais e sessões de conversa, dentre outras.

Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015), a partir de um levantamento de trabalhos apresentados na ANPED no período de 2003 a 2013, verificaram um número ainda pequeno de pesquisas sobre educação em creches: do total de 175 trabalhos apresentados no grupo de Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07), apenas 23 trabalhos referiam-se à faixa etária de 0 a 3 anos. Se considerarmos a produção de estudos sobre crianças menores de três anos (os bebês, por exemplo) e a investigação com foco nos espaços da creche, esse número diminui ainda mais.

A BDTD é uma base de dados que integra em um único portal informações de teses e dissertações de todo o país, possibilitando buscas simples e avançadas aos repositórios de origem dos trabalhos permitindo leitura, impressão e *download* dos arquivos.

A CAPES é uma fundação do Ministério da Educação, que dentre outras linhas de ação, tem programas voltados ao acesso e divulgação da produção científica nacional, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, permitindo o acesso às referidas produções, assim como a BDTD.

Nas bases de dados da BDTD e da CAPES, foram levantadas Teses e Dissertações. Para a pesquisa nos *sites* dessas duas bases de dados foram utilizadas palavras-chave por meio da combinação de duas palavras relacionadas ao tema da pesquisa: *Bebês e Espaço*, *Bebês e Creche*, *Creche e Espaços*, *Ambientes e Berçários*, *Bebês e Espaços de Creche*, *Espaços e Educação Infantil*. A busca foi feita colocando todas as palavras em maiúsculo, o primeiro termo entre parênteses, em seguida o operador booleano AND e o segundo termo também entre parênteses, como no exemplo: (BEBÊS) AND (ESPAÇO). Colocou-se um filtro apenas para o ano de publicação das pesquisas: de 2009 a 2018.

Com o intuito de encontrar um maior número de pesquisas que considerassem os bebês e seus espaços, também foram utilizadas outras palavras-chave, cruzadas da mesma maneira descrita anteriormente: *Bebês e Brincadeiras Externas*; *Bebês e Espaços Externos*; *Bebês e Parque*; *Bebês e Áreas Externas*; *Bebês e Ambientes Externos*; *Bebês e Atividades Externa*; *Berçário e Brincadeiras Externas*; *Berçário e Espaços Externos*; *Berçário e Parque*; *Berçário e Áreas Externas*; *Berçário e Ambientes Externos* e por fim, *Berçário e Atividades Externas*. Porém nenhum trabalho foi identificado a não ser os que já haviam sido selecionados anteriormente.

Algumas produções científicas da base de dados da CAPES, anteriores a 2013, não foram possíveis de serem acessadas diretamente pela plataforma, devido o lançamento da Plataforma Sucupira, que é uma ferramenta *online* criada com objetivo de coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência. Nesse caso, foi necessário recorrer ao site de pesquisa Google (www.google.com.br), no qual foram digitados os títulos das pesquisas selecionadas para obter acesso aos arquivos com textos na íntegra. No Quadro 1 pode-se visualizar os trabalhos selecionados, tanto na ANPEd (total de dois trabalhos) como na BDTD e CAPES (total de duas teses e onze dissertações) que focalizam ambas as temáticas *Espaços e Bebês*, no período de 2009 a 2018.

Quadro 01: *Produções científicas: seleção na ANPEd, BDTD e CAPES*

ANPEd					
Palavras-chave	Autor (a)	Título	Tipo de Produção	Ano	Instituição
BEBÊS E ESPAÇOS	RAMOS, Tacyana Karla Gomes	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	Trabalho	2011	UFS
	SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi	Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	Trabalho	2011	UFRGS
BDTD e CAPES					
Palavras-Chave	Autor (a)	Título	Nível Área	Instituição Ano	Orientador (a)
BEBÊS E ESPAÇOS	COCITO, Renata Pavezi	Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas	Mestrado Educação	UNESP Presidente Prudente 2017	MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes
	GOBBATO, Carolina	Os bebês estão por todos os espaços!: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da Educação Infantil	Mestrado Educação	UFRGS 2011	BARBOSA, Maria Carmem Silveira
	SILVA, Viviane dos Reis	O que pensam as educadoras e o que revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil	Mestrado Educação	UFS 2018	RAMOS, Tacyana Carla Gomes
	MÁXIMO, Luciana Perpétuo	Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e materiais em um ambiente de creche	Mestrado Ensino e Processos Formativos	UNESP S J Rio Preto 2018	NONO, Maévi Anabel
	ALVES, Iury Lara	Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar	Mestrado Educação	UFMT 2013	ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire
	COELHO, Flávia de Oliveira	Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês	Mestrado Educação	UFMG 2015	SILVA, Isabel de Oliveira e
	SIMIANO, Luciane Pandini	Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês	Mestrado Educação	UNISUL 2010	MWEWA, Christian Muleka
	SCHORN, Andreia Aparecida Liberali	O cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês	Mestrado Educação	UFSM 2018	SALVA, Sueli
CRECHES E ESPAÇOS	ARAÚJO, Djanira Alves Biserra	Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André	Mestrado Gestão e Práticas Educacionais	UNINOVE 2016	VERCELLI, Lúgia de Carvalho Abôes
	SINGULANI, Renata Aparecida Dezo	As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche	Mestrado Educação	UNESP Marília 2009	MELLO, Suely Amaral
	BRASIL, Maria Ghislény de Paiva	Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas	Doutorado Educação	UERJ 2016	VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de
AMBIENTES E BERÇÁRIO	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço	Ambiente da infância e formação do educador: arranjo espacial no berçário	Doutorado Educação	UERJ 2011	VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de
ESPAÇOS E EDUCAÇÃO	TUSSI, Dorcas	O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil	Mestrado Educação	UFSM 2011	TOMAZETTI, Cleonice Maria

Fonte: Reuniões nacionais da ANPEd, repositórios da BDTD e CAPES

Org.: A autora

Nas três bases, foram selecionados apenas os trabalhos que tratassem da temática dos espaços dos bebês e para os bebês (até dois anos) em contexto educacional de creche (berçários), sendo eliminadas as pesquisas que se tratavam da temática dos espaços para crianças maiores de dois anos.

Outro critério para a seleção dos trabalhos foi o ano das suas publicações: somente os trabalhos publicados entre os anos de 2009 a 2018 foram considerados, com o intuito de se obter as contribuições científicas mais contemporâneas possíveis, referentes à última década.

Dos trabalhos selecionados, dez deles aparecem nas duas bases (BDTD e CAPES), o trabalho de Máximo (2018) aparece somente na BDTD e os trabalhos de Simiano (2011) e Brasil (2016) só aparecem na CAPES.

1.3 Sobre a descrição e a análise dos dados

No tópico de descrição dos resultados, são apresentadas as produções científicas selecionadas na ANPED, BDTD e CAPES, identificando seus objetivos, contexto de pesquisa, referencial teórico, metodologia e principais resultados.

Para cada tese e dissertação selecionada nesta pesquisa na BDTD e na CAPES foi feita uma ficha de leitura, para que em síntese, fossem elencados os principais elementos de cada produção: título da pesquisa, autor (a), ano de publicação, tipo (mestrado ou doutorado), universidade, orientador, objetivos, cidade onde a pesquisa foi realizada, local de realização, participantes, técnicas para coleta de dados, abordagem metodológica, referenciais teóricos e principais resultados (Apêndice).

Para a análise dos dados obtidos e sua categorização utilizou-se uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2007). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um instrumento das ciências humanas que pode ser usado por sociólogos, psicólogos, historiadores, políticos, enfim, por todos aqueles que desejam compreender o conteúdo das significações para além dos seus significados imediatos. A sutileza desse método de análise de conteúdo tem o objetivo de ultrapassar a incerteza e enriquecer a leitura. Um olhar imediato sobre o que se estuda já é fecundo, mas uma leitura atenta aumenta sua pertinência e produtividade, sendo possível descobrir desse modo estruturas e conteúdos que vêm a confirmar o que se pretende com a pesquisa.

Ela descreve o método das categorias como uma espécie de gavetas que possibilitam introduzir uma ordem na desordem aparente, segundo certos critérios, possibilitando a classificação de elementos de significação constitutivas da mensagem. “A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (BARDIN, 2007, p. 37).

Designa-se sob o termo de análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2007, p. 42).

Com relação às diferentes fases da análise de conteúdo, a autora explicita que elas se organizam em torno de três polos cronológicos, sendo eles: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Categorizar diz respeito a classificar os elementos em conjuntos, investigar o que esses elementos têm em comum com outros permitindo que sejam feitos agrupamentos entre eles, passar de dados brutos para dados organizados. Comporta duas fases: 1) Inventário, onde ocorre o isolamento dos elementos e 2) Classificação, onde eles são repartidos de maneira a terem suas mensagens organizadas. A categorização pode ocorrer por meio de dois processos inversos: por caixas, onde primeiro se fornecem as categorias e os elementos que vão sendo encontrados vão se encaixando nelas, e por milhas, onde a categoria só é definida ao final de toda a operação.

No caso desta pesquisa, a análise dos resultados deu-se por meio da categorização por milhas, ou seja, após a leitura e o estudo dos elementos presentes em cada produção científica selecionada, buscou-se organizar e classificar os pontos em comum entre elas por meio de eixos temáticos. Esse movimento possibilitou a elaboração de cinco eixos temáticos, em torno dos quais os trabalhos selecionados puderam ser organizados, sendo eles: 1. *Espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura*; 2. *Espaço como lugar dos bebês*; 3. *Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores*; 4. *Espaço como contexto de protagonismo dos bebês* e 5. *Espaço externo como contexto de vida coletiva para os bebês*.

O eixo 1, *Espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura*, trata especificamente das produções científicas que trazem em seu arcabouço teórico a Teoria Histórico-Cultural, sobretudo os estudos de Vygotsky, para fundamentar a questão de que os espaços propiciam oportunidades de interação entre os bebês, entre eles e os adultos e entre eles e os próprios objetos, favorecendo assim, através da mediação dos mais experientes e da mediação do próprio espaço, o acesso à cultura.

No eixo 2, *Espaço como lugar dos bebês*, são apresentadas as produções científicas que refletem sobre a diferença existente entre os termos *espaço* e *lugar* principalmente sob o ponto de vista de Tuan (1980, 1983, 2013) representante da Geografia Humanista.

O eixo 3, *Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores*, aponta para as pesquisas cujo ponto de convergência principal é a visão do espaço como um elemento do currículo, como um parceiro dos educadores na educação dos bebês, desde que bem pensados, refletidos e organizados auxiliando os processos de aprendizagem e desenvolvimento em âmbito de creche. Percebe-se como convergência nesse eixo a fundamentação da Abordagem italiana de Reggio Emilia, sobretudo, na apresentação do espaço como terceiro educador.

No eixo 4, *Espaço como contexto de protagonismo dos bebês* são apresentados os trabalhos selecionados que se fundamentam basicamente na Sociologia da Infância e que convergem para a questão de que os bebês precisam ser vistos como seres competentes, ativos e participantes do seu próprio processo educativo, auxiliando o educador a pensar e planejar os espaços que melhor se adequam a eles no cotidiano escolar.

Por fim, o eixo temático 5, *Espaço externo como contexto de vida coletiva para os bebês*, volta o olhar para o que as produções científicas da última década têm apontado com relação à presença ou ausência dos bebês nos espaços externos as suas salas de aula e sua participação ou não na vida coletiva das unidades escolares onde estão matriculados.

Os eixos temáticos foram analisados por meio dos objetivos, referenciais teóricos e principais resultados trazidos por cada produção científica selecionada. Ao final da exposição de cada eixo, foi feito um diálogo com os referenciais teóricos deste presente estudo.

Por fim, a análise dos eixos temáticos culminou na produção de uma Síntese Integradora (LIMA; MIOTO, 2007; SALVADOR, 1986), que, segundo Salvador (1986, p. 179) é “a tarefa mais importante do trabalho científico”, o passo final do processo investigativo e reflexivo, é a resposta aos problemas que envolveram a temática em estudo.

“A elaboração de uma síntese teórica é um subproduto da reflexão e da análise. Um minuto de síntese requer meses de análises. Mas a análise é a etapa final do processo criador de ideias” (SALVADOR, 1986, p. 180). A referida síntese permitiu trazer à tona as principais convergências presentes entre os trabalhos selecionados.

Apresentado o percurso metodológico, mediante a caracterização da pesquisa, fontes, critérios e procedimentos para seleção dos trabalhos, aportes e procedimentos para a descrição e análise dos dados, passe-se então à seção dois, dedicada à apresentação do referencial teórico da pesquisa em torno da temática: Espaço dos Bebês na Creche.

2 OS ESPAÇOS DOS BEBÊS NA CRECHE

A presente seção apresenta inicialmente um panorama do que a Legislação e os Documentos Oficiais Brasileiros dizem a respeito dos espaços dos bebês na creche. Aborda em um segundo momento contribuições da Abordagem Histórico-Cultural e da Abordagem italiana de Reggio Emilia e suas contribuições para compreensão da temática, assim como de autores contemporâneos que tratam, especificamente, do espaço para bebês.

Neste trabalho entende-se por espaços dos bebês nas creches, todos os locais internos e externos existentes em tais unidades escolares - sejam eles destinados à recepção, ao acesso, ao acolhimento, à alimentação, à higiene, ao descanso, à convivência, às brincadeiras, à movimentação ao ar livre, enfim, às mais variadas propostas pedagógicas - nos quais a interação com a cultura e a mediação dos pares mais experientes e dos adultos tornam possíveis a apropriação das funções psíquicas tipicamente humanas e a promoção de novas aprendizagens, as quais impulsionam o desenvolvimento dos bebês – sujeitos ativos na ação educativa - em suas múltiplas dimensões.

2.1 O que dizem a Legislação e os Documentos Oficiais Brasileiros

Com a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, em 1924, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1959, as crianças são reconhecidas no mundo como cidadãos e portadoras de direitos.

A Constituição Federal Brasileira (CF), de 1988, art. 227, determina que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Por meio da CF, as creches e pré-escolas foram incluídas no sistema nacional de ensino, trazendo muitos avanços para a Educação Infantil. A partir de 1996, por meio da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, as creches e pré-escolas se tornaram a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e

social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29), sendo oferecida por meio de creches (0 a 3 anos) e de pré-escolas (4 e 5 anos).

A Educação Infantil passa a contrapor seu processo histórico de ser puramente assistencialista para integrar indissociavelmente em seu fazer cotidiano o cuidar e o educar. O documento *Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de 0 a 6 anos à educação* (PNEI)² (BRASIL, 2006a), com o objetivo de contribuir com o processo democrático de implementação de políticas públicas para essa etapa da educação, traz diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Com relação aos espaços, tem como objetivo o de “garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006a, p. 19).

Para atingir esse objetivo, o documento PNEI tem como meta divulgar os padrões mínimos de qualidade permanentemente para que as escolas de Educação Infantil sejam elas públicas ou privadas possam funcionar adequadamente, com respeito às diversidades de cada região, assegurando:

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

Ainda como meta, entre outras, autorizar a construção e o funcionamento das escolas, sejam elas públicas ou privadas, somente se atenderem aos requisitos de infraestrutura. Como estratégias para efetivação:

- Definir parâmetros nacionais de qualidade para o atendimento nas instituições de Educação Infantil, considerando as legislações vigentes, as teorias e as pesquisas da área.
- Elaborar padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, considerando as características regionais.
- Apoiar financeiramente os municípios e o DF na construção, na reforma, ou na ampliação das instituições de Educação Infantil.
- Apoiar financeiramente os municípios e o DF na aquisição de equipamentos, mobiliário, brinquedos e livros de literatura infantil, com prioridade para os que construíram, reformaram e ampliaram as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 24-25).

² A idade a ser atendida pela Educação Infantil passou para 0 a 5 anos somente após a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013.

Com o intuito de implementar as políticas públicas para essa etapa da educação, tendo em vista o documento da Política Nacional para a Educação Infantil, seus objetivos, metas e estratégias elencados acima, também no ano de 2006, foram publicados outros dois documentos: os *Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2006b, 2006c) e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006d).

Os *Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil* foram publicados em dois volumes. O primeiro deles (BRASIL, 2006b) tem aspecto introdutório e apresenta a concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, da trajetória da qualidade nessa etapa, as tendências identificadas nas pesquisas brasileiras e em outros países, desdobramentos, consensos e polêmicas. “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (BRASIL, 2006b, p. 15).

Os profissionais de Educação Infantil precisam estar atentos às necessidades dos bebês interpretando seus desejos e motivações, para que possam decidir sobre o que deverá ser desenvolvido com eles em relação à organização dos espaços, tempos, materiais e agrupamentos, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem. Para Tiriba (2005 apud BRASIL, 2006b), considerando que as crianças e os bebês ficam na maior parte do tempo nos espaços internos das instituições, as estratégias educacionais devem permitir que usufruam da natureza, sintam o vento, brinquem com água e areia, desfrutem do ar livre, conheçam a natureza, etc.

As crianças têm direito a espaços, tempos e materiais específicos e precisam ser incentivadas, entre outras coisas: “a movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; [...] ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura [...]” (BRASIL, 2006b, p. 19).

O volume 2 (BRASIL, 2006c) foi publicado no sentido de subsidiar os sistemas de ensino nas adaptações, reformas e construções dos espaços de Educação Infantil, cabendo a cada sistema fazer as adequações à sua realidade, respeitando as características da comunidade na qual a instituição está ou será inserida. O documento mostra também as competências dos sistemas de ensino bem como a caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil.

Com relação ao espaço, cabe aos professores e profissionais da Educação Infantil, entre muitas outras responsabilidades, a de alternar as brincadeiras de livre escolha das

crianças com as escolhidas pelo adulto, intercalar momentos agitados com momentos mais tranquilos, atividades realizadas ao ar livre e dentro das salas, individuais e em grupos; realizar atividades onde os bebês e as crianças desafiem seus conhecimentos sobre a natureza e a cultura; e intervir para que eles possam movimentar-se em espaços amplos diariamente.

Com relação à infraestrutura das instituições de Educação Infantil, os espaços, os materiais e os equipamentos devem ser destinados prioritariamente às crianças, para atender suas necessidades de “saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego” (BRASIL, 2006c, p. 42), além de adequados àquelas com necessidades especiais, propiciando interação, provocando curiosidade, imaginação e aprendizagem. Nas paredes devem estar as produções das crianças, como fotos, desenhos, pinturas, etc., que ampliem seus conhecimentos e experiências; as cores das paredes e das mobílias devem ser bonitas, instigantes e aconchegantes. Os espaços também se destinam às famílias e/ou aos responsáveis pelas crianças, sejam para amamentação, entrevistas, reuniões coletivas, entre outras coisas.

Em 2009 foram aprovadas as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) trazendo estudos e concepções acerca da criança, da infância, do currículo, da organização dos espaços, tempos e materiais, das brincadeiras e interações, da diversidade cultural, entre outras temáticas.

Para as DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 02):

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

O conceito de criança para as diretrizes é a de que elas são sujeitos históricos e de direitos que constroem sua identidade tanto pessoal como coletiva por meio das interações e práticas que vivencia cotidianamente. A criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a, p. 12).

Por sua vez, as referidas diretrizes indicam o uso dos espaços, tempos e materiais como um dos eixos estruturantes das propostas pedagógicas das instituições, prevendo

também que sejam assegurados os “deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2009a, p.20).

Tendo como eixos do currículo as Interações e as Brincadeiras, as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências, que entre outras coisas, promovam o conhecimento de si e do mundo, a ampla movimentação, o respeito pelos tempos e desejos de cada criança, a participação nas atividades sejam elas individuais ou coletivas e o incentivo ao conhecimento da natureza, do mundo físico e social.

Também em 2009 foi reeditada a publicação do documento *Critérios para atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009b) que havia sido publicado pela primeira vez no ano de 1995, um ano antes da publicação da LDB.

Os *Critérios para atendimento* vêm confirmar a necessidade de atendimento de qualidade nas creches, voltado para as necessidades fundamentais das crianças. Entre outros, o documento traz o direito à brincadeira, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação, e capacidade de expressão e ao movimento em espaços amplos.

Com relação ao direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, o documento (BRASIL, 2009b) coloca a necessidade de organizar com capricho e criatividade os lugares onde as crianças estão passando seu dia, atentando para a claridade, limpeza, ventilação, oferecendo espaços para momentos de descanso, de sono, de exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças, de acolhimento da família, entre outras. Ainda segundo esse documento, com relação ao direito de contato com a natureza, estão incluídos momentos de contato com o sol, com o ar livre, com a água, areia, pedrinhas, gravetos, ou seja, todos os elementos da natureza.

O direito das crianças ao movimento em espaços amplos inclui correr, pular, saltar, desenvolver agilidade, equilíbrio, força, etc., inclui não ter que suportar longos períodos de espera nem ficar somente em berços, esquecidos. Os bebês precisam engatinhar, explorar os novos ambientes e interagir com os outros colegas e adultos, entre outras coisas (BRASIL, 2009b).

O documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – Manual de Orientação Pedagógica* (BRASIL, 2012a) foi elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com a UNICEF, em colaboração com a Dra. Tizuko Morchida Kishimoto (especialista em

brincadeiras) e a Dra. Adriana Freyberger (especialista em espaços para crianças), baseado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, trazendo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. O documento diz que

Um ambiente educativo para crianças de creches deve respeitar a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que adquirem experiências ricas em um mundo de afetos, de relações positivas e desafiadoras, de fantasias e encantamentos. Contatos entre crianças da mesma idade, de idades diferentes, de crianças e adultos, de creche com as famílias e membros da comunidade, fazem parte desse mundo de relações (BRASIL, 2012, p. 109).

As crianças também se relacionam com objetos, brinquedos, materiais, mobiliário, parque, áreas internas e externas, condições de iluminação dos edifícios, temperatura, ventilação, acústica e níveis de conforto. Com relação aos ambientes para bebês, onde eles interagem e brincam, o documento apresenta cinco segmentos:

a) Entrada e acolhimento: diz respeito ao ambiente

[...] onde a professora recebe a mãe e a criança antes de entrar na sala de atividades e onde a criança pode brincar com a professora ou com a mãe, fortalecendo vínculos, preparando-se para a separação, acostumando-se à mudança e aprendendo a valorizar a relação triangular – mãe – filho(a) – professora. É um ambiente silencioso, mas não isolado, pois a transparência da divisória favorece o contato visual com o restante da sala e transmite segurança à mãe, ao ver sua criança ser bem acolhida na instituição. Neste espaço, podem ser apreciados portfólios ou documentação pedagógica com os desenhos, pinturas, esculturas criadas pelas crianças, e oferecidas cadeiras para que os pais possam acompanhar com comodidade, as atividades de seus filhos (BRASIL, 2012, p. 112-113).

b) Sala de atividades e de experiências: com espelhos, piso térmico, tapetes antialérgicos, almofadões, onde os bebês engatinhem e se movimentem, explorando os objetos usando seu corpo e suas habilidades motoras. Com janelas grandes e baixas (indica-se 30 cm do chão), biombos, cortinas, divisórias baixas e elementos flexíveis que permitam expansão e retraimento da sala.

c) Espaço do sono: integrado à sala de atividades, mas isolado, de maneira a permitir intimidade e proteção quando necessário. Venezianas e cortinas escuras podem favorecer esses momentos.

d) Espaço do banho: também integrado, tanto à sala de atividades quanto ao espaço do sono.

e) Solário e jardim sensorial: espaço agradável, de bem-estar, que oferece experiências boas para estar, interagir, brincar e fazer descobertas. Jardim aromático (ervas

e plantas), pisos sensoriais, caixas de areia, móveis, espaços para brincar com água e terra etc.

Ainda no ano de 2012, foi publicado o documento *Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012b) que apresenta as referências, a sistemática e os parâmetros para avaliação da Educação Infantil. O documento apresenta com relação ao Espaço Físico, aspectos que devem ser observados a fim de que se possa ter qualidade, tanto em relação aos espaços internos como aos externos, conforme a seguir:

a) Espaços internos existentes: número de espaços deve atender adequadamente ao número de usuários, com iluminação e sonorização adequadas em todos os ambientes; áreas separadas para preparo da alimentação e para refeição, espaços adequados, arejados, limpos e seguros para armazenamento e preparo de alimentos; lugares adequados para seu descanso e sono, ambientes destinados ao berçário são providos de fraldários, banheiros e áreas externas contíguas às salas de atividades, possibilitando fácil acesso a elas; espaços específicos para faixas etárias distintas, espaços que permitam formação de grupos heterogêneos, espaços para ateliês e oficinas, multiplicidade de espaços (tamanhos, níveis de piso, pés-direitos, luz e cores diferenciados) para promoção da curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo, altura das janelas, dos equipamentos e dos espaços de circulação que atendam às necessidades de visão e locomoção das crianças, estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc.), os espaços devem ser adaptados às idades das crianças, conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos, devem viabilizar a participação de crianças deficientes nas atividades, a ventilação, luz solar e sonorização e proporcionar um ambiente confortável e arejado; nos banheiros deve haver piso antiderrapante, principalmente próximo às áreas do chuveiro, e cantos arredondados nos equipamentos com o objetivo de prevenir acidentes, ambiente tranquilo e agradável para refeições.

b) Espaços externos existentes: a área coberta para atividades externas deve ser compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição, com recomendação de que a área coberta mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1,50m² por criança atendida; os espaços adaptados devem possibilitar às crianças deficientes participarem das atividades; as creches devem dispor de espaços externos sombreados, sem entulho, lixo ou outras situações que ofereçam perigo às crianças, manutenção dos espaços

verdes das creches para que ofereçam condições de uso sem perigo, espaços externos que favoreçam as brincadeiras das crianças, áreas mais reservadas que permitam, em certos momentos, a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; existência de cantos isolados ou áreas suspensas permitindo que as crianças tenham refúgios e locais secretos.

A *Base Nacional Comum Curricular* - (BNCC) para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, que são: conviver, brincar (em diferentes espaços e tempos), participar (da escolha das brincadeiras, materiais e ambientes onde se quer estar), explorar, expressar e conhecer-se. Estrutura-se em torno de cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O documento pontua que é necessário acompanhar as práticas e as aprendizagens das crianças, observando a trajetória delas e fazendo registros, que não só evidenciem as suas progressões, mas que também sejam úteis na reunião de elementos para que os espaços e os tempos sejam reorganizados de forma a garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Feito esse panorama do que a Legislação e os Documentos Oficiais Brasileiros dizem a respeito da temática dos espaços, passe-se então às contribuições da Teoria Histórico-Cultural para este trabalho.

2.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Vygotsky nasceu em Orsha, na Bielo Rússia, país da extinta União Soviética em 17 de novembro de 1896. Cresceu em um ambiente familiar culto, de grande estimulação intelectual, interessando-se desde cedo por várias áreas do conhecimento. Porém viveu apenas 34 anos, tendo sido vítima de Tuberculose (OLIVEIRA, 1997).

Juntamente com Luria e Leontiev, Vygotsky buscava construir uma nova Psicologia que integrasse os dois elementos: Psicologia como ciência natural e Psicologia como ciência mental, “o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 23). Ficou explícito nessa nova abordagem, como primeiro pressuposto, que pensava para a psicologia, os pilares básicos de seu pensamento:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- a relação homem / mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Como segundo pressuposto do trabalho de Vygotsky temos que “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

O conceito de mediação traz o terceiro pressuposto: “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Para Vygotsky (1984, 1998) são dois os elementos mediadores: os instrumentos e os signos. “É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas” (OLIVEIRA, 1997, p. 28). O instrumento é, então, um elemento colocado entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho que tem como objetivo ampliar as possibilidades de transformação da natureza. Ele é um objeto social que media a relação entre a pessoa e o mundo. O homem diferentemente dos animais guarda o instrumento para usar no futuro, preserva sua função como uma conquista que precisa ser transmitida para as outras gerações.

Os signos são elementos que expressam e representam objetos, eventos ou situações. Eles representam a realidade e podem referir-se a elementos presentes ou ausentes no espaço. O signo, semelhante ao papel que o instrumento desempenha na natureza, é um instrumento voltado para a própria atividade psicológica.

Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos

psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos (OLIVEIRA, 1997, p. 30).

A Escola de Vygotsky, forma como é conhecida no Brasil a Teoria Histórico-Cultural, é uma vertente da psicologia desenvolvida na União Soviética no início do século XX que partia do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social. Sob essa perspectiva, retomando os estudos de Karl Marx e outros estudiosos que se juntaram a essa escola, realizados no século XIX, o homem não nasce humano (MELLO, 1999; 2004), a criança não nasce com o conjunto de aptidões, capacidades e habilidades que terá quando for adulta, mas vai formando-as de acordo com o meio em que vive, com a cultura onde está inserida, com o lugar que ocupa nas relações sociais, de acordo com o olhar e as concepções que o adulto que a rodeia tem sobre ela e seu desenvolvimento. Por ser um ser social, o homem precisa dos outros homens, tanto do passado como do presente, para se humanizar.

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência - que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo - e sua personalidade - a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas - com as gerações adultas e com as crianças mais velhas -, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-social (MELLO, 2004, p. 136).

Cultura quer dizer tudo o que o ser humano criou ao longo da história, tanto coisas materiais, por exemplo, instrumentos de trabalho, máquinas, objetos, roupas, mobílias para a casa, a própria casa, livros, e assim por diante; como coisas não materiais, como hábitos, costumes, língua, conhecimentos, artes, ideias, etc. O ser humano é o que é mediante aquilo que aprende, conhece e utiliza da cultura acumulada durante toda a história. Criamos a humanidade à medida que criamos a cultura (MELLO, 2007).

O homem não é como os animais que já nascem com as habilidades que durante sua vida vão desenvolver. O homem precisa aprender essas habilidades que poderá desenvolver durante sua vida, por intermédio da geração e do mundo em que vive. “Assim, à medida que aprende a utilizar a cultura, a criança vai acumulando experiências em conjunto com as outras pessoas com quem vive e vai criando sua inteligência e sua personalidade” (MELLO, 2004, p. 138).

Para a Teoria Histórico-Cultural, portanto, o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1984, 1998), diferentemente da teoria de Piaget, por exemplo, que postula que é o desenvolvimento que antecede a aprendizagem. Para Mello (1999, p. 19)

É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá. Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado.

Os animais têm duas fontes de conhecimento: o instinto e a experiência individual. Os humanos têm três: a herança biológica, a experiência individual e a experiência humana.

O papel da educação para a Teoria Histórico-Cultural é possibilitar o acesso dos indivíduos à cultura historicamente acumulada. As crianças não têm condições de decifrar sozinhas o que a cultura humana conquistou, por isso necessitam da ajuda constante dos educadores (pais, professor, gerações adultas, parceiros com mais experiência). Nesse sentido

o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social - e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las. [...] Ou seja, apenas pela experiência social o objeto assume o fim para o qual ele foi criado (MELLO, 2004, p. 140-141).

As funções psicológicas humanas (linguagem oral, pensamento, memória, controle da conduta, escrita, cálculo), de acordo com Vygotsky (1998), precisam primeiramente ser vivenciadas nas relações entre as pessoas antes de tornarem-se internas ao indivíduo. Elas são experimentadas antes como atividade intersíquica (entre as pessoas) e somente depois como intrapsíquica (dentro da pessoa), num processo de internalização (OLIVEIRA, 1997; MELLO, 1999, 2004).

O corpo do homem não se encontra dentro dele à princípio, mas está nos objetos e nas relações; o corpo passa a estar dentro dele quando ele se apropria do mundo, por intermédio de sua atividade. O homem cria sua individualidade nesse processo de apropriação e objetivação (MELLO, 1999). Os indivíduos precisam aprender a utilizar os objetos de sua cultura de acordo com as suas funções sociais, isso exige a mediação das

peessoas mais experientes (VYGOTSKY, 1984). Quando o instrumento cultural é complexo, a relação espontânea não basta, porém quando a apropriação é menos complexa, por exemplo, as atividades ligadas à esfera do cotidiano, os objetos podem ser apropriados apenas por meio da observação e imitação do aprendiz (MELLO, 2007). A tarefa do educador é, portanto, identificar os elementos culturais que a criança precisa assimilar para que sejam desenvolvidas ao máximo suas aptidões, capacidades e habilidades criadas historicamente pelas gerações antecedentes (MELLO, 2004).

Vygotsky (1984) chamou de zona de desenvolvimento real aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha, de forma independente, sem precisar da ajuda de outras pessoas. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1984, p. 98). Chamou de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984), traduzida também como zona de desenvolvimento próximo (MELLO, 2004); aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas já faz com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Sendo assim, na zona de desenvolvimento próximo, ela já se prepara para em breve fazer por ela mesma, sem que ninguém precise ajudar. Portanto, de nada adianta ensinar à criança aquilo que ela já sabe, nem tampouco ensinar aquilo que está muito além de sua capacidade para o momento. Só acontecerá realmente a aprendizagem quando o ensino incidir diretamente na zona de desenvolvimento próximo.

O papel da escola, nesse aspecto, é atuar no desenvolvimento ainda não alcançado pela criança, para que assim sejam incentivados novos conhecimentos e conquistas a partir do que ela já sabe. O ensino que garanta a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento é um bom ensino para Vygotsky.

Essa discussão destaca a importância da interferência intencional do adulto - do planejamento competente do educador - e também a importância de atividades com grupos de crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, onde quem sabe ensina quem não sabe. O educador deve, portanto, intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam (MELLO, 2004, p. 144).

Com isso percebe-se que o processo de aprendizagem é sempre colaborativo, pois é resultado da ação conjunta entre educadores ou parceiros mais experientes. Percebe-se também que a aprendizagem “não resulta de um processo de criação, mas de um processo

de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua” (MELLO, 2004, p. 145).

Leontiev (1988) destaca a importância do que chama de atividade principal da criança, na qual há profundo envolvimento emocional e cognitivo, já que o motivo que leva a criança a agir é o próprio resultado da atividade. Nessa perspectiva, Mello (2007, p. 93) coloca que

[...] as mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, e a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à atividade principal em cada idade – representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, pela atividade de tateio com objetos na 1ª infância e pelo jogo de papéis na idade pré-escolar.

Os estudos de Venguer (1988 apud MELLO, 1999, p. 25) apontam que o recém-nascido possui “ilimitada possibilidade de adquirir experiências e formas de conduta humana”; se sua educação e organização de vida forem corretas, suas necessidades orgânicas vão perder seu predomínio e dar lugar ao desenvolvimento psíquico: “necessidade de obter impressões (ver, ouvir, tatear), de movimentos, de relacionar-se com os adultos”. Por intermédio do contato com o meio, objetos e pessoas, a criança hominiza sua esfera motora, desenvolve seu corpo e diminui a sua dependência do adulto.

No primeiro ano de vida, a principal atividade da criança é a comunicação emocional com os adultos que dela se aproximam. Como não se comunica com palavras, o faz pelo olhar, pelo movimento corporal, percebendo pelo toque, pela fala e pelo olhar as emoções do adulto. A consciência da criança é caracterizada pelo surgimento da unidade entre funções sensório-motoras. Ao final dessa idade, o andar, a compreensão inicial da linguagem e o despertar de sua vontade própria serão as novas formações que irão modificar as relações da criança com seu entorno.

No primeiro ano de vida da criança, o adulto fala com ela e segundo estudos desenvolvidos por Lisina (DAVIDOV; SHUARE, 1987, apud MELLO, 1999), a apropriação da fala pela criança depende disso, de fazê-la uma interlocutora. O adulto aproxima os objetos de suas mãos, o adulto a conduz a lugares diferentes, proporciona-lhe experiências auditivas, visuais, táteis; nessa fase total de dependência, o adulto é a condição para a sua sobrevivência.

Na etapa que se conhece por primeira infância, a linha central de desenvolvimento da criança é a linguagem. Nessa etapa, as crianças interessam-se imediatamente pelos objetos

e instrumentos ainda não mediatizados pelo uso social que os adultos fazem deles. Exploram, tateiam e descobrem movendo seu desenvolvimento até próximo dos três anos. Por meio dessa experimentação, a criança observa, fica concentrada, cria modelos de ação que servem também ao seu pensamento, interage com seus pares, tenta resolver dúvidas geradas pela manipulação dos objetos e envia estímulos importantes ao seu cérebro. Ainda nessa atividade com os objetos, as crianças descobrem suas características e suas propriedades, ampliam o conhecimento do mundo, acumulam experiências, exercitam e desenvolvem a percepção, a comunicação, o desenvolvimento motor, a atenção, a memória, a fala, o pensamento, interpretam e explicam o que vão conhecendo.

A experiência de generalização que vivencia na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças na própria percepção. [...] O entrecruzamento de duas linhas essenciais de desenvolvimento - o pensamento e a linguagem, formando o pensamento verbal - dará uma nova qualidade ao desenvolvimento infantil a partir de então (MELLO, 2007, p. 97).

À medida que a criança amplia o olhar dos objetos para sua função social, passando a imitar os adultos em suas relações sociais, aparece o faz-de-conta, tornando-se esta a atividade principal até próximo aos seis anos. Nesse tipo de atividade lúdica, se exerce e cultiva a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção e a função simbólica da consciência.

Ao se colocar no lugar do outro - em geral, adulto que representa o faz-de-conta, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece (MELLO, 2007, p. 97-98).

Atividade não é qualquer coisa que a pessoa faz, não é sinônimo de execução de tarefas, mas é algo que faz sentido para a criança, que responda a seus desejos e necessidades, é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, pela qual aprende a usar a cultura e apropriar-se das aptidões, capacidades e habilidades humanas.

Não se trata de um ensino centrado no professor, em que a criança é passiva e quem ensina é autoritário. A atividade significativa da criança deve ser o elemento central no processo de sua aprendizagem.

Mesmo a imitação pela criança da atividade desenvolvida pelo adulto [...] não deve ser entendida como um processo mecânico por parte da criança, mas como uma oportunidade para que esta realize ações que estão além de suas capacidades efetivas ainda que dentro do seu nível de desenvolvimento próximo. Prova disso é que a criança não imita toda e qualquer ação do adulto, mas apenas aquela que se encontra dentro de sua zona de desenvolvimento próximo (MELLO, 1999, p. 23).

Todos somos movidos por motivos e interesses que, por sua vez, também são históricos e sociais. Para a criança é necessário propor experiências diversificadas que se tornem atividades significativas, para que ela se sinta envolvida inteiramente em sua realização e que o objetivo da atividade torne-se o motivo que move o fazer dela (MELLO, 1999; 2004).

Com base na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade (habilidades, aptidões, capacidades, valores) constitui um processo educacional; e a idade pré-escolar é um momento fundamental para que tudo isso se desenvolva. Leontiev (1978, apud MELLO, 2007) relata que o processo de humanização, ou seja, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é um processo de educação.

Leontiev (1988, apud MELLO, 1999, p. 18), também fala que “na idade pré-escolar o mundo se abre para a criança”, com muita intensidade. A criança apropriando-se da cultura, por meio das relações, do convívio social e dos objetos criados pela história, vai reproduzindo para si aptidões, capacidades e habilidades humanas.

Brincar, para esse autor, é a principal atividade para o desenvolvimento psíquico que ocorre nessa idade. Na brincadeira é onde a criança mais aprende e se desenvolve.

Esta constatação sugere que o educador oportunize o brincar das crianças e não trate essa atividade como de segunda categoria, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer. Brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança (MELLO, 1999, p. 25).

A criança aprende desde quando ela nasce. Desde muito pequena ela já possui a capacidade de estabelecer relações com o mundo que a rodeia, “diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, a criança não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade” (MELLO, 2007, p. 89-90). Ela tem a capacidade de explorar os espaços e os objetos que estão ao seu redor, ela estabelece relações com as pessoas, ela elabora explicações sobre os fatos e os fenômenos os quais vivencia.

Enfim, as concepções apresentadas, com base em estudos de Vygotsky e outros pesquisadores que se juntaram à Teoria Histórico-Cultural, sem dúvida, trazem um novo olhar para a creche e a escola da infância como um todo, que segundo Mello (2007), podem e devem ser os melhores espaços para a educação das crianças pequenas.

Segue-se então, com as contribuições da abordagem italiana de Reggio Emília, mais especificamente, no que se refere à projeção e organização dos espaços das escolas de Educação Infantil.

2.3 Contribuições da Abordagem Reggio Emília

Uma das abordagens contemporâneas de maior destaque internacional, no tocante à questão dos espaços para a Educação Infantil, é a Abordagem Reggio Emilia. As creches e pré-escolas municipais da região da Emilia Romana ficaram conhecidas mundialmente como experiência cultural singular e constituem-se como modelo de espaço e de relações especialmente dedicado às crianças pequenas (CEPPI; ZINI, 2013).

Reggio Emilia é uma província da região da Emilia Romana, ao norte da Itália. Em um de seus vilarejos, Vila Cella, logo após o término da Segunda Guerra mundial (1945), os próprios pais começaram a construir uma escola para crianças pequenas, por meio da venda de um tanque de guerra e alguns caminhões e cavalos deixados pelos alemães, com o intuito de oferecer aos filhos uma vida melhor.

Loris Malaguzzi sentiu-se encantado por esse projeto e passou a fazer parte dele. Outras escolas foram sendo construídas, pensando-se sempre no espírito de coletividade e união para se conquistar os objetivos. O foco das escolas de Reggio Emilia sempre esteve nas crianças, em interação com outras crianças, com suas famílias, professores, ambiente escolar e toda a cidade (MALAGUZZI, 1999). Rinaldi (2002) descreve que a escola é lugar de cultura, é onde se traduz e se elabora a cultura da criança, da infância e da creche. Segundo ela,

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é, antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (RINALDI, 2002, p. 77).

A abordagem educacional de Reggio Emilia já nasceu inovadora, por meio da quebra de paradigmas tradicionais e da criação de um projeto em que o professor também aprende enquanto ensina, escuta a criança, considera seu protagonismo e suas múltiplas linguagens. É conhecida hoje, no mundo todo, como um dos melhores modelos do mundo na educação das crianças pequenas. Os espaços das escolas de Reggio Emilia também são inovadores. São projetados de maneira que favoreçam o diálogo, o conhecimento compartilhado, a conexão das crianças entre si e com tudo o que acontece dentro e fora da escola em seus ambientes internos e externos.

Nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia, em que a filosofia é baseada na parceria entre as crianças, os pais, os professores, os conselheiros educacionais e a comunidade, foram criados espaços agradáveis e acolhedores que refletem a história e a cultura de cada centro em particular. Esses espaços contam muito “sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre” (GANDINI, 1999, p. 147). A autora além de descrever a importância que os espaços dos centros têm sobre o processo educativo em Reggio Emilia descreve também que os espaços que cercam as escolas, espaços familiares da cidade, são vistos como extensões da sala de aula, tornando-se tema de atividades e palco de explorações construtivas.

Ao entrar nas escolas de Reggio, sente-se sua hospitalidade, sua atmosfera de serenidade e descobertas, percebe-se que os espaços refletem a cultura das pessoas que vivem neles, dá-se muita atenção à beleza, à harmonia e ao bem-estar das crianças e do grupo como um todo. Isto se torna evidente nos móveis, nas cores, na iluminação natural, nas janelas grandes, na presença de jardins, afinal “o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios” (GANDINI, 1999, p. 151).

Na arquitetura desse modelo de escola, existe um espaço central comum, chamado de *piazza*, um ateliê principal, uma biblioteca com computadores, um arquivo e um almoxarifado, cada grupo etário possui uma grande sala de aula, com um mini-ateliê bem próximo a ela, cozinha, sala de refeições, banheiros, entre outros. Nenhum espaço é considerado marginal. Dá-se muita importância ao que é colocado nas paredes e no teto, e algumas paredes de vidro permitem que seja criada uma continuidade entre os espaços, sejam internos quanto externos.

Nesse modelo, os espaços são apropriados para as diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Com os bebês, por exemplo, dá-se atenção a suas necessidades por

intimidade e envolvimento. Na entrada das salas são colocadas cadeiras de vime que permitem encontros entre os pais e os professores e entre os pais e seus bebês. O chão das salas é coberto com carpetes e travesseiros que permitem o engatinhar seguro e aconchegante e a manipulação dos objetos disponibilizados. Existe também um espaço com equipamentos apropriados para os movimentos dos bebês e um ateliê, onde podem explorar tintas, marcadores, argila, farinha e outros materiais. Nessas salas, também têm paredes de vidro que permitem aos bebês verem o que ocorre em seu redor.

Com as crianças maiores, de pré-escola, por exemplo, são disponibilizados animais de brinquedo, blocos, lego, materiais reciclados, réplicas de painéis e louças, potes com macarrão e feijões coloridos, nos mini-ateliê, argila, papel, arame, entre muitos outros materiais para fazerem suas explorações e descobertas.

São realizadas reuniões para que as crianças decidam o que vão fazer naquele dia. Para realizar suas ações, utilizam materiais reciclados ou não e ferramentas que já se encontram disponíveis muito bem organizados em prateleiras abertas, cheias de materiais ou então em cima de bancadas, cavaletes e outros espaços convenientes.

Outro aspecto que, segundo Gandini (1999) é muito importante para essa abordagem educativa é a questão do espaço que documenta. As paredes das escolas de Reggio são cheias de trabalhos das crianças, de fotografias e de registros que contam todo o processo e a evolução das atividades e dos projetos desenvolvidos no intuito de transmitir aos pais, colegas e visitantes a potencialidade das crianças.

A consideração pelos ritmos e necessidades das crianças faz com que as escolas de Reggio também pensem em outro aspecto importante para seus arranjos espaciais: o tempo. Como muitas crianças ficam o dia todo na escola, os espaços são pensados para oferecer a elas momentos agradáveis para as refeições, calmos para o soninho e demais atividades, pensando sempre em propostas interessantes e envolventes, que criem sentimentos de tranquilidade, segurança, autoestima e liberdade para trabalhar os problemas.

Com tudo isto, entendemos que “A experiência de Reggio sempre se manteve muito atenta ao tema dos espaços e, num plano mais geral, aos ambientes na educação” (RINALDI, 2017, p. 145). Quando Carla Rinaldi começou a trabalhar nas escolas de Reggio em 1970, ela ficou surpresa com a qualidade dos espaços que lá havia. A sala não era uma caixa vazia, antisséptica, anônima, construída em porões ou áreas comerciais. Existia relação entre a qualidade do espaço e do aprendizado.

Nas escolas de Reggio Emília, os espaços são considerados como *terceiro educador* (definição proposta por Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem italiana), junto com a equipe de dois professores. Para ele, ter um ambiente de qualidade, era um direito das crianças. Também era um direito poder contribuir para a construção desses ambientes, para a beleza e a estética deles.

Muitos espaços para as crianças pequenas foram construídos em prédios que já haviam sido utilizados para outras finalidades, ou foram construídos pensando somente em se fazer uma escola, mas sem sentido de escola, sem significado para a comunidade e a sociedade. Para se construir um prédio escolar é necessário um projeto que seja resultado do diálogo entre as linguagens arquitetônicas e pedagógicas. Reggio não busca um espaço ideal, assim como não existem crianças e seres humanos ideais, mas um espaço que possa gerar mudança, que permita a relação com as experiências, com os tempos e culturas, onde o aprendizado possa ser prazeroso, atraente e divertido.

Entre as premissas dos espaços físicos para essa abordagem, está a de que eles são uma linguagem muito forte, que considera concepções culturais e profundas raízes biológicas. Ele é um “elemento constitutivo da formação do pensamento” (RINALDI, 2017, p. 154). A leitura que fazemos dele é multissensorial, envolvendo sensores remotos (olhos, ouvidos e nariz) e receptores imediatos (pele, membranas e músculos), “tanto a pessoa quanto o ambiente são ativos e modificam um ao outro” (RINALDI, 2017, p. 154).

A percepção do espaço é subjetiva e holística (tátil, visual, olfativa e sinestésica). Ela se modifica durante as várias fases da vida e é fortemente ligada à própria cultura de cada um: nós não somente falamos diversas línguas, como também habitamos mundos sensoriais diferentes. No espaço compartilhado, cada um de nós atribui um significado especial a esse espaço, criando um território individual que é fortemente afetado pelas variáveis de gênero, idade e, como afirmamos, cultura (RINALDI, 2017, p. 154).

Quanto à organização dos espaços, deve-se dar atenção especial às luzes, cores, elementos olfativos, auditivos e táteis, devido ao fato das crianças pequenas possuírem receptores imediatos muito mais ativos do que nos estágios mais avançados da vida. É necessário também dar importância às superfícies (pisos, tetos e paredes), pois os bebês, por exemplo, sentam, deitam e engatinham sobre eles. A mobília, os materiais e os objetos também devem ser pensados atentamente, garantindo segurança, autonomia e construção de identidades.

A importância do papel do adulto para o desenvolvimento infantil é a de criar contextos educacionais e organizá-los de forma que as crianças sejam estimuladas e utilizar

suas aptidões e competências. Quanto às crianças, o objetivo é que os espaços sejam construídos e organizados de forma a dar oportunidade a elas de:

- expressar seu potencial, suas aptidões e sua curiosidade;
- explorar e pesquisar sozinhas e com os outros, tanto colegas quanto adultos;
- perceber a si mesmas como construtoras de projetos e do projeto educativo geral levado a cabo pela escola;
- reforçar suas identidades, autonomia e segurança;
- trabalhar e se comunicar com os outros;
- saber que suas identidades e sua privacidade serão respeitadas (RINALDI, 2017, p. 162-163).

Quanto aos professores, os espaços devem permitir que eles:

- sintam-se apoiados e integrados em seus relacionamentos com as crianças e os pais;
- disponham de espaços e mobiliário apropriados para satisfazer suas necessidades de se reunir com outros adultos, tanto colegas quanto pais;
- tenham suas necessidades de privacidade reconhecidas;
- tenham apoio para seus processos de aprendizado e de desenvolvimento profissional (RINALDI, 2017, p. 163).

Quanto aos pais, devem assegurar que eles possam:

- ser ouvidos e informados;
- encontra-se com outros pais e educadores, em condições e horários que estimulem uma verdadeira colaboração (RINALDI, 2017, p. 163).

O ambiente é uma arquitetura que incentiva a comunicação, ele próprio é uma comunicação. Ele deve ser agradável, empático e capturar e dar significado à vida das pessoas que o habitam. “As creches e pré-escolas municipais de Reggio Emília são reconhecidas mundialmente como uma experiência de interesse cultural singular e constituem um modelo de *espaço relacional* dedicado a crianças pequenas” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 13, grifo dos autores).

Rinaldi (2017) mostra que as crianças e os adultos pedem por mudanças, por metaprojetos com relação aos espaços, que tragam novo entusiasmo e paixão. No livro *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil*, os organizadores Giulio Ceppi e Michele Zini (2013) apresentam um metaprojeto com três seções principais³: a) Palavras-chave e metáforas, identificando características que são desejadas em um espaço para crianças pequenas; b) Elementos de um projeto, sua distribuição no espaço tanto interno quanto externo das escolas de Educação Infantil; c)

3 Somente as duas primeiras seções serão tratadas aqui, com o intuito de indicar aspectos que deverão estar presentes nos projetos para a construção de ambientes da Educação Infantil.

Ensaio e contribuições pedagógicas e arquitetônicas, produtos de estudo das pré-escolas municipais de Reggio e da Domus Academy (colaboradora de Reggio, laboratório de pesquisa em *design* e centro de formação em pós-graduação situada em Milão).

Quanto às *palavras-chave*, Ceppi e Zini (2013), para identificar as características que são desejadas em um ambiente para crianças pequenas, utilizam as seguintes palavras:

Bem-estar global: quem habita o espaço faz parte ao mesmo tempo de um grupo e de um espaço de privacidade, o local é sereno, agradável, sociável.

Relação: um todo formado por identidades diversas em que a qualidade da estética depende da qualidade das conexões.

Osmose: com o mundo exterior, espaço com muitas pessoas, contaminado e simultâneo.

Multissensorialidade: espaço que permita viver experiências sensoriais utilizando o corpo inteiro.

Epigênese: os espaços precisam adaptar e desenvolver os processos de evolução de cada ser; precisam ser manipuláveis e modificáveis pelo processo de autoaprendizagem das crianças.

Comunidade: “Comunidade é o papel central dos três protagonistas do sistema escolar: crianças, professores e pais como os geradores do projeto educacional. A escola como um ambiente coletivo, baseado na participação e na gestão social, no trabalho coletivo, na sociabilidade e nos objetivos e valores compartilhados” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 29). Deve haver horizontalidade na disposição dos ambientes e a não hierarquização deles.

Construtividade: espaço que permita construção contínua do conhecimento por intermédio de pesquisa e experimentação.

Narração: registro dos resultados e dos processos de aprendizagem e construção de conhecimento. Ambientes que revelam “a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 33).

Normalidade Significativa: ambiente calmo, não violento, as diferentes partes estão em harmonia, os diversos elementos estão equilibrados, há uma sinfonia entre o todo.

Quanto aos *elementos do projeto*, Ceppi e Zini (2013) destacam:

Formas Relacionais: identificabilidade (criar uma nova identidade que permita a escola ser reconhecida tal como ela é), horizontalidade (não haver hierarquia entre os espaços da escola), *piazza* central (espaço coletivo no centro da escola que permita

encontros, relacionamentos, interações, identidade pública das crianças), transformabilidade e flexibilidade (espaços que permitam ser manipulados e transformados a todo instante de acordo com o que é vivido pelas crianças), ateliê (espaço complementar à sala de aula, utilizado para pesquisa, manipulação, experimentação, observação, documentação, etc), escola como laboratório (todos os espaços da escola serem abertos e acessíveis a exploração e aprendizado autônomo das crianças), a escola e a comunidade (relação íntima entre escola e cidade, escola aberta para reuniões de pais, festas, eventos, etc.) a relação interior-exterior (crianças precisam sentir o que acontece do lado de fora de suas salas, em varandas, alpendres, toldos, estufas, jardins de inverno, parques, instalações onde se possa ter contato com os elementos da natureza como vento, água, plantas, etc.), transparência (espaços visíveis, olhar espaços através de outros, percepção dos espaços) comunicação (entre crianças, educadores e pais, espaço para documentação pedagógica, incluindo fotos, desenhos, produções das crianças, videoteipes, objetos, cartazes, esculturas, imagens, etc.).

Iluminação: a iluminação é responsável pela visibilidade, estética e sensação de passagem do tempo. Criação de cenários luminosos através da composição (quantidade de luz necessária para a realização de funções em um ambiente), da geometria (luzes que vêm dos lados, de cima, de baixo, através de portas, janelas, vidros, etc.), da cor (temperatura da luz, luz fria, luz quente, tons monocromáticos e policromáticos), das texturas (microelementos luminosos, feixes de luz, elementos decorativos que promovem desenhos na luz e sombra), da sombra e da modelagem (efeitos tridimensionais, expressivos através da manipulação da luz). Elementos do projeto (fontes de luz natural e artificial).

Cores: “[...] as cores desempenham um papel importante na definição da perspectiva e disposição do ambiente” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 69). “O cenário cromático deve ser rico, envolvendo todas as variantes de identidade das cores sem, contudo, criar um efeito *cacofônico*; em vez disso, um resultado equilibrado, que crie harmonia” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 73, grifo dos autores). O objetivo é que as crianças tenham um espaço colorido, mas não saturado, de modo que elas possam completá-lo quando o ocuparem. A referência cultural presente na filosofia pedagógica da escola influencia a escolha das cores dos espaços escolares.

Materiais: os materiais que deverão compor os espaços escolares devem apresentar uma multiplicidade tátil, uma multissensorialidade: materiais naturais, materiais artificiais, materiais duradouros, imutáveis, em evolução, que mudam rápido (plantas, por exemplo),

que nunca mudam (vidro, por exemplo), que permitam manutenção e limpeza e assim por diante. Para as crianças bem pequenas, os bebês que engatinham, por exemplo, deve-se pensar no que o chão oferece quanto a experiências táteis e variadas.

Odores: a dimensão olfativa é a que requer mais atenção quando se vai projetar um ambiente. Ele é “claramente um dos meios utilizados pelas crianças no processo de aprendizagem” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 95), por isso são necessários cenários olfativos variados, estimulantes e vivos, incluindo produtos de limpeza, essências, fragrâncias nebulizadores, elementos naturais, etc.

Sons: Ao se projetar espaços relacionais, deve-se pensar nos sons e nos cenários acústicos como partes integrais no cenário visual. “O som ambiente nos dá um senso de localização de nosso corpo no espaço” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 100). As ondas sonoras atingem o corpo todo, sendo uma experiência física complexa e multidimensional. A projeção dos espaços tem que ter dois objetivos, um de planejar as possibilidades acústicas e os potenciais sonoros e outro de eliminar os barulhos perturbadores, diminuindo o nível de potência e limitando o barulho de fundo.

Microclima: entre os fatores a se pensar na projeção dos ambientes, estão a alternância entre dia e noite (claro e escuro), o inverno e verão (frio e calor), o processo de degradação ambiental e as formas de criar-se uma escola sustentável, economizando energia e reaproveitando elementos naturais. Os ambientes precisam contar com condições variáveis de temperatura e qualidade do ar no decorrer do dia de modo que as crianças possam escolher onde ficar de acordo com o que estão sentindo.

Muitas creches e escolas para crianças pequenas possuem condições desanimadoras com relação as suas condições físicas, principalmente falta de espaços livres e amplos e utilização de iluminação natural (GANDINI, 1999). Os projetos para a construção de ambientes para a Educação Infantil presentes nas escolas de Reggio Emília podem servir como referenciais nesses casos, de maneira que se possa alterar essa realidade.

Vieira (2009, p. 26) falando sobre os espaços na abordagem italiana, relata que

o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem, e é visto como um intercâmbio social importante para a aprendizagem. Nele as crianças constroem juntas seu conhecimento sobre o mundo através da atividade compartilhada, da comunicação e da cooperação. Uma vez que o desenvolvimento social é visto como parte importante do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado para garantir as interações entre as pessoas e manter um forte vínculo entre elas essenciais para o desenvolvimento das crianças, ou seja, precisa garantir o bem-estar e favorecer aprendizagem através dos relacionamentos sociais.

Assim como Vieira (2009), que apresenta as duas abordagens – Histórico-Cultural e Reggio Emilia – como referenciais teóricos de sua pesquisa de mestrado, faz-se aqui o mesmo, considerando que a proposta de organização dos espaços apresentada pela abordagem educacional de Reggio Emilia pode favorecer uma prática pedagógica a partir dos pressupostos teóricos trazidos pela Teoria Histórico-Cultural.

Tendo sido expostas as contribuições da Abordagem italiana de Reggio Emilia para a temática dos espaços dos bebês na creche, principalmente com relação à sua projeção e organização, seguem-se com as contribuições de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, Sociologia da Infância e Arquitetura, e de outras abordagens e autores para a temática desta pesquisa.

2.4 Contribuições de outras áreas, abordagens e autores

O objetivo dessa subseção é apresentar reflexões de outras áreas como a Sociologia da Infância, a Arquitetura, a Geografia bem como de autores contemporâneos advindos da própria Pedagogia para a questão dos espaços dos bebês em âmbito de creche visto que aparecem como referencial teórico nas produções científicas brasileiras de 2009 a 2018 descritas e analisadas nesse trabalho.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, um dos pressupostos básicos é o reconhecimento das crianças como atores sociais ativos.

A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014, p. 99-100).

Sarmiento (2004 apud LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014) denomina quatro eixos estruturadores que contribuem na identificação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância: *interatividade*, múltiplas interações, especialmente entre os pares, o que possibilita compartilhar experiências, desenvolver a socialização, a capacidade de resolver conflitos, a cooperação e o respeito mútuo; *ludicidade*, brincar como condição de aprendizagem e sociabilidade, traço fundamental da cultura infantil; *fantasia do real*, forma como o mundo é compreendido, expresso e atribuído pela criança; e *reiteração*, tempo das crianças diferente do tempo dos adultos, tempo revestido de novas

possibilidades, repetições e invenções. Visto que as crianças passam boa parte do tempo em instituições escolares, esses eixos são fundamentais para se estudar as culturas infantis.

A partir de tal compreensão, as crianças operam transformações na cultura, não simplesmente reproduzem as culturas existentes, por isso é preciso enxergá-las como atores sociais e valorizar as suas culturas, por isso é importante ouvi-las, investir e valorizar a participação delas nas atividades desenvolvidas. Sarmiento (2001) menciona que a infância é uma construção social e que os papéis sociais desenvolvidos por ela, são historicamente produzidos, são objetos de variação e de mudança em função das variáveis sociais. Desse modo, as crianças são vistas como sujeitos competentes que têm direito ao conhecimento e que devem estar inseridas numa cultura e participar dela ativamente. Devido a isso, é necessário pensar em um espaço onde as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos que têm o direito de participar e intervir no que acontece ao seu redor, recriando e reelaborando o mundo, sendo respeitadas e compreendidas como produto e produtoras da história e da cultura do mundo em que estão inseridas.

Outra área que muito tem refletido para a questão dos espaços na infância é a Arquitetura. Lima (1989) é uma arquiteta que tem seus estudos e pesquisas voltados para as edificações dos pátios e escolas brasileiras. Ela defende a ideia de que as cidades precisam ser educadoras, desse modo, é essencial as crianças terem experiências e contato com os espaços externos, com o entorno da instituição escolar e com a cidade. Assim, elas ampliam suas possibilidades de serem inseridas e de atuarem no mundo, de compreender a vida para além do contexto escolar e doméstico. A escola, por meio dos seus aspectos interiores e exteriores, reflete sua concepção educativa, mesmo porque, ela afirma que os espaços da escola muitas vezes são a única oportunidade das crianças que residem em zonas urbanas têm para vivenciar a curiosidade e a imaginação com relação à natureza, livre de passividade a qual, comumente, estão submetidas.

A área da Geografia, sobretudo a Geografia Humanista, também possui representantes que por meio de seus estudos vêm contribuindo para a temática dos espaços para os bebês na creche. Entre eles, Tuan (1980, 1983, 2013) que afirma que entre as pessoas e os ambientes vividos existe um elo afetivo que favorece a identidade, o sentimento de pertença, a afetividade, fazendo com que o espaço, que para o autor é somente algo físico, indiferenciado, se transforme em um lugar, na medida em que ele é conhecido e dotado de valor. Lugar para ele significa mais do que espaço físico, lugar sugere espaciosidade, ou seja, espaço suficiente para se mover, dando a sensação de

liberdade, por isso ele também fala da relação que existe entre espaço, corpo humano e conceitos matemáticos, como área, volume, capacidade, entre outros.

Para Tuan (1980, 2013), o espaço educacional é tido como elemento curricular e precisa ser transformado em lugar, pois lugar é referência, é base, é alicerce, é apego, é proteção, é identificação. Holzer (1999), outro representante da Geografia Humanista, fala que só se compreende o lugar, mediante as experiências individuais e das vivências prolongadas que cada um, particularmente, vivencia estando nele.

Entre os autores advindos da Pedagogia, Forneiro (1998) distingue os termos espaço e ambiente, embora segundo ela esses termos estejam intimamente relacionados. O termo espaço para ela “refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”; o termo ambiente “refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em conjunto)” (FORNEIRO, 1998, p. 232-233).

O termo ambiente é procedente do latim e faz referência “*ao que cerca ou envolve*”. Também pode ter a acepção de “*circunstâncias que cercam as pessoas ou as coisas*”. De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233, grifos da autora).

Para essa autora, o espaço escolar é um ambiente de aprendizagem, e sob seu ponto de vista, esse ambiente é uma estrutura que possui quatro dimensões:

Dimensão física: aspecto físico e material do ambiente, suas condições estruturais, seus objetos e sua organização;

Dimensão funcional: forma de utilização dos espaços (autonomamente pela criança ou com a orientação do professor), polivalência (várias funções) e tipo de atividade a qual se destina (cantos);

Dimensão temporal: esta dimensão refere-se ao tempo, momentos em que os diferentes espaços serão utilizados; a organização do espaço precisa ser coerente com a organização do tempo, e o inverso também é válido;

Dimensão relacional: refere-se às relações que são estabelecidas: modo de ter acesso ao espaço, estabelecimento das normas, agrupamentos para realização as atividades e participação do professor.

Contudo, o ambiente não é algo estático ou que exista a priori. Embora todos os elementos que compõem o ambiente e que reunimos nessas quatro dimensões possam existir independentemente, cada um por si. O ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. Não possui uma existência material, como o espaço físico. O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente (FORNEIRO, 1998, p. 235).

Para ela, o espaço é um elemento curricular que precisou passar por três etapas para que isso se desse: na primeira etapa o espaço era visto somente como um lugar onde se ensina; na segunda, como um elemento facilitador e somente na terceira então, juntamente com os elementos que o compõem, configura-se como um fator de aprendizagem, como um recurso educativo. Os elementos do espaço, que são o mobiliário, os materiais didáticos e a decoração, tornam-se assim componentes curriculares.

Forneiro (1998) também fala da organização dos espaços, trazendo os elementos que são condicionantes para organizá-los (contextuais, pedagógicos, pessoais e didáticos), os modelos, os critérios de organização (estruturação, delimitação, transformação, estética, pluralidade, autonomia, segurança, diversidade e polivalência) e o papel do professor (concretizar suas intenções educativas e seu método de trabalho, planejar e organizar os espaços, observar e avaliar, modificar e transformá-los).

Para Zabalza (1998), a infância precisa de espaços amplos, diferenciados, com fácil acesso e especializados, onde as crianças possam desenvolver-se integralmente, movimentando-se, interagindo, vivendo e convivendo. Ele destaca que os espaços devem oferecer diferentes oportunidades para interagir e aprender. Segundo o autor, as aulas convencionais, os espaços indiferenciados, os cenários empobrecidos, dificultam ou até tornam impossível a autonomia e a atenção individual que deve ser dada a cada criança.

Faria (2000) defende que as instituições de Educação Infantil devem organizar o espaço de modo que sejam priorizados os objetivos pedagógicos e contemplada a diversidade cultural, combatendo aquelas formas de atividade que se cristalizam na educação das crianças pequenas e que pretendem ser as únicas, discriminando tantas outras.

Quanto à organização dos ambientes, a autora pontua que devem ser adequados para a realização de atividades com água, terra, fogo e ar; sombra para os dias quentes, coberturas para dias chuvosos, frescos no verão e aquecidos no inverno; ambientes bem projetados, agradáveis, bonitos, desafiadores; iluminados, ventilados, acolhedores, que agreguem turmas homogêneas e também mistas; espaços onde as crianças possam se

dividir em pequenos grupos e escolher com o que desejam brincar, espaços onde exista interação; onde tudo esteja ao alcance das crianças, onde a movimentação é livre.

Tonucci (2005) faz uma reflexão acerca da preocupação que os adultos têm a respeito da segurança das crianças quando estão nos espaços externos. Ele acredita que a segurança é necessária e importante, porém não devem privar as crianças da experimentação e vivência de novos desafios. Percebe-se que na busca de dominar e superar o que é novo, o risco é um elemento fundamental para o crescimento e o desenvolvimento. Ao ofertar materiais e equipamentos devemos ter a confiança que

a criança não é um aspirante a suicida, como parecem acreditar os adultos, mas ela é capaz de enfrentar aquele perigo e o faz com grande sentido de responsabilidade e prudência, adotando comportamentos adequados para enfrentar com sucesso a dificuldade (TONUCCI, 2005, p. 72).

Russo (2007 apud Vieira, 2009) fala que o espaço quando é bem organizado provoca a participação também organizada das crianças, fazendo com que elas se sintam valorizadas, influenciando na relação entre as crianças e o professor, contribuindo para atitudes autônomas e possibilitando ao professor uma prática que estimule a independência de seus alunos.

Sitta (2008) diz que é necessário analisar o papel do espaço como componente estruturante da realidade social, uma vez que a organização do espaço escolar tem se constituído, quase sempre, em um grande obstáculo no respeito aos direitos de brincar das crianças e na realização das atividades lúdicas que elas desenvolvem durante o tempo em que permanecem nesse espaço.

Campos de Carvalho e Rubiano (2010) refletem sobre a maneira como os educadores podem organizar seus ambientes em função dos objetivos que pretendem atingir fazendo com que reconheçam que os aspectos físicos dos ambientes têm impacto sobre o comportamento de quem vai fazer uso deles. Para isso as autoras focalizam as funções da organização do ambiente, a organização do espaço e as concepções de desenvolvimento, os estudos sobre arranjos espaciais e um relato de experiência de assessoria. Para elas são funções da organização do ambiente baseado em estudos de David e Weinstein (1987):

Promoção da identidade pessoal. Não somos seres soltos no espaço, mas vivemos em um momento histórico-social, moramos em um lugar e possuímos objetos pessoais, portanto a noção de identidade pessoal está intimamente ligada à identidade do lugar que ocupamos.

Promover o desenvolvimento de competência. As crianças precisam satisfazer suas necessidades sem assistência constante e para isso o ambiente deve ser planejado de forma que elas o dominem e o controlem.

Promover oportunidades para crescimento. Os ambientes devem fornecer oportunidades para os movimentos corporais da criança e para a estimulação de seus sentidos, conforme os estudos de Olds (1987).

Promover sensação de segurança e confiança. Os ambientes precisam ser confortáveis, interessantes e seguros, permitindo que as crianças possam explorá-los confiantes.

Promover oportunidade para contato social e privacidade. As áreas dentro de um mesmo espaço precisam ser variadas para promover ao mesmo tempo interação ou privacidade para quem o desejar, segundo Olds (1987).

Ao falarem da Organização do espaço e das concepções de desenvolvimento, Campos de Carvalho e Rubiano (2010) trazem reflexões sobre a relação das crianças com o ambiente, por intermédio das interações com adultos e outras crianças, dentro de um contexto sócio-histórico. Ao tratarem dos estudos sobre os arranjos espaciais, ou seja, a maneira como os equipamentos e os móveis estão organizados nos espaços, afirmam que eles favorecem a ocorrência de interações. Elas trazem nesse tópico, o conceito de zonas circunscritas propostas por Legendre (s/d) mediante estudos realizados em creches francesas.

Segundo esse autor, as zonas circunscritas são áreas dentro de um espaço, delimitadas por mobiliário, parede, desnível do solo etc. em pelo menos três dos seus lados. São divididas em três tipos de arranjos espaciais: semiaberto, aberto e fechado. O arranjo semiaberto caracteriza-se pela presença das zonas circunscritas e proporcionam à criança a visão de todo seu campo de ação, inclusive a visão do adulto e dos demais parceiros. Mesmo quando afastadas do adulto, as crianças ocupam as zonas circunscritas e interagem com seus pares de forma afiliativa. O arranjo aberto não possui zonas circunscritas. O espaço central é deixado vazio e nesse tipo de arranjo são raras as interações entre as crianças, pois elas tendem a permanecer em volta do adulto. No arranjo fechado, as barreiras físicas colocadas no local impedem a visão geral do todo do ambiente, sendo assim as crianças também tendem a ficar mais próximas do adulto, havendo, da mesma forma, pouca interação entre elas.

Campos de Carvalho e Rubiano (2010) realizaram estudos na realidade brasileira que comprovaram que as crianças ocupam preferencialmente os arranjos semiabertos por serem bem estruturados, permitirem as interações com os coetâneos e contato visual com o adulto. Este, segundo as autoras, tem como papel estruturar e organizar o ambiente das creches, de modo que as crianças possam interagir com seus pares deixando mais tempo a ele para interagir com as crianças que precisam de atenção especial ou para o desenvolvimento de outras atividades em pequenos grupos.

Fortunati e Fumagalli (2014 apud SOARES; FLORES, 2017, p. 104), destacando a questão da autonomia das crianças e do espaço, trazendo a abordagem italiana de San Miniato, dizem que

as escolas para a infância na Cidade de San Miniato, na Itália, são construídas e pensadas a partir da compreensão de um bom uso do espaço, no qual a organização e o design do mobiliário são considerados essenciais [...].

Dentre outros autores contemporâneos, Ortiz e Carvalho (2012), ao falarem sobre o espaço físico, mostram que ele favorece aos bebês construir a imagem de si, a imagem do outro e do ambiente, possibilitando as interações e a construção da autonomia de forma progressiva.

Monteiro e Rodrigues (2015) dizem ainda que o professor tem papel fundamental na observação, planejamento e organização dos espaços, devendo estar atento às crianças, observando suas interações, suas curiosidades e interesses, procurando sempre enriquecer as oportunidades oferecidas.

Horn (2017) entende que o espaço não é apenas um cenário na Educação Infantil. Ele revela concepções de infância, de educação, de ensino e de aprendizagem. O espaço não é neutro, ele envolve relações que se tornam explícitas e se entrelaçam e é parte integrante do currículo. É também um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, os espaços devem permitir ampla movimentação das crianças, interação física e sensório-motora com os objetos, além de aconchego e segurança. Deve

[...] possibilitar, portanto, a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades (HORN, 2017, p.21).

Horn (2004) destaca também que todos os espaços da escola são potencialmente significativos para as vivências da infância, não existem espaços mais ou menos nobres, uma vez que as crianças estejam neles, em qualquer situação, eles precisam ser “alegres, conservados e decorados” (HORN, 2004, p.36). Quando se dedica a estudar a organização dos espaços para as crianças, a sala de referência é sempre pensada de forma primordial, no entanto os demais espaços da escola como corredor, pátio, banheiros, recepção, secretaria, cozinha, o entorno, jardins, parque, por exemplo, são imprescindíveis:

[...] não é possível restringir o espaço escolar aos limites das paredes de uma sala de aula. São muitos os prolongamentos, dos quais, naturalmente, as crianças vão se apropriando, como os pátios externos, corredores e demais dependências da instituição (HORN, 2004, p. 38).

A autora investigou ainda o uso dos espaços externos nas escolas brasileiras e observou que a realidade é de confinamento aos espaços internos dos prédios, com predominância para as atividades que envolvem lápis e papel e as crianças precisam ficar sentadas em mesas. A autora observou a privação do sol, os raros momentos onde as crianças sobem em árvores, brincam com água, sujam-se com areia, etc.

Oliveira (2014, p. 207) corrobora com Horn no sentido de que “Todos os espaços da instituição educativa podem ser apropriados pelas crianças em suas brincadeiras, desde que sejam flexíveis às suas intervenções, apropriações”.

Para que as crianças tenham opções para escolher livremente com o que brincar, Brown (2006 apud SOARES; FLORES, 2017) afirma que é necessário disponibilizar vários espaços no ambiente externo. Nesses espaços os adultos colocam-se em um papel apenas de supervisão das brincadeiras, interferindo em casos de dano físico ou violência, deixando as crianças terem mais liberdade e autonomia para fazerem suas escolhas, considerando que “para muitas crianças, portanto, as áreas externas da escola constituem o único ambiente social para brincar em que elas podem interagir em grandes grupos e fora da vigilância imediata dos adultos” (BROWN, 2006, apud SOARES; FLORES, 2017, p.108).

Fochi (2018) diz que o espaço externo, do mesmo modo que o espaço interno das escolas de Educação Infantil, também se mostra como um potente ambiente de aprendizagem às crianças:

Isso torna-se possível a partir do planejamento e olhar atento do educador, pois brincar ao ar livre em contato com a natureza é dar tempo à criança para ela se conectar a si mesma, ter a oportunidade da experiência, do contato com

elementos naturais, de imaginar, de explorar. Nesse sentido, os espaços são os provocadores dessas ações não demandando da mediação direta do adulto já que o próprio espaço, quando satisfatório, pode fazer isso (FOCHI, 2018, p. 54).

Barros (2018, p. 42) diz que “os pátios e toda a escola podem ser espaços de alegria”, instigam descobertas e experimentações e permitem construir conhecimento e desenvolvimento humano. Surgem como espaços privilegiados que podem fazer da escola um lugar para se viver a infância.

O documento *Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: Lutamos pela Educação Infantil* (documento não-oficial, por isso incluído aqui), publicado em 2017 pelas organizadoras Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe e Luciana Vellhinho Corso em parceria com UFRGS e com o MEC, é um convite para pensar a Educação Infantil, seus desafios na luta por uma educação pública e de qualidade, confirmando o compromisso com o fortalecimento dessa etapa (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017).

O referido documento traz à tona uma reflexão sobre os espaços externos das creches, ainda pouco presentes nas leis e documentos oficiais brasileiros. As autoras Gisele Rodrigues Soares e Maria Luiza Rodrigues Flores publicaram nesse documento um capítulo com o título “*Desemparedar*” na Educação Infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas (SOARES; FLORES, 2017). O texto é fundamentado em autores e documentos oficiais brasileiros que falam sobre os espaços das escolas de Educação Infantil, e culmina com a questão de que é preciso dar a devida importância aos espaços externos dessas escolas como elemento curricular delas.

Soares e Flores (2017, p. 109) citam Tiriba (2010) quando ela diz que “é preciso “desemparedar” na Educação Infantil, superando a dicotomia entre as atividades de sala e de pátio” e apontam também que a forma como são organizados os materiais, os recursos e as relações que se estabelecem nesses espaços refletem a concepção pedagógica da escola. Os espaços precisam ser vistos como parceiros do educador e garantir a autonomia das crianças para circularem por eles livremente e poderem escolher suas brincadeiras e os agrupamentos os quais querem fazer parte.

Os profissionais devem ter um olhar atento aos ambientes externos, na compreensão de que estes são, também, um espaço de aprendizagem para além da sala de aula, onde se estabelece fortemente o contato das crianças com os elementos da natureza, onde se realizam brincadeiras ao ar livre e onde as crianças ficam mais à vontade para interagirem sem a vigilância constante de um

adulto. Os espaços externos podem-se constituir como um local para ouvir histórias, para relaxar, para fazer atividades, para descansar e para brincar e é importante pensar em brinquedos e materiais em quantidades suficientes que estimulem a imaginação, a criação e a fantasia (SOARES; FLORES, 2017, p. 111).

Ainda ao encontro dessa temática dos espaços externos, Hoffmann (2012) afirma que quanto menores são as crianças, mais elas precisam de espaço para explorar o ambiente, e que seria um equívoco pensar que as salas de referência deveriam ser tão pequenas quanto são as crianças. A autora expõe ainda que por várias vezes foi dito que não seria necessário levar as crianças ao pátio porque elas não gostavam de ir. Realmente os bebês estranhavam a claridade, o vento, as pessoas e por vezes pediam colo ou choravam. Isso acontecia porque nunca iam a esse tipo de ambiente.

Ferraz e Flores (1999, p. 38), com relação ao espaço externo, elucidam que “devemos lembrar também que os pequeninos estão desenvolvendo seus sentidos e, portanto, o contato com a natureza é primordial”.

Nessa mesma perspectiva, Monteiro e Rodrigues (2015) acreditam que espaço externo é uma possibilidade de descobertas, de aventuras, desafios, aprendizagens, eles favorecem as interações com a natureza, provocam curiosidade, criatividade, leitura de mundo, reconhecimento do corpo e livre movimentação.

Louv (2016) para dizer o quanto as crianças precisam do contato com a natureza, cunhou o termo Transtorno de Déficit de Natureza, pois o autor defende que muitos dos problemas enfrentados pelas crianças do mundo atual, como por exemplo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, obesidade, autismo, dentre outros, são causados pela falta de contato com os espaços externos, com a natureza e todos os seus elementos.

As áreas externas são tão importantes e produtivas quanto as áreas internas e devem fazer parte da proposta pedagógica das escolas, visto que sua organização, uso e possibilidades, são elementos curriculares para as crianças.

Após terem sido apontadas as contribuições de outras áreas do conhecimento, de outras abordagens e de outros autores especialistas em educação, principalmente com relação ao que apresentam sobre os espaços em contexto de creche, finaliza-se essa seção e parte-se à seção três, que trará a identificação, a descrição e a análise dos resultados desta pesquisa mediante as contribuições das produções científicas brasileiras do ano de 2009 a 2018, foco desse trabalho.

3 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS (2009-2018)

A seção três apresenta a descrição e a análise de todos os trabalhos identificados pela pesquisa, selecionados na ANPEd, na BDTD e na CAPES, que têm em comum o foco nos espaços dos bebês na creche, em ordem cronológica, de 2009 a 2018, expondo os principais elementos de cada produção: título, autora⁴, ano de publicação, a descrição do trabalho (tese ou dissertação, área e universidade), orientador(a), objetivo, cidade e local da realização da pesquisa, participantes, coleta de dados, abordagem, referencial teórico e resultados.

Nessa seção é apresentada também a análise das principais contribuições de cada trabalho, tese e dissertação selecionados, mediante cinco eixos temáticos, os quais emergiram a partir da leitura dos trabalhos: 1. *Espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura*; 2. *Espaço como lugar dos bebês*; 3. *Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores*; 4. *Espaço como contexto de protagonismo dos bebês* e 5. *Espaço externo como contexto de vida coletiva para os bebês*.

Por fim, a seção traz a Síntese Integradora da pesquisa deixando evidente as principais convergências entre as produções científicas analisadas.

3.1 Descrição dos Resultados

Segue-se a descrição dos resultados obtidos na pesquisa iniciando-se pela ANPEd.

3.1.1 Produções Científicas: ANPEd

Com relação à pesquisa realizada nas reuniões nacionais da ANPEd (entre os anos de 2009 e 2018), somente dois trabalhos trouxeram a temática dos espaços dos bebês na creche e foram partilhados na 34^o Reunião Nacional, ocorrida em Natal/RN, em 2011, sob a temática: *Educação e Justiça Social*. Esses dois trabalhos foram mantidos na versão final desta dissertação devido ao fato de ter sido feita uma busca exaustiva nas reuniões nacionais realizadas entre os anos de 2009 e 2018, não só nos trabalhos, mas também nos pôsteres, nos minicursos, nos trabalhos encomendados e outras atividades como sessões

4 Utiliza-se o termo no feminino visto que todas são mulheres.

especiais, sessões conversas e sessões cinemas, não só no GT 07 que trata da Educação Infantil, mas também nos outros GTs.

O primeiro trabalho encontrado foi *Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês* de duas autoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Luciane Pandini Simiano e Carla Karnoppi Vasques. Já o segundo com o título *Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?* foi produzido pela autora Tacyana Karla Gomes Ramos, da Universidade Federal de Sergipe.

1. SIMIANO; VASQUES (2011) - *Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês*

Nesse primeiro trabalho levantado na ANPED, as autoras da UFRGS, a partir do diálogo entre autores, perspectivas e diretrizes normativas, defendem que a educação coletiva torna-se efetiva na materialidade de um espaço, que precisa ser rico, contar com diversidade de mobiliário, materiais e brinquedos, pois segundo elas o “espaço educa, expõe ideias, externaliza mensagens (SIMIANO; VASQUES, 2011, p. 1).

O trabalho apresentado faz parte de uma pesquisa de mestrado (descrita também nesta pesquisa) com orientação etnográfica que foi realizada no ano de 2009 em uma creche pública em um município ao sul de Santa Catarina com 10 bebês matriculados na sala de berçário I com idade entre quatro e dezoito meses, por intermédio de fotos e filmagens, partindo do seguinte questionamento: Quais são as configurações físicas privilegiadas para o atendimento de bebês? Como a ocupação e relações estabelecidas no espaço entre bebês e adultos constituem-se em lugares dos/para bebês?

O espaço potencializa a educação. Mas, é o olhar, a conversa, o toque, o sorriso, a brincadeira, as relações e as experiências que transformam o espaço da creche em lugar de viver a infância, não uma infância qualquer, mas uma infância inteira, completa, uma infância em plenitude.

É a dimensão humana que transforma o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos, por meio da experiência, sentido aos espaços (SIMIANO; VASQUES, 2011, p. 10).

As autoras trazem o conceito de espaço como uma infraestrutura física, material, que pode ser medida e ocupada, mas que não é pronto e acabado, podendo ser construído e reconstruído por meio do significado e do sentido que damos a ele, por meio das relações,

das interações e dos conteúdos sociais que nele acontecem, surgindo, então, o conceito de lugar.

2. RAMOS (2011) - *Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?*

A autora parte da ideia de que as crianças “podem participar das configurações do ambiente pedagógico das creches que frequentam [...] elas podem atuar como informantes das especificidades de sua infância e de seu interesse” (RAMOS, 2011, p. 2).

Parte também do princípio de que os ambientes pedagógicos da creche são quase sempre organizados de forma direta ou indireta pelos adultos, o que a levou a pensar de forma inversa, ou seja, é no protagonismo das crianças, nas suas competências interativas e sociocomunicativas, em parceria com o adulto que essas organizações devem ser feitas.

A pesquisa foi realizada em duas creches no município de Recife, em sala de berçário, com bebês de oito meses a um ano e sete meses, por meio de videograções em sequências que foram denominadas de episódios, por meio das quais a autora mostra dois conjuntos de indicações a) o engajamento social entre os próprios bebês e b) o engajamento dos bebês com as professoras nas práticas cotidiano do berçário.

Essa pesquisa que teve vertente etnográfica e base na Sociologia da Infância e nas redes de significação, não tratou apenas dos espaços, mas do conjunto das práticas educativas e da sua (re)organização didática. As crianças são capazes de interagir e ir transformando as propostas iniciais apresentadas pelo adulto e cabe a este estar atento, saber ouvir, interpretar, ressignificar as (re)ações das crianças, consideradas sujeitos competentes, mesmo que ainda não se expressem pela fala.

Passamos então descrição dos resultados da pesquisa na BDTD e na CAPES.

3.1.2 Produções Científicas: BDTD e CAPES

Nessas duas bases de dados, foram selecionadas treze produções científicas, entre teses e dissertações. A fim de facilitar a leitura destas, foi organizado o Quadro 2, em ordem cronológica, constando o tipo de trabalho (tese (T) ou dissertação (D)), ano, título, universidade e autora.

Quadro 2: *Produções científicas: descrição das teses e dissertações por ordem cronológica*

Ano	Título – Universidade	Tipo	Autor
2009	1. As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche – UNESP (Marília)	D	SINGULANI, Renata Aparecida Dezo
2010	2. Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês – UNISUL	D	SIMIANO, Luciane Pandini
2011	3. Os bebês estão por todos os espaços!: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da Educação Infantil – UFRGS	D	GOBBATO, Carolina
2011	4. Ambiente da infância e formação do educador: arranjo espacial no berçário – UERJ	T	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço
2011	5. O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil – UFSM	D	TUSSI, Dorcas
2013	6. Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar – UFMT	D	ALVES, Iury Lara
2015	7. Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês – UFMG	D	COELHO, Flávia de Oliveira
2016	8. Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André – UNINOVE	D	ARAÚJO, Djanira Alves Biserra
2016	9. Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas – UERJ	T	BRASIL, Maria Ghislenny de Paiva
2017	10. Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas – UNESP (Presidente Prudente)	D	COCITO, Renata Pavezi
2018	11. O que pensam as educadoras e o que revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil – UFS	D	SILVA, Viviane dos Reis
2018	12. Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e materiais em um ambiente de creche – UNESP (São José do Rio Preto)	D	MÁXIMO, Luciana Perpétuo
2018	13. O cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês – UFSM	D	SCHORN, Andreia Aparecida Liberali

Legenda: (T) Tese (D) Dissertação

Fonte: Repositórios BDTD e CAPES

Org.: A autora

A descrição das produções científicas (teses e dissertações) selecionadas na BDTD e na CAPES também será realizada em ordem cronológica, conforme Quadro 2.

1. SINGULANI (2009) - *As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”*: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche

A pesquisa de mestrado em Educação pela Unesp de Marília teve como orientadora Dra. Suely Amaral Mello, líder do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural juntamente com Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. Seu objetivo foi o de analisar, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, como o espaço da creche para as crianças de 0 a 3 anos pode ser reorganizado, levando-as a ampliar seu contato com os bens culturais, realizar atividades significativas e estabelecer uma relação mais humanizadora com as educadoras, com seus pares e a cultura.

A autora parte da hipótese de que um espaço organizado com a intenção de ampliar o contato das crianças com a cultura pode favorecer seu desenvolvimento e possibilitar uma nova relação entre criança e educadora. Além de “fazer do espaço da creche um local onde as crianças tenham os objetos culturais disponíveis para serem manipulados a qualquer momento, onde possam fazer suas escolhas, realizar várias experiências e atividades que sejam significativas para elas” (SINGULANI, 2009, p. 11) é necessário também a mediação de um adulto ou alguém mais experiente para ensinar a função social desses objetos para as crianças.

Ela apresenta os principais conceitos dos estudos de Vygotsky e Leontiev, como por exemplo, o processo de humanização, o desenvolvimento cultural, a transformação da natureza pelo trabalho por intermédio do uso dos instrumentos, a importância da mediação para a apropriação das qualidades humanas (aprendizagem) e o papel do adulto nesse processo, as funções psicológicas superiores, a imitação como ação que favorece o desenvolvimento, as diferenças existentes entre os conceitos de ação e atividade, a teoria da atividade principal como favorecedora da passagem de uma etapa de desenvolvimento para outra, entre outros.

Singulani (2009) também apresenta o olhar da abordagem italiana de Reggio Emília para a organização dos espaços, trazendo as ideias de Rinaldi (2002) para dizer que o espaço tem que levar em consideração as necessidades das crianças, os seus interesses e a expressão de suas várias linguagens. Para ela o aprendizado se dá por meio da relação com

o contexto cultural e social. Singulani (2009, p. 88) diz que “Das várias leituras que fiz sobre a organização do espaço nas escolas italianas, percebi o quanto é possível reorganizar os espaços das creches e escolas de educação, e possibilitar uma nova relação da criança com a cultura, a partir de uma nova concepção de criança”.

Em sua pesquisa de campo, ela observou a organização e a utilização dos espaços, a acessibilidade das crianças aos objetos de sua cultura presentes na sala, as atividades realizadas e as relações existentes entre criança, educadora e cultura. Realizou anotações em diário de campo, registros com fotografia e entrevista não-estruturada com as educadoras das turmas de berçário e maternal. Sua pesquisa foi interventiva no sentido de avaliar e promover mudanças nos espaços das salas juntamente com as educadoras e refletir sobre as mudanças efetuadas.

O título *As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode* provém de falas das próprias educadoras com relação às crianças que, segundo elas, optam por transgredir as regras e realizar aquilo que é impróprio, como por exemplo, subir nas janelas, esconder atrás da cortina, brincar debaixo da mesa, etc. Porém a pesquisadora fez com que a equipe percebesse que os bebês estavam em busca de experiências mais interessantes, visto que o modo como o espaço das salas estavam organizadas não permitiam vivenciar com interesse as explorações. Esse fato fez com que elas pensassem em arranjos espaciais mais adequados ao seu desenvolvimento, brincadeira e interação.

Essa pesquisa de campo mostrou que os espaços são organizados de acordo com o conhecimento das educadoras e da concepção que elas têm de criança. Cada educadora tem papel fundamental na mediação entre essa e a cultura.

As educadoras que fizeram parte da pesquisa, embora tenham recebido formação em diferentes épocas, mantinham suas práticas semelhantes: as mais experientes porque não era exigida formação inicial quando começaram a atuar na creche e seu embasamento acabava sendo a própria experiência prática e as mais novas porque acabam apropriando-se da forma de agir das mais experientes.

Segundo Singulani (2009), a ausência de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, com a visão da criança como incapaz e dependente, acaba por manter formas adultocêntricas de organização dos espaços na creche, seja na relação de poder estabelecida, seja na disponibilização dos brinquedos e objetos fora do alcance das crianças, limitando o contato delas com a cultura a qual está inserida. Por isso se torna urgente trazer a teoria para dentro da escola a fim de dar suporte ao fazer pedagógico da

equipe escolar cabendo ao gestor assumir esse papel de oferecer à equipe formação continuada e acompanhar o fazer pedagógico qualificando e transformando as ações desenvolvidas.

O espaço da creche antes da realização da pesquisa era impessoal, não tinha marcas das pessoas que ali faziam parte. As salas tinham poucos móveis, não tinham prateleiras para guardar os brinquedos, o espaço central da sala era amplo e vazio. As crianças não se envolviam, pois não tinham o que fazer, não havia nenhum canto onde pudessem brincar, acessar objetos da cultura e se relacionar com seus colegas. Não havia um movimento de transformação dos espaços, eram sempre do mesmo jeito, sempre os mesmos brinquedos, sempre os mesmos móveis no mesmo lugar, o que fazia com que a rotina das turmas fosse monótona e cansativa. As educadoras não se envolviam com as crianças. A escola havia passado por uma reforma e algumas intervenções foram feitas dentro das salas de aula tanto dos berçários como dos maternais, mas tais intervenções ainda eram insuficientes para as transformações requeridas quanto aos espaços educativos para os bebês.

A autora mostrou também com sua pesquisa que por meio da formação continuada e do acompanhamento constante do trabalho das educadoras, algumas intervenções planejadas e realizadas tiveram papel fundamental para ampliação do contato das crianças com os objetos da cultura como, por exemplo, “prateleiras baixas, a cesta dos tesouros, instalações com material reciclado, painel de fotos e figuras, construção e confecção de almofadões de espuma, centopeias e livros de plástico” (SINGULANI, 2009, p. 174). Foi possível também

transformar o espaço da creche em um lugar aconchegante, interessante, provocador, que respeite as características próprias das crianças, que lhes possibilite estabelecerem um amplo contato com os bens culturais, assim como uma nova relação com as educadoras e seus pares levando-as a realizar atividades mais interessantes (SINGULANI, 2009, p. 175).

Essas intervenções proporcionaram acessibilidade e mais liberdade às crianças na exploração dos objetos e brinquedos do seu interesse, além de desenvolvimento da atenção, percepção, autocontrole da vontade, habilidade de manipular e coordenar os movimentos do corpo e interagir com seus pares sem disputas devido ao aumento da quantidade de brinquedos. “As crianças não foram obrigadas a realizar ações predefinidas, mas puderam criar o seu jeito de brincar com os novos brinquedos” (SINGULANI, 2009, p. 175).

As educadoras passaram a envolver-se mais na brincadeira das crianças, estabelecendo maior vínculo com elas. Passaram com a ajuda das crianças a guardarem os brinquedos e não os deixar jogados e misturados como deixavam antes. O olhar mais atento das educadoras para as crianças contribuiu para o planejamento e a organização do espaço de acordo com as necessidades e desejos delas.

Singulani (2009) aponta também que quando o espaço é planejado intencionalmente, ele passa a ser um aliado da educadora em sua prática pedagógica e uma forma das crianças desenvolverem suas qualidades humanas apropriando-se das formas mais elaboradas da cultura. Quando as educadoras não organizam um espaço interessante para as crianças pode ser porque na maioria das vezes elas não sabem como fazer isso. Estreitando a ligação entre teoria e prática, a pesquisa proporcionou que as intervenções fossem pensadas e realizadas de forma a orientar o planejamento dos espaços com intencionalidade e um novo olhar para as crianças de 0 a 3 anos, de modo que fossem vistas como sujeitos do processo educativo.

2. SIMIANO (2010) - *Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês*

A dissertação de mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina teve como orientador Dr. Christian Muleka Mwewa, que é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade Contemporânea, juntamente com Ione da Silva Cunha Nogueira. A pesquisa teve como objetivo conhecer os espaços e os sujeitos e por meio dos encontros e narrativas refletir sobre a constituição de um lugar para e dos bebês.

Considerando que a educação coletiva dos bebês efetiva-se na materialidade de um espaço, considero fundamental que ele seja rico, diverso em materiais, brinquedos, mobiliário. O espaço potencializa a educação. Mas, é o olhar, a conversa, o toque, o sorriso, a brincadeira, as experiências que transformam o espaço da creche em lugar, ou seja, em lócus de sentido, de construção de identidades (SIMIANO, 2010, p. 36).

A autora partiu do pressuposto de que a creche é um lugar importante para a constituição dos sujeitos, porém seus espaços são precários e ainda existem poucas pesquisas na área. Ela acredita na capacidade que os bebês têm de “transver, de reinventar, de ressignificar a materialidade dos espaços a eles destinados, constituindo novas formas, sentidos e lugares” (SIMIANO, 2010, p. 119).

A pesquisa de Simiano (2010) trouxe a distinção dos termos espaço e lugar, tomando como referencial teórico Tuan (1983), advindo da área da Geografia, conforme apresentado na subseção 2.4. Para este autor, o termo espaço refere-se à estrutura física e material, ao que pode ser ocupado, medido, pensado e projetado para um determinado fim. O espaço tem a ver com infraestrutura, arquitetura, mobiliário, estética, acessibilidade, etc.. Já o termo lugar tem a ver com a experiência direta que se faz do espaço, ou seja, o lugar possui um significado que vai além do físico e do geográfico. São as relações afetivas entre os sujeitos, sua convivência, a segurança, estabilidade, assim por diante.

As instituições de Educação Infantil podem ou não se constituir em um lugar da/para infância, pois “o lugar representa a ocupação do espaço pelas crianças que ali habitam e lhe atribuem significado, legitimando a sua condição. [...] É a dimensão humana que transforma o espaço em lugar” (SIMIANO, 2010, p. 48).

Quanto ao termo experiência, a pesquisadora fundamenta-se em Larossa (2001, p. 21) quando esse diz que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Segundo esse autor, o termo vivência está relacionado ao espaço e o termo experiência está relacionado a lugar. Vivência é presenciar um evento, estar presente quando ele acontece, já a experiência eu presencio o evento e este produz efeitos em mim. Sendo assim, pode-se dizer que um espaço de vivência pode vir a ser um lugar de experiência. Simiano (2010) também apresentou os estudos de Benjamin (1986), Wallon (1995), Winnicott (1975), Sarmiento (2004), Barbosa (2000), entre outros.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública no município de Tubarão/SC com 10 bebês, duas professoras e duas auxiliares de sala. Utilizando uma perspectiva qualitativa e etnográfica, por meio de filmagens, fotografias e registros diários, a autora realizou um diálogo entre a ciência, os poemas de Manoel de Barros e suas raízes “crianceiras”.

A pesquisadora apresentou de forma mais específica, alguns espaços/lugares merecedores de destaque na sala de aula dos bebês: o espelho, o local onde são guardados os seus pertences, a cerquinha da porta e a sala de aula como um todo.

O espelho foi analisado como um *lugar para ser*. Wallon (1981) e Winnicott (2006) que compõem o referencial do trabalho fundamentam a importância desse objeto como um meio para a distinção entre o eu e outro, para o reconhecimento da existência no mundo, aspecto importante que ocorre nos primeiros três anos de vida. O espelho auxilia no

processo de identificação do bebê com sua própria imagem. Ele é um lugar de “olhar, tocar, sentir, brincar, sorrir, descobrir, lugar para ser” (SIMIANO, 2010, p. 96).

O local onde são guardadas as bolsas, mochilas e sacolas dos bebês foi analisado como *lugar de rastros e traços*. As contribuições de Agostinho (2003) foram consideradas por Simiano (2010) pelo fato de pontuar a necessidade do espaço propiciar à criança um "*ninho seguro*" (grifo da autora) e os objetos que elas trazem de casa ajudam na constituição desse ninho, estabelecendo vínculos entre a casa e a creche. Geralmente esses objetos não ficam à disposição das crianças e elas ficam muito tempo próximas a eles, tentando alcançá-los. Fundamentada em Benjamim (1986), Simiano (2010) apresenta a questão de que os espaços coletivos acabam apagando as singularidades das crianças, suas marcas e rastros. Por intermédio das pesquisas de Barbosa (2010), Simiano (2010) apresenta o fato de que os bebês reconhecem seus pertences e isso precisa ser valorizado como reconhecimento de individualidade. Com Winnicott (1975), por meio do conceito de objetos transicionais, Simiano (2010) traz a importância dos pertences dos bebês como objetos carregados de significados e representantes da mãe, sendo fundamentais para a segurança dos bebês nos seus relacionamentos com o mundo.

A cerquinha, que fazia a separação da sala de aula com o mundo lá fora, foi analisada pela autora como um *lugar na e para além da sala*, como um lugar de chegada, de encontro, de partilha, de olhar e ser olhado. A cerquinha era lugar de encontro com o outro, de relação com as crianças maiores, lugar de interação com a vida que pulsa na sala e além dela, lugar onde os bebês dizem que é necessário viver para além da cerca, que separa, que divide, que limita seu estar no espaço e seus encontros.

E, por fim, a sala de aula foi analisada como um *lugar de encontros e narrativas*. A pesquisadora percebeu por meio da manifestação dos bebês que eles precisam de encontros, de relações, de interação com os outros. Nessa perspectiva, Simiano (2010) apoia-se em Moyles (2010) que fala sobre o conceito de comunicação primária, que é o tipo de comunicação dos bebês antes da fala. Ela é primária porque vem primeiro e também porque é a base para o que virá. A comunicação primária acontece entre a mãe e o bebê e depois vai se expandindo para os outros familiares e para a vida coletiva na escola.

Como já anunciado, Wallon (1981) e Winnicott (2006) novamente servem de fundamento para os estudos da pesquisadora quando falam da importância das interações para o bebê, seus gestos, movimentos e olhares como formas de comunicação. Ouvindo as palavras do adulto, o bebê atribui sentido e significado ao seu mundo. A sala é lugar de

narrativas, quando as ações dos bebês são traduzidas em palavras, onde se conta histórias, se leem poemas, se cantam músicas etc.. Fundamentada em Benjamin (1986), Simiano (2010) tece suas análises a partir da compreensão de que a origem da narrativa é a experiência humana.

3. GOBBATO (2011) - *Os bebês estão por todos os espaços!: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da Educação Infantil*

Essa dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul teve como orientadora Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa. O objetivo da pesquisa foi o de investigar as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando como sua presença nesses contextos de vida coletiva pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico com os bebês.

A autora parte da questão da invisibilidade e do não-lugar dos bebês nos berçários da atualidade brasileira por meio dos resultados de pesquisas nacionais que revelaram que os bebês saem muito pouco de suas salas e quase não participam das propostas da escola como as outras turmas fazem. Como principais referenciais teóricos, a autora apresenta as contribuições da Psicologia Social-Cultural de Barbara Rogoff e da Sociologia da Infância, fazendo um diálogo com outros autores da Educação Infantil.

Sua pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil municipal de Porto Alegre com 15 bebês entre quatro e 18 meses, no início do estudo, e suas educadoras. Por meio de um estudo qualitativo, a autora fez uso da observação do cotidiano do grupo dos bebês na escola, de entrevistas-conversas com os profissionais e documentação do observado por registros escritos e fotografias.

A autora diz que os diferentes espaços provocam tanto os adultos como os bebês. Os adultos porque por meio de sua intencionalidade transformam e potencializam os espaços e os bebês porque podem aprender e se desenvolver até com os imprevistos que neles ocorrem, por meio de suas descobertas e iniciativas.

A cultura escolar sugere que em cada um dos espaços sejam realizadas determinadas atividades e determinados comportamentos, mas tanto os bebês como os adultos reconfiguram os espaços onde se encontram deixando evidente outras possibilidades de uso destes espaços como, por exemplo, os corredores que foram pensados para transitar,

mas que os bebês podem estar e ficar, pois também são contextos de convívio, prolongamento das salas de aula, planejados e pensados para aprendizagem.

Outro espaço desse tipo, segundo a autora, são os refeitórios, onde os bebês podem fazer suas refeições, objetivo para o qual estes espaços foram feitos, mas também manter relações com os colegas maiores e demais profissionais da instituição. Os pátios também permitem múltiplas oportunidades, momentos de exploração e brincadeiras, contato com a natureza e com o entorno da escola bem como os espaços internos que também são fonte de aprendizagem, pois proporcionam contato com a leitura, com brincadeiras, exploração de materiais, cantos de atividades para o jogo simbólico, experiências sensório-motoras, e movimento.

O lugar do bebê na creche precisa ser pensado na sua função pedagógica, mas também social e política. Os bebês não são objetos, são sujeitos, são atores sociais, possuem singularidades com relação aos outros grupos de crianças.

Os espaços da creche enquanto contextos de vida coletiva precisam atender simultaneamente a singularidade e a pluralidade humanas, configurando a escola como contexto onde todos possam estar juntos nas suas diferenças! (GOBBATO, 2011, p. 208).

Por meio de suas análises, a autora revela que quando os bebês estão nos diferentes espaços da instituição, eles são capazes de construir novos significados para a escola pelas ações e relações que estabelecem. Quando se planeja propostas pedagógicas com o berçário para além de sua sala e se considera o contexto de vida coletiva, novas possibilidades de vivência nas práticas sociais e culturais são propiciadas aos bebês. A aprendizagem deles se amplia e se potencializa quando não se considera a sala como único local onde eles podem aprender. Por isso é necessário qualificar os outros espaços, pois são contextos que também educam. Para incluir os bebês nos contextos de vida coletiva das instituições é necessário planejamento, trabalho em equipe e adequações.

Com isso, Gobbato (2011) diz que a ideia da sala de aula como o único espaço que permite a aprendizagem dos bebês precisa ser redimensionada. Todos os espaços da instituição escolar devem ser concebidos como contextos que educam e os bebês precisam estar em todos esses espaços. Não é somente deixar de viver em sua de aula para viver nos demais espaços da escola, mas é construir outro lugar para os bebês, mudando o contexto atual de exclusão, de invisibilidade, de não-participação, para um lugar construído com os bebês!

4. MOREIRA (2011) - *Ambiente da infância e formação do educador: arranjo espacial no berçário*

A Tese de Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro de Moreira (2011) teve como orientadora Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, líder do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão, juntamente com Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino. A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de apropriação do espaço pelos educadores que atuam nos berçários de uma creche, procurando entender os sentidos e significados produzidos por esses educadores, assim como as transformações da organização do espaço provocadas pela formação em serviço, por intermédio da participação deles como copesquisadores no estudo.

A autora parte do pressuposto de que o espaço/ambiente é um mediador das práticas pedagógicas e do desenvolvimento infantil e de que o ambiente oferecido às crianças pelo adulto não corresponde ao que elas precisam, desejam ou gostariam de ter. Existe, pois, uma lacuna entre o ambiente proposto pelo adulto e o vivenciado pela criança.

Para cada seção de seu estudo, a autora nomeou uma estrutura arquitetônica. A primeira seção denominou *entrada*, onde convida o leitor à leitura interdisciplinar do conceito de espaço. A segunda como *sala de atividades* onde tratou da organização dos ambientes de cuidado e educação destinados aos bebês, concepção de infância e táticas e estratégias que as crianças utilizam para a transformação de seus espaços. A terceira como *secretaria*, pois “secretaria é um lugar de verdades oficiais, documentadas” (MOREIRA, 2011, p. 51). Sendo assim, ela trouxe nessa seção estudos sobre a relação das práticas pedagógicas do desenvolvimento infantil mediadas pela organização do espaço. A quarta como *berçários*, onde apresenta o contexto de sua pesquisa. Na quinta, *banheiros*, considerando que este “é lugar de produzir e de *publicar* sua obra” (MOREIRA, 2011, p. 75, grifo da autora), ela tratou dos procedimentos metodológicos. A sexta, *cozinha*, lugar de analisar e sintetizar apresenta a análise dos resultados da pesquisa e por fim a sétima como *pátio*, onde apresenta a visão prospectiva do seu estudo, suas considerações finais, pois o pátio é um ambiente “com outro ritmo, mais acelerado, descontraído, descontínuo, intenso... Lugar de travessuras, de se suar e se sujar. Espaço de renovação das energias de crianças e adultos... Lugar de possibilidades outras” (MOREIRA, 2011, p. 134).

Quanto à fundamentação teórica, para discutir a noção de espaço, a autora traz as contribuições de campos como Filosofia, Geografia, Arquitetura, Antropologia, Psicologia

dentre outras, com inclinação para os aspectos histórico-culturais e existenciais. Baseada em Vygotsky (1988), Lefebvre (1998) e Santos (1999), apresenta o espaço como uma produção social, fruto da sociedade que o produz e que é produzida por ele.

Para analisar os arranjos espaciais produzidos pelos adultos e crianças em três salas de berçário (uma sala de berçário I e duas de berçário II) de uma creche pública no município do Rio de Janeiro, foi utilizada a pesquisa qualitativa, por meio de entrevista, observação e registro em diário de bordo, sessões reflexivas, *wish poem*, fotografia e questionário, sendo dividida em dois estudos: (1) estudo exploratório e (2) estudo de caso/intervenção. Os educadores participaram como copesquisadores.

A autora observou como estava organizado o espaço dessas salas e realizou juntamente com a equipe de educadores algumas intervenções de maneira a torná-los mais significativos: introdução de almofadas temáticas, painel com figuras de rostos humanos, fotos da criança com a sua família, divisória de vidro entre as salas de berçário II, reconfiguração dos móveis no espaço para criação de zonas circunscritas, de acordo com os estudos de Campos de Carvalho (2004), inserção de tapetes emborrachados, atividades das crianças na altura delas, introdução de um brinquedo de grandes dimensões (módulos almofadados) para ser dividido entre as três salas bem como estantes baixas vazadas, entre outros.

A autora conclui que as intervenções realizadas na pesquisa propiciaram mudanças significativas nos arranjos espaciais, aumentando a quantidade e a qualidade da estruturação do espaço. Nos momentos de reflexão, no decorrer da pesquisa, as educadoras puderam perceber que desde muito cedo as crianças, por meio de suas ações, conseguem mostrar que os ambientes podem ser mais interessantes e significativos para elas. As educadoras mais atentas conseguem perceber esse fato buscando ajudá-las a transformar os espaços em lugares da infância. Nesses momentos de reflexão foi possível também que os educadores repensassem seus fazeres do cotidiano, buscando “desnaturalizar as crenças e ideias preconcebidas sobre o espaço e os objetos, apontando o quão é importante observar as crianças antes de qualquer proposta de organização do ambiente” (MOREIRA, 2011, p. 135).

Os educadores foram conseguindo tomar consciência de que o espaço é um auxiliar nas atividades pedagógicas e que, com objetos e equipamentos introduzidos, a brincadeira pode ser qualificada. No início, os educadores pensavam em criar espaços que propiciassem segurança aos bebês e, a partir do processo das intervenções, eles

conseguiram ver que é importante conciliar a questão da segurança com a necessidade de desafios comuns ao desenvolvimento de qualquer criança. Segundo a autora, a pesquisa contribuiu para três instâncias na Educação Infantil: a prática pedagógica, a formação do educador e a pesquisa de ambientes para os bebês até 2 anos.

5. TUSSI (2011) - *O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil*

Tussi (2011) em sua pesquisa de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria teve como orientadora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti. O objetivo da pesquisa era investigar a relação entre o espaço e o currículo na Educação Infantil. A autora fez uma análise de como estava o processo de implementação das DCNEI (BRASIL, 2009a), em um Centro de Educação Infantil na cidade de Santa Maria/RS, (visto que o estudo foi realizado no ano de 2011), focalizando em algumas discussões sobre as práticas pedagógicas.

Como fundamentação teórica, a autora considera as DCNEI (BRASIL, 2009a), a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Para a autora a pesquisa tem caráter sócio-histórico e base teórica no materialismo histórico-dialético. Ela também apresenta como referencial teórico, para a questão do espaço enquanto lugar social, de encontro, de interação e de acesso à cultura para as crianças da mais tenra idade, os estudos de Vieira (2009), Barbosa (2010), Barbosa e Horn (2001), Horn (2004) e Zabalza (1998).

A pesquisa foi realizada em um CEIM de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Os sujeitos dessa pesquisa foram os adultos, o foco do olhar estava no fazer docente dos professores e profissionais em suas ações e práticas pedagógicas. O espaço escolhido para a pesquisa foi a sala de atendimento ao berçário. A autora utilizou-se de observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada, momento formativo e registro digital. Para a análise de dados, utilizou-se da análise de conteúdo proposta por Franco (2007).

A autora divide sua pesquisa em quatro capítulos: no primeiro, apresenta o percurso metodológico da pesquisa e seus delineamentos, no segundo fala sobre a concepção de criança, infância e Educação Infantil, no terceiro trata do currículo para a Educação Infantil principalmente com as DCNEI e no quarto trata da organização dos espaços físicos na

Educação Infantil, tendo o CEIM como lugar de encontros, interações e acesso à cultura mais elaborada.

Ela apresenta a concepção de criança e infância por meio da história, das leis e documentos ministeriais. Na própria instituição estudada, por meio de relatos, ações e práticas educativas dos educadores. Ao falar de currículo, ela menciona sua origem nos estudos dos Estados Unidos, onde a pretensão era de equiparar a organização da escola aos moldes de uma fábrica, educando na base da cientificidade e da neutralidade. Discute também as teorias tradicional e crítica e seus desdobramentos na formação do ser humano e posteriormente apresenta os caminhos trilhados para a construção das DCNEI.

Em sua pesquisa, Tussi (2011) relata também algumas experiências de aprendizagem realizadas pelo grupo de berçário nos espaços do CEIM pesquisado, algumas em espaço interno (dentro das salas), outras em espaço externo, mas ela notou que a brincadeira acontecia com muito mais intensidade quando era realizada nos espaços externos, pátio ou pracinha (espaços da escola em questão).

Como resultados, a pesquisadora destacou que as práticas pedagógicas são estruturadas e organizadas por meio das concepções que se tem de criança, infância e Educação Infantil. A organização dos espaços com intencionalidade tem ligação com o currículo da Educação Infantil e qualifica as práticas pedagógicas. Devido a esse fato, os centros de Educação Infantil devem possibilitar a diversidade e a riqueza de espaços e materiais (com fundamento em seus currículos), para que as crianças usufruam desses instrumentos e na interação com seus pares, apropriem-se da cultura e se desenvolvam.

6. ALVES (2013) *Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar*

Alves (2013), em sua pesquisa de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, teve como orientadora a Dra. Daniele Barros da Silva Freire Andrade. Investigando as marcações socioespaciais de um berçário e a sua influência no comportamento dos bebês, a pesquisa teve como objetivo compreender o processo de apropriação do espaço pelos bebês em seu exercício singular e coletivo de ser e estar no mundo, bem como o caráter relacional produzido por esses sujeitos com seus pares, crianças e adultos no contexto investigado.

O aporte teórico principal da pesquisa foi a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores brasileiros. A autora inspirou-se também nos estudos de Rossetti-Ferreira et al. (2003), Ferreira (2002, 2004), Campos-de-Carvalho et al. (2004), Guimarães (2011), Ramos (2010), entre outros autores. Com relação ao estudo sobre os espaços, Tuan (1980, 1983) Lopes e Vasconcellos (2005) e Jodelet (2002) fundamentaram o estudo.

A pesquisa realizada por Alves (2013) foi qualitativa, do tipo etnográfica (GEERTZ, 1989), com cunho interpretativo e realizada em uma creche pública municipal de Cuiabá, com 30 bebês e seis berçaristas. Foi utilizada a observação participante e registros por meio de fotos e vídeos (episódios). A autora analisa seis episódios captados antes da reorganização dos espaços e seis captados após a sua reorganização.

Em seu trabalho, dividido em quatro capítulos, a autora expõe o entendimento da infância como categoria social histórica; faz um mapeamento das categorias espaciais que nortearam seu estudo: espaço, ambiente, lugar e arranjo espacial; diferencia *ambientes para a infância* (baseados na visão adultocêntrica, que não considera a dimensão histórica e cultural das crianças) e *ambiente da infância* (ambiente construído com o que as próprias crianças dizem a partir de suas brincadeiras, gestos e movimentos frente aos reguladores socioespaciais que estão presentes no berçário), sendo este último um convite para que os pequenos façam experiências significativas que contribuam para seu desenvolvimento; expõe sua metodologia e o percurso de sua pesquisa e, por fim, analisa como os conceitos de *affordances* e *perejivanie* auxiliam na compreensão de como os bebês vivenciam e percebem a si mesmos, como eles organizam suas ações sociais e espaciais no cenário de sua investigação, mostrando-se atores sociais competentes.

A autora apresenta o conceito de *perejivanie* (pouco discutido nas obras de Vygotsky) e a sua importância para o desenvolvimento humano e coloca que para Zoia Prestes “a melhor tradução para o termo *perejivanie* para o português seja ‘vivência’, uma vez que, o modo com que o ambiente e as especificidades da criança influenciam-na está definido na vivência cotidiana da criança” (ALVES, 2013, p. 38). Apresenta também o conceito de *Affordance*, de acordo com Gibson (1979). O termo diz respeito às estruturas de oportunidade que a criança percebe em seu ambiente e que a influencia de maneiras diferentes.

Para o referido autor, são exatamente as possibilidades oferecidas pelo ambiente a um agente particular, que o mesmo denominou aforância - superfícies possibilitam locomoção, alguns objetos possibilitam manuseio e outros animais

possibilitam interações sociais - quando um agente percebe superfícies, objetos e animais, ele percebe afordância (ALVES, 2013, p.77).

Alves (2013) finaliza seu trabalho fazendo uma análise a partir de três unidades interpretativas: 1) Bebês e suas territorialidades infantis: entre a influência, a apropriação e criação do espaço; 2) Quando bebês criam suas próprias estruturas de oportunidades; e 3) O potencial narrativo do berçário segundo os bebês. Conclui constatando que as crianças têm papel social ativo na cena pedagógica. Com suas vivências, reconhecem as afordâncias presentes em sua sala e imprimem sua lógica, contrária à visão adultocêntrica. Quando se apropriam e criam os espaços, produzem territorialidades, e suas ações delineiam novos contornos para a construção pedagógica cotidiana.

7. COELHO (2015) - *Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*

A pesquisa de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, de Coelho (2015), teve como orientadora a Dra. Isabel de Oliveira e Silva, líder do grupo do Núcleo Interinstitucional de Pesquisa Varsul - SC juntamente com Izete Lehmkuhl. A pesquisa teve como objetivo identificar como as professoras organizam o espaço e o tempo para os bebês de 1 a 2 anos na escola de tempo integral e também como a ação pedagógica se dá nessa faixa etária. Buscou também verificar como os bebês experimentam a rotina e como a organização dos espaços e tempos favorecem a interação deles com seus pares, com os adultos e com os materiais que compõem o ambiente.

A autora parte do pressuposto de que “são poucas as pesquisas que investigam a presença dos bebês em instituições de Educação Infantil, bem como a qualidade das experiências por eles realizadas nesses espaços. Pode-se dizer que há uma invisibilidade dos bebês e das suas experiências nesta idade” (COELHO, 2015, p. 23).

Como fundamentação teórica, a pesquisadora fez uma interlocução entre a Sociologia da Infância com Corsaro (2011), Sarmiento (2003, 2005), Muller e Carvalho (2009, 2010) e Sirota (2005) e a Abordagem Histórico-Cultural com os autores que tratam da presença dos bebês na creche, como Tristão (2004a), Schmitt (2008) e Gobatto (2011). Ela apresentou seu trabalho em três capítulos: no primeiro, contextualiza a pesquisa, o local onde ela foi realizada e a política de atendimento, no segundo trata da organização dos espaços e as interações e no terceiro da organização dos tempos e as interações.

A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Governador Valadares em Minas Gerais. A autora utilizou-se da abordagem qualitativa, de cunho interpretativo e da metodologia de estudo de caso, por meio da análise documental, observação participante, realização de entrevistas com as professoras, registros fotográficos, anotações em caderno de campo e filmagens.

Ela analisou o Projeto Político Pedagógico da escola e descreveu de forma sucinta todos os seus espaços, internos e externos. Internos: “recepção, refeitório, “escovódromo”, banheiros, fraldário, sala de atividades das turmas de 2, 3, 4 e 5 anos, brinquedoteca, sala de estudo para os professores, cozinha e refeitório para os professores, sala dos bebês” (COELHO, 2015, p. 59); Externos: “parquinho, horta e pomar, solário, garagem (que também se constitui num espaço lúdico), corredor externo (espaço não institucionalizado no PPP)” (COELHO, 2015, p. 59). Feito isso, deu ênfase ao deslocamento dos bebês nesses espaços.

O espaço cumpre seu papel quando educa a criança, quando é considerado como um terceiro educador. Embora o ambiente da creche em questão não tenha sido organizado de modo a atender às especificidades dos bebês - pois ainda apresenta fragilidades, tanto no aspecto físico como nos materiais - muitos encontros e interações foram possíveis de ocorrer, porque eles criam possibilidades para exploração. Porém é o olhar perspicaz e encorajador da professora que influenciará na qualidade dessas explorações, devendo ela escutar os bebês, estar atenta aos seus movimentos, identificando suas preferências, intenções, e assim por diante, visto que todas as vivências pelas quais o bebê passa são educadoras.

Todos os espaços pesquisados pela autora, tanto internos como externos, foram constituídos como espaço de convívio e promoveram inúmeras possibilidades de interações, que muitas vezes passaram despercebidas ao olhar dos educadores.

A autora concluiu que as formas de organização dos espaços e tempos regulam as possibilidades de ação dos bebês e das professoras no ambiente da creche. Os espaços e os tempos bem organizados favorecem as interações, tanto dos bebês entre si, como com os adultos e os materiais disponíveis. Na interação dos bebês com seus pares, eles são capazes de atuar de modo ativo, compartilhar conflitos, emoções, apreender as regras do mundo que os cerca e aumentar seu repertório de práticas culturais.

8. ARAÚJO (2011) - *Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André*

A pesquisa de mestrado, em Gestão e Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho, de Araújo (2016) teve como orientadora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, líder do grupo de pesquisa Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP). Seu objetivo foi de observar e analisar como as professoras se apropriam dos espaços da creche a fim de torná-los elementos formadores, verificar o que as professoras entendem por espaços lúdicos observando como os bebês brincam.

Para a autora analisar a categoria ludicidade, ela fundamentou-se em Kishimoto (2012), Oliveira (2012) e Vygotsky (1998). Para analisar a categoria Educação Infantil, Oliveira (2012) e Kramer e Leite (1996). Para discorrer sobre espaço, Barbosa e Horn (2001) e Forneiro (1998). Por fim, para discorrer sobre a categoria formação continuada de professores Nóvoa (1992), Kramer (1994) e Freire (2004).

A pesquisa foi realizada em uma creche no município de Santo André/SP com 210 crianças de zero a três anos matriculadas. Teve cunho qualitativo, do tipo pesquisa-intervenção, pautada na pesquisa-ação. A pesquisadora utilizou-se de observação dos espaços lúdicos da creche e de rodas de conversa por intermédio de Reuniões Pedagógicas Semanais, utilizou-se também de registros e entrevistas. As rodas de conversa foram baseadas na perspectiva de Círculo de Cultura proposta por Freire (1967).

A pesquisadora observou a atuação de quatro professoras em alguns espaços lúdicos da creche, em especial a casinha de bonecas, a bebeteca, o ateliê e o espaço de jogos diversos, e propôs a realização de rodas de conversa para que fosse refletido a respeito da organização desses espaços e o que poderia ser feito para melhorar cada um deles.

A princípio, a pesquisadora percebeu que faltava um olhar pedagógico aos espaços lúdicos pesquisados, pois estes não tinham a organização necessária. Fez registros desses espaços e nas rodas de conversa com as professoras, estas deram sugestões de como o espaço poderia ser qualificado. As mudanças sugeridas foram realizadas, os espaços foram revitalizados com a participação ativa das professoras e novamente foram feitos registros dos espaços modificados.

Notamos que havia no grupo, algumas professoras, com muitas dificuldades em formular estratégias e atividades para os bebês, entendiam que nesta faixa etária

o trabalho é mais voltado para o cuidar e que é difícil realizar um trabalho pedagógico.

Muitas professoras diziam não compreender a possibilidade de se pensar estratégias pedagógicas para os bebês, tendo em vista que não percebiam o seu desenvolvimento de maneira concreta. Não enxergavam nos bebês a possibilidade de apresentarem devolutivas imediatas, diante das propostas que traziam (ARAÚJO, 2016, p. 93).

Conforme as reflexões foram sendo realizadas nas rodas, as professoras começaram a perceber que o brincar é de suma importância na infância. Começaram a perceber também que “os bebês interagem e surpreendem em suas ações e atitudes frente às estratégias propostas, quebrando o paradigma de que por serem muito pequenos não entendem o que acontece em sua volta” (ARAÚJO, 2016, p. 121).

Os bebês gostam de compartilhar com os adultos, partilham comidinhas, bonecas, jogos, brinquedos, entre outras coisas; gostam de brincar com os amigos, mas, também gostam do envolvimento dos adultos em suas brincadeiras; sentem prazer em brincar com as pessoas que compartilham o dia-a-dia com eles na escola. Outra condição que as professoras relataram nessa pesquisa foi que os espaços lúdicos da creche precisam ser reconhecidos como aliados no desenvolvimento das crianças, oferecendo a elas as possibilidades necessárias para que isso ocorra.

A pesquisadora conclui que as professoras passaram a se envolver mais no trabalho pedagógico com os bebês, a reconhecer o quanto suas posturas são fundamentais para o desenvolvimento deles e a contribuir mais nas rodas de conversas entre elas. As professoras disponibilizaram-se também a criar estratégias mais adequadas ao trabalho com essa faixa etária, a reconhecerem o potencial dos bebês como contribuintes para o planejamento e a construção do próprio conhecimento, assim como reconhecerem que os espaços lúdicos são importantes como elementos formadores.

9. BRASIL (2016) - *Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas*

Brasil (2016), em sua tese de Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, teve como orientadora Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, líder do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão, juntamente com Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino. Sua pesquisa teve como objetivos: 1º) Analisar como são ressignificadas as políticas nacionais de edificação dos espaços no cotidiano escolar da Educação Infantil; 2º) Conhecer o efeito das políticas sobre o espaço no berçário de uma

unidade construída pelo ProInfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil; 3º) Compreender a utilização desse espaço por duas professoras e treze crianças entre um e dois anos.

Ela parte do pressuposto de que um espaço bem planejado e organizado constitui-se em um parceiro do educador, sendo um elemento curricular por natureza. Sua base teórico-metodológica, além do Ciclo de Políticas, apoia-se nas abordagens histórico-cultural de Vygotsky (2007) e de Bakhtin (2011), sobretudo, nos seus postulados sociais e discursivos. A autora analisou a organização dos espaços nos documentos legais a partir de 2006, ano de consolidação das políticas voltadas para a edificação dos espaços na Educação Infantil e trouxe também a abordagem do ciclo de políticas pensada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994), para analisar as políticas educacionais referentes ao espaço no Brasil.

Sua pesquisa foi dividida em dois momentos: no primeiro momento, a pesquisadora analisa as políticas nacionais voltadas para o espaço da Educação Infantil, por meio das leis e documentos oficiais brasileiros com o objetivo de investigar os embates e as lutas presentes nos contextos de infância e produção de textos por intermédio de entrevistas com as secretárias de educação e análise dos documentos de cinco municípios do Rio Grande do Norte; e, no segundo momento, faz uma intervenção em uma sala de berçário com 13 bebês na única creche construída pelo ProInfância no município de Olho D'Água do Borges/RN, em parceria com duas professoras (as quais considerou como copesquisadoras), com intuito de entender os significados e sentidos produzidos por elas sobre o papel do ambiente em suas ações pedagógicas e as transformações dos arranjos espaciais possibilitadas pela pesquisa-intervenção.

Foram realizados encontros temáticos, observação e registro em diário de bordo, fotografia dos espaços, debates sobre elas e propostas de transformações; poema dos desejos; confecções de maquetes da sala desejada; introdução de almofadas temáticas e estantes bem como ações de *follow up*. O foco foi trabalhar com as professoras sob a perspectiva de formação em serviço, promovendo e mediando reflexões sobre organização e planejamento do espaço. O resultado da ressignificação dos ambientes feita pela pesquisadora e copesquisadoras seria a reorganização do espaço.

A pesquisadora expõe que a organização dos espaços no dia-a-dia da Educação Infantil é destaque nos documentos publicados pelo Ministério da Educação no Brasil,

porém constata ainda a desorganização e inadequação de tais espaços nas escolas de primeira infância no país.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância (BRASIL, 2007) destina-se à construção e aquisição de equipamentos para a rede física escolar de creches e pré-escolas visando a melhoria da qualidade da educação. O Programa adota, porém, uma concepção arquitetônica padronizada para a construção, onde não há participação dos sujeitos envolvidos, não se considera as identidades locais e os recursos naturais e tecnológicos de cada região. Ambientar o espaço pedagógico seria uma maneira de “provocar, estimular, instigar, contemplar os interesses dos sujeitos nele inseridos com o intuito de possibilitar relações e transformações, tendo em vista a criança como agente do espaço” (BRASIL, 2007, p. 80).

No município pesquisado Olho D’Água do Borges, o programa ProInfância inaugurou a educação de bebês, pois ampliou o acesso e a qualidade na oferta de Educação Infantil para crianças de 0 a 2 anos, grupo historicamente excluído desse direito, sem acesso a espaço adequado antes dessa política.

As professoras, como co-pesquisadoras, fizeram fotos dos espaços da creche a fim de enfatizar alguns desafios: parque (sol na maior parte do tempo sem nenhuma proteção, o que inviabiliza seu uso) tamanho das salas (muito pequenas), bancadas de mármore para uso das professoras (ocupando grande parte do espaço da sala), espaços vazios sem decoração, falta de brinquedos e falta de espelhos nas salas. A pesquisadora também apresentou que na creche havia fotos, cartazes, enfeites, imagens estereotipadas e números de 0 a 10 nas paredes dos berçários, não apropriados a essa faixa etária, demonstrando um espaço pensado pelo e para o adulto.

Intervenções realizadas na sala de berçário: introdução de almofadas temáticas, retirada das cadeiras de amamentação e alimentação, painéis acessíveis às crianças, estrelas fluorescentes no teto da sala de dormir, inserção de novos brinquedos e estantes baixas vazadas, enfim, transformação da sala em espaço de brincadeira.

A pesquisa constatou no seu primeiro momento que há tensões entre o texto das políticas e suas redefinições no contexto da prática e, no seu segundo momento, que as intervenções por meio de ações coconstruídas com as profissionais do campo possibilitaram ressignificações nos arranjos espaciais, visando à qualidade do trabalho cotidiano com as crianças.

10. COCITO (2017) - *Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas*

Cocito (2017), em sua dissertação de Mestrado em Educação pela Unesp de Presidente Prudente, teve como orientadora a Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes, líder do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Formação de Professores (FOPREI - Unesp) juntamente com a Dra. Gilza Maria Zauhy Garms. Teve como objetivo compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se em lugar e um elemento curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança.

Parte da hipótese de que a organização dos espaços pode favorecer a edificação de uma Educação Infantil de qualidade, podendo tornar-se um elemento curricular. Como fundamentação teórica, a pesquisa sustenta-se em quatro áreas do conhecimento: Educação, Geografia, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia.

Como metodologia, a pesquisa foi qualitativa, do tipo descritiva e explicativa, documental e bibliográfica. Foram elaboradas perguntas guias para suscitar a reflexão de quem lê e foram propostas também, diretrizes sobre formação docente com enfoque na organização dos espaços. A autora faz uma análise documental e bibliográfica dos espaços para a infância nos documentos oficiais de Educação Infantil e pesquisas brasileiras. Analisa também a organização dos espaços como lugares para a infância apontando questionamentos acerca do espaço, da sala de referência, da decoração, mobiliário, materiais e prática pedagógica, além de tecer caminhos para planejar e estruturar o trabalho docente enfocando a edificação na apropriação do espaço como lugar.

Por fim, apresenta propostas para a (re)estruturação dos espaços das instituições que atendem bebês e crianças pequenas de maneira que favoreçam o acolhimento, o sentimento de pertença e a constituição do espaço como lugar, destacando os Cantos e os Cantos Temáticos, os Territórios de Aprendizagem e o Cesto dos Tesouros.

O espaço deve ser assumido como um elemento curricular e como um educador, assim a instituição tornar-se-á lugar de pertencimento e de identificação. As crianças estão no espaço e relacionam-se com o ambiente, mas é desejado que elas vivenciem e interiorizem o espaço como lugar e a pesquisa incidiu nessa trajetória. Ela conclui dizendo “Dê espaço ao lugar”, porque é um direito da criança.

11. SILVA (2018) - *O que pensam as educadoras e o que revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil*

Nessa dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe que teve como orientadora a Dra. Tacyana Carla Gomes Ramos, a autora parte do pressuposto de que analisando o modo como os arranjos espaciais das instituições são construídos é possível interpretar as possibilidades de aprendizagem existentes. Sendo assim, o objetivo de sua pesquisa foi compreender os saberes docentes sobre a organização do espaço para os bebês e o uso que estes fazem dele.

O referencial teórico do estudo foi composto pelas obras de Abramowicz e Oliveira (2010); Agostinho (2004); Cairuga (2015); Campos-de-Carvalho (2011); Delgado e Müller (2005); Fernandes (2016); Horn (2004; 2013; 2015;); Gandini (1999); Guimarães (2009); Nornberg (2013); Rocha (2008); Simiano e Vasques (2011), Soares, Sarmento e Tomás, (2004), entre outros autores que tecem discussões à luz da Sociologia da Infância.

A pesquisa foi realizada em uma instituição municipal de Educação Infantil construída com base no projeto Proinfância tipo B, em Nossa Senhora do Socorro/SE, com oito bebês entre onze e dezesseis meses no início do estudo e suas duas educadoras. A pesquisa foi qualitativa, com base em um estudo de caso, com observação participante, observações das rotinas do berçário, diário de campo, gravações em vídeo (episódios) e fotografias, entrevistas audiogravadas e questionário com as educadoras. Também com estas, foram realizados encontros reflexivos (de caráter formativo) chamado de móbile dos saberes e utilizado a técnica de autoscopia de Sadalla e Larocca (2004). Para análise dos dados foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2007).

Do total de 88 episódios interativos foram considerados exclusivamente os que tratavam do uso dos espaços na sala de referência do berçário, tendo sido escolhido 18 para análise mais detalhada. A investigação ancorou-se numa perspectiva formativa, ouvindo as educadoras e os bebês e problematizando a prática realizada.

Os dados produzidos pela pesquisa revelam que a dimensão pedagógica da organização dos espaços para bebês torna-se evidente pelas brincadeiras, explorações e interações desencadeadas por eles. Com os Móviles dos Saberes pode-se refletir sobre a necessidade de reorganizar e ressignificar os espaços a partir de um olhar atento para as motivações e interesses manifestados pelos bebês. Revisitar e refletir sobre os momentos protagonizados pelos bebês e educadoras nos diferentes espaços da creche conduziu os

sujeitos dessa pesquisa a valorizar os arranjos espaciais que compartilhavam experiências, cotidianamente, reconhecendo-os como importante componente curricular da prática pedagógica com bebês.

12. MÁXIMO (2018) - *Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e materiais em um ambiente de creche*

Essa dissertação em Ensino e Processos Formativos pela Unesp de São José do Rio Preto teve como orientadora Dra. Maevi Anabel Nono, líder do grupo de pesquisa Professores e Gestores de Educação Infantil: formação, saberes e práticas. Máximo (2018) partiu de dois pressupostos para a realização de sua pesquisa: o primeiro foi que o conhecimento das ações das crianças pode dar subsídios para a maneira como os espaços podem ser organizados e o segundo, que o ambiente favorece o desenvolvimento quando se leva em conta as necessidades e interesses da criança para a intervenção nos espaços. Diante disso seu objetivo foi o de descrever e analisar as ações dos bebês de um a dois anos de idade em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais nos ambientes da creche.

Utilizou como referencial teórico os resultados de pesquisa do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação (CINDEDI) que propõe a organização do espaço em cantos de brincar, além de outros autores que tratam da questão dos espaços na Educação Infantil, como Horn (2004), Goldschmied e Jackson (2006), Gandini (1999), Falk et al., (2011), Oliveira et al. (2014) e Rinaldi (2017).

Sua pesquisa foi desenvolvida em uma creche pública, em um município do interior do Estado de São Paulo, com um grupo de 28 bebês de berçário II (de um ano e três meses a dois anos e um mês no início da pesquisa de campo) e suas professoras e auxiliares, em momentos de atividades livres realizadas por eles. A observação ocorreu durante três meses e foram feitos registros por escrito, registros com fotografias e vídeos além de propostas de alterações no ambiente de sala de aula. A pesquisadora se propôs a verificar, por meio de uma pesquisa etnográfica, os efeitos da transformação do ambiente de sala de aula nos modos de exploração e interação dos bebês, acompanhando as relações que eles estabelecem nas diferentes formas de estruturação dos espaços.

A intervenção na transformação dos espaços de sala de aula do berçário II aconteceu em três fases: na primeira, foram ofertados materiais de livre acesso e introduzido

brinquedos não-estruturados; na segunda, foram introduzidas estantes, painel de fotos e início da estruturação do canto de descanso; na terceira, introduziu-se o canto da casinha, um painel de objetos do cotidiano dos bebês e a finalização do canto de descanso. As ações dos bebês foram analisadas a partir de cada alteração realizada no espaço. Também foi analisada a relação entre as mudanças no ambiente e o comportamento dos bebês.

Os resultados de sua pesquisa indicaram que os bebês precisam do suporte ambiental para suas interações. As atitudes do adulto, o arranjo do espaço e a seleção e forma de apresentação dos materiais favorecem as interações dos bebês e também suas explorações. Conhecer as ações das crianças pode subsidiar a organização dos espaços e materiais na creche.

Ela concluiu com seus estudos que “a organização dos ambientes é fundamental na melhoria de qualidade na Educação Infantil” (MÁXIMO, 2018, p. 127). No entanto, existe uma distância entre os conhecimentos que são produzidos e as práticas cotidianas nos ambientes da infância. Com seus estudos, notou também que a falta de formação de professores e de recursos humanos e financeiros são fatores que sustentam ambientes organizados de forma inadequada às necessidades da faixa etária pesquisada.

13. SCHORN (2018) - *O cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês*

A pesquisa de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria realizada por Schorn (2018) e orientada pela Dra. Sueli Salva, parte de uma ideia de escola como um espaço de participação e de garantia do direito das crianças, onde todos os envolvidos sejam alunos, pais e comunidade sejam ouvidos. O objetivo dessa pesquisa foi o de compreender qual o lugar dos bebês em uma escola de Ensino Fundamental. O foco da investigação foi compreender, apresentar e refletir sobre o processo de construção de um lugar para os bebês.

Além de aprofundar os estudos sobre a temática, a autora pretendeu relacionar e evidenciar a importância da escuta das vozes dos bebês dentro das práticas pedagógicas na Educação Infantil, entendendo-a como um elemento fundamental na organização dos espaços e dos tempos na qualificação dos contextos educativos, tendo como referenciais teóricos autores como Barbosa (2006), Barbosa e Horn (2001, 2008), Carvalho e Rubiano

(2004), Corsaro (2011), Freire (1996), Horn (2004), Malaguzzi (1999), Sarmiento (2015), entre outros.

A pesquisa teve por metodologia a abordagem qualitativa, por intermédio de observação, de registro em diário de campo, de análise documental e experimentações como formas de produção de dados além da narrativa como forma de transformar em texto a experiência que foi vivida.

Seu contexto de pesquisa foi uma escola de ensino fundamental de 1º a 9º anos, que passou a ofertar também a Educação Infantil (de 0 a 5 anos) no mesmo prédio. A autora apontou o lugar dos bebês nessa escola, as possibilidades de participação deles no espaço coletivo, visto como seres competentes, com capacidade para ser, agir, fazer e conviver com as crianças e adolescentes do ensino fundamental em harmonia e igualdade e criar conhecimentos juntos.

Os professores, segundo ela, precisam exercitar a escuta e a sensibilidade para a vida e a cultura dos bebês, precisam organizar o tempo e o espaço de modo que todos, inclusive eles – os bebês - possam agir e refletir na escola a qual fazem parte. A prática pedagógica precisa ser mobilizadora de encontros levando sempre em consideração o desejo das crianças e a realidade onde cada uma vive.

A autora também destaca que os bebês integram-se muito mais facilmente com as crianças maiores do que o adulto possa imaginar. Eles interagem muito durante a realização dos projetos.

Os bebês nos encontros entre crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental eram os primeiros que sorriam uns para os outros, os primeiros que alcançavam a mão para uma criança maior, os primeiros sempre a explorar o material que estava disponível para todos como tintas, livros, massas de modelar, brinquedos, nos passeios pela escola, entre outras atividades (SCHORN, 2018, p.72).

Outra contribuição do estudo de Schorn (2018) foi mostrar que não se deve fragmentar a Educação Infantil em relação ao ensino fundamental e que quando se deseja integrar os bebês com as crianças maiores é necessário repensar toda a escola. Esse processo exige rupturas, “ruptura com práticas escolares tradicionais, a ruptura com concepções de escola marcadas por rotinas duras e inflexíveis, a ruptura com a concepção de que os bebês não podem, por motivo de segurança e cuidado, conviver com crianças maiores” (SCHORN, 2018, p. 73).

Para isso os professores precisam estar sempre em diálogo com os autores que pensam a infância com protagonismo, que pensam a escola aberta para o novo, escola que saiba valorizar as diferenças, que entrelace as culturas, que promova o diálogo e a participação de todos. Escola onde os espaços possam ser geridos com a escuta dos bebês em seus desejos e curiosidades, com a escuta dos pais, professores e comunidade. Escola em movimento, democrática, escola como um lugar de educação e cuidado, de acolhimento e qualidade de vida.

A pesquisa evidenciou que quanto mais enriquecedor é o universo da escola, mais os bebês têm espaço para se manifestarem. É preciso fazer uma educação que não fragmente a Educação Infantil do Ensino Fundamental e que reconheça os bebês como seres potentes e sujeitos de direitos.

3.2 Análise e discussão dos resultados

Realizada a descrição das produções científicas brasileiras de 2009 a 2018, que foram selecionadas para esta pesquisa, passa-se, então, para a análise, iniciando pelos trabalhos que foram publicados nos anais das reuniões nacionais da ANPEd.

3.2.1 Produções científicas: ANPEd

Com relação ao levantamento dos trabalhos realizados nas reuniões nacionais da ANPEd de 2009 a 2018, pode-se concluir que somente dois deles trataram especificamente das duas temáticas juntas, dos *bebês* e dos *espaços da creche*, ambos foram apresentados na 34ª Reunião Nacional da ANPEd, no ano de 2011, sendo um da região nordeste e outro da região sul.

São eles:

1) *Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?* (RAMOS, Tacyana Karla Gomes, UFS)

2) *Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês.* (SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi - UFRGS)

Lembrando que o segundo título trata-se de um trabalho derivado da dissertação de mestrado de Simiano (2010) da UNISUL, analisada nesta pesquisa com o título *Meu*

quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês.

Diante disso, segue-se com a análise das teses e dissertações selecionadas para esta pesquisa encontradas na BDTD e na CAPES.

3.2.2 Produções científicas: BDTD e CAPES

O Quadro 3 mostra a descrição das teses e dissertações que focalizam os *espaços dos bebês na creche*, selecionadas na BDTD e na CAPES, entre os anos de 2009 e 2018. Nele foram elencados os principais elementos de cada produção: tipo (dissertação ou tese), autor (a), ano de publicação, contexto de pesquisa (universidade, área, cidade, Estado e local de realização), sujeitos participantes da pesquisa (educadores, bebês ou ambos), tipo de pesquisa e orientador.

Quadro 3: *Produções científicas: descrição das teses e dissertações por conteúdos*

	Autor	Ano	Contexto			Participantes		Tipo de Pesquisa	Orientador		
			IES	Área	Cidade - UF	Local	Edu			Bebês	
D I S S E R T A Ç Õ E S	Singulani, Renata	2009	UNESP Marília	Educação	Sta. Cruz Rio Pardo SP	Creche pública	6	-	Intervenção	Mello, Suely	
	Simiano, Luciane	2010	UNISUL		Tubarão SC		4	10	Etnográfica	Mwewa, Christian	
	Gobbato, Carolina	2011	UFRGS		Porto Alegre RS		2	15	Sem explicitação	Barbosa, Maria C.	
	Tussi, Dorcas		UFSM		Santa Maria RS		X	-	Estudo Caso Intervenção	Tomazetti, Cleonice	
	Alves, Iuri	2013	UFMT		Cuiabá MT		6	30	Etnográfica	Andrade, Daniela	
	Coelho, Flávia	2015	UFMG		Gov. Valadares MG		-	X	Estudo de caso	Silva, Isabel	
	Silva, Viviane	2018	UFS		N. Sra. Do Socorro SE		2	8		Ramos, Tacyana	
	Cocito, Renata	2017	UNESP Prudente		Presid. Prudente SP		-	-	Documental Bibliográfica	Marin, Fátima	
	Schorn, Andrea	2018	UFSM		Santa Maria RS		Escola Púb. Inf. E Fund.	-	X	Narrativa	Salva, Sueli
	Araújo, Djanira	2016	UNINOVE		Gest. E Prát. Educ		Santo André SP	Creche Pública	4	-	Intervenção Pesquisa-ação
Máximo, Luciana	2018	UNESP SJRPreto	Ensino e Proc. Form	São José Rio Preto SP	X	28	Etnográfica		Nono, Maevi		
T E S E S	Brasil, Maria	2016	UERJ	Educação	Olho D'água Borges RN	Creche Filantrópica	2	13	Intervenção	Vasconcellos, Vera	
	Moreira, Ana Rosa	2011			Rio de Janeiro RJ		23	37			

Fonte: Repositórios BDTD e CAPES

Org.: A autora

Das treze produções científicas selecionadas na BDTD e na CAPES para análise nesta pesquisa, como se pode verificar no Quadro 3, onze são dissertações (SINGULANI, 2009; SIMIANO, 2010; GOBBATO, 2011; TUSSI, 2011; ALVES, 2013; COELHO, 2015; ARAÚJO, 2016; COCITO, 2017; SILVA, 2018; MÁXIMO, 2018; SCHORN, 2018) e duas são teses (MOREIRA, 2011; BRASIL, 2016). Ambas as teses foram realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e tiveram a mesma orientadora, Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, porém aconteceram em cidades e locais de pesquisa diferentes. A tese de Moreira (2011) foi realizada na própria cidade do Rio de Janeiro/RJ em uma creche institucional filantrópica (única no município não vinculada à Secretaria da Educação) e a tese de Brasil (2016) no município de Olho D'Água do Borges/RN, em uma creche pública municipal.

Com relação à quantidade de publicações por ano, considerando o período de 2009 a 2018 temos: 2009 (01), 2010 (01), 2011 (03), 2013(01), 2015(01), 2016(02), 2017(01) e 2018 (03). Os anos de 2011 e 2018 foram os que mais tiveram produções selecionadas (3 em cada ano). Nos anos de 2012 e 2014 não foi encontrado nenhum trabalho com a temática em questão.

Quanto às universidades onde elas foram produzidas, os dados revelam diversidade, destacando-se a UNESP, com três (03) dissertações, porém, em *campi* diferentes, sendo Presidente Prudente (COCITO, 2017), São José do Rio Preto (MÁXIMO, 2018) e Marília (SINGULANI, 2009), a UERJ, com duas (02) teses já elencadas anteriormente (MOREIRA, 2011; BRASIL, 2016) e a UFSM também com duas (02) dissertações (TUSSI, 2011; SCHORN, 2018). As duas últimas, embora tenham tido origem no programa de pós-graduação da mesma universidade, suas orientadoras foram diferentes, a de Tussi (2011) foi a Dra. Cleonice Tomazetti e a de Schorn (2018) foi a Dra. Sueli Salva.

Duas (02) pesquisas foram realizadas por meio de Programas de Pós-Graduação de universidades privadas, a de Simiano (2010) pela UNISUL e a de Araújo (2016) pela UNINOVE, as demais todas são advindas de universidades públicas.

Com relação às áreas de pesquisa das publicações selecionadas temos que onze (11) foram oriundas de programas de pós-graduação em Educação (SINGULANI, 2009; SIMIANO, 2010; GOBBATO, 2011; MOREIRA, 2011; TUSSI, 2011; ALVES, 2013; COELHO, 2015; BRASIL, 2016; COCITO, 2017; SILVA, 2018; SCHORN, 2018), uma (01) em programa de Ensino e Processos Formativos (MÁXIMO, 2018) e uma (01) em Gestão e Práticas Educacionais (ARAÚJO, 2016).

Considerando as regiões do Brasil onde as pesquisas de campo selecionadas foram realizadas (tendo em vista a cidade de realização e não a cidade onde se situa a universidade), temos: seis (06) no Sudeste (SINGULANI, 2009; MOREIRA, 2011; COELHO, 2013; COCITO, 2017; ARAÚJO, 2016; MÁXIMO, 2018), quatro (04) no Sul (SIMIANO, 2010; GOBBATO, 2011; TUSSI, 2011; SCHORN, 2018), duas (02) no Nordeste (BRASIL, 2016; SILVA, 2018) e uma (01) no Centro-Oeste (ALVES, 2013).

Quanto ao Sudeste, região com maior número de pesquisas selecionadas, temos representantes de três Estados: São Paulo, quatro (04) pesquisas (Presidente Prudente (COCITO, 2017), Santa Cruz do Rio Pardo (SINGULANI, 2009), Santo André (ARAÚJO, 2016) e São José do Rio Preto (MÁXIMO, 2018)), Rio de Janeiro com uma (01) (na própria capital (MOREIRA, 2011)) e Minas Gerais, também com uma (01) (Governador Valadares (COELHO, 2015)); quanto ao Sul, dois (02) Estados, Rio Grande do Sul com três (03) pesquisas (uma (01) em Porto Alegre (GOBBATO, 2011) e duas (02) em Santa Maria (TUSSI, 2011; SCHORN, 2018)) e uma (01) pesquisa em Santa Catarina (Tubarão (SIMIANO, 2010)); no Nordeste, nos Estados do Rio Grande do Norte com uma (01) (Olho D'Água do Borges, (BRASIL, 2016)) e Sergipe também com uma (01) (Nossa Senhora do Socorro (SILVA, 2018)); por fim, na região Centro-Oeste, uma (01) pesquisa no Estado de Mato Grosso (Cuiabá, ALVES, 2013). Cocito (2017) não realizou pesquisa em campo, por isso não estão descritos a cidade e o local de realização de sua pesquisa.

Quanto à vinculação das creches onde foram realizadas as pesquisas, dez (10) delas (SINGULANI, 2009; SIMIANO, 2010; GOBBATO, 2011; TUSSI, 2011; ALVES, 2013; COELHO, 2015; ARAÚJO, 2016; BRASIL, 2016; SILVA, 2018; MÁXIMO, 2018) foram realizadas em unidades escolares públicas (creches), a pesquisa de Moreira (2011) foi realizada em uma Creche Institucional Filantrópica (única no município do Rio de Janeiro que não está vinculada à Secretaria da Educação) e a de Schorn (2018) em uma escola pública que atende desde os bebês até o nono ano do Ensino Fundamental.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, temos duas (02) das pesquisadoras que trabalharam somente com as professoras das turmas em questão: Singulani (2009) e Araújo (2016); duas (02) pesquisadoras que trabalharam somente com os bebês: Coelho (2015) e Schorn (2018); temos as que trabalharam tanto com os bebês como com suas professoras e auxiliares: Simiano (2010), Gobbato (2011), Alves (2013), Brasil (2016), Silva (2018) e Máximo (2018); e por último temos também as que trabalharam com toda a equipe escolar:

Moreira (2011) e Tussi (2011), destacando que Tussi (2011) não trabalhou com os bebês, somente com os adultos da equipe escolar.

Apenas uma dissertação teve como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica que foi a de Cocito (2017), as demais utilizaram metodologia de pesquisa em campo, sendo que três delas trabalharam a abordagem etnográfica, duas com a interventiva, uma com estudo de caso, outra com estudo de caso juntamente com interventiva, uma com a pesquisa narrativa e, por fim, uma com a pesquisa-ação.

Entre as técnicas utilizadas para a coleta de dados, exceto a pesquisa de Cocito (2017), que utilizou o levantamento e revisão bibliográfica, as demais pesquisadoras que fizeram pesquisa em campo, utilizaram-se de: Observação: todas (12) utilizaram a técnica da observação, sendo que a maioria delas (08) utilizaram da observação participante; Registro escrito: todas as que usaram da observação (12), também utilizaram o registro escrito, seja em diário de campo, caderno de campo, diário de bordo ou diário digital. O registro por meio de fotos e vídeos também foi amplamente utilizado, por algumas somente fotos (04) por outras fotos e vídeos de forma conjunta (05). Outras técnicas utilizadas pelas pesquisadoras: Entrevista (07), Questionário (03) Momento formativo (01), Roda de Conversa (01), Encontros Temáticos (01) Poema dos Desejos (01) Maquetes da sala desejada (01) ação de *follow up* (01).

Depois de feita a descrição das produções científicas selecionadas para esta pesquisa, segue-se, na próxima subseção, com a análise de conteúdo, por meio de eixos temáticos.

3.3 Análise e discussão por eixos temáticos

Dando continuidade ao estudo das contribuições das produções científicas brasileiras, analisa-se nesse tópico, o que os trabalhos da ANPEd, as teses e as dissertações selecionadas na BDTD e na CAPES contribuíram em relação a cinco eixos temáticos que emergiram a partir das sucessivas etapas de leitura propostas por Salvador (1986) realizadas à luz do referencial teórico desta pesquisa: 1. *Espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura*; 2. *Espaço como lugar dos bebês*; 3. *Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores*; 4. *Espaço como contexto de protagonismo dos bebês* e 5. *Espaço externo como contexto de vida coletiva para os bebês*.

As etapas de leitura (SALVADOR, 1986) percorridas para realizar a análise de conteúdo permitiram identificar, além das contribuições principais de cada produção científica em relação à temática dos espaços dos bebês na creche, também as contribuições secundárias aos eixos temáticos elaborados, conforme apresenta o Quadro 4.

Quadro 4: *Produções científicas: contribuições por eixos temáticos*

Produções Científicas Brasileiras	Espaço como...				
	Interação, mediação e acesso à cultura	Lugar	Currículo, educador dos bebês e dos educadores	Contexto de protagonismo	Contexto de vida coletiva (Espaços Externos)
SINGULANI (2009)					
SIMIANO (2010)					
SIMIANO; VASQUES (2011)					
RAMOS (2011)					
GOBBATO (2011)					
MOREIRA (2011)					
TUSSI (2011)					
ALVES (2013)					
COELHO (2015)					
ARAÚJO (2016)					
BRASIL (2016)					
COCITO (2017)					
SILVA (2018)					
MÁXIMO (2018)					
SCHORN (2018)					

Legenda: Contribuições principais Contribuições secundárias

Fonte: ANPEd, BDTD e CAPES

Org. A autora

Cada eixo temático será analisado por meio dos objetivos, referenciais teóricos e principais resultados trazidos por cada produção científica selecionada entre os anos de 2009 e 2018 e ao final da exposição de cada eixo será feito um diálogo com os referenciais teóricos deste presente estudo, ou seja, alguns documentos oficiais brasileiros, a Teoria Histórico-Cultural, a abordagem italiana de Reggio Emília e outros autores de referência na temática dos espaços.

3.3.1 Espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura

Algumas produções científicas analisadas nesta pesquisa trouxeram contribuições com relação ao *espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura*, são elas: Singulani (2009), Tussi (2011), Alves (2013), Coelho (2015) e Máximo (2018).

A pesquisa de Singulani (2009) partiu da hipótese de que um espaço organizado com intenção de ampliar o contato das crianças com a cultura pode favorecer seu desenvolvimento e possibilitar uma nova relação entre criança e educadora. O objetivo da

pesquisa dessa autora foi analisar sob a ótica da Teoria Histórico-cultural, como o espaço da creche para as crianças de 0 a 3 anos pode ser reorganizado, levando-as a ampliar seu contato com os bens culturais, realizar atividades significativas e estabelecer uma relação mais humanizadora com as educadoras, seus pares e cultura.

Portanto, para a teoria histórico-cultural, o homem se torna humano através das relações que estabelece com outros humanos, pelas suas reais condições de vida e pela sua atividade sobre os objetos da cultura, reproduzindo para si as qualidades humanas presentes na sociedade e criadas ao longo da história (SINGULANI, 2009, p. 16).

Singulani (2009) diz ainda que não basta que os objetos da cultura estejam presentes no espaço, é primordial que o adulto, ou o parceiro mais experiente, faça a mediação entre eles e as crianças, ensinando a função social de cada objeto. A educadora cumpre seu papel de mediadora quando organiza o espaço e nele oferece variados objetos da cultura, a fim de que ele favoreça uma experiência cultural mais rica e humanizadora, potencializando as qualidades humanas.

Singulani (2009) cita também Leontiev (1978), relatando a importância da cultura para a formação do homem, pois este ao nascer traz consigo apenas o seu aparato biológico, mas é vivendo em sociedade e se apropriando dos bens historicamente criados pelos outros homens que o indivíduo se humaniza.

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Singulani (2009) também cita Mello (2004) para mostrar que o desenvolvimento sensorio-motor acontece, quando são oferecidos à criança condições de contato com as pessoas e objetos da cultura, de forma a aproximá-los. Cabe à educadora planejar e organizar o espaço e fazer a definição de quais objetos serão essenciais e importantes, considerando sempre as necessidades, interesses e curiosidades das crianças.

A pesquisa de Singulani (2009) mostrou que os espaços são organizados pelas educadoras de acordo com o conhecimento e a concepção que elas têm de criança e que cada educadora tem papel fundamental na mediação entre essa e a cultura, quando, por exemplo, disponibiliza os brinquedos e objetos ao alcance das crianças, permitindo que elas entrem em contato com eles e conseqüentemente com a cultura à qual estão inseridas. A pesquisa mostrou também que espaços bem planejados, de forma intencional, ajudam as

crianças a desenvolverem suas qualidades humanas apropriando-se das formas mais elaboradas da cultura. “Nesse sentido, quanto mais as monitoras disponibilizarem a cultura para as crianças, mais enriquecedoras serão suas experiências e, portanto, mais condições elas terão de se desenvolver como ser humano (SINGULANI, 2009, p. 11).

A pesquisa de Tussi (2011), também trouxe algumas contribuições com relação ao espaço visto como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura. Ela utilizou-se de um referencial teórico que considera o espaço das instituições de Educação Infantil como lugares sociais, de encontros, de interação e possibilitadores de acesso à cultura, desde os bebês (VIEIRA, 2009; VYGOTSKY, 1989; BARBOSA; HORN, 2001; ZABALZA, 1998). Utilizou-se também da ideia de currículo da Educação Infantil como experiências originárias de práticas sociais das crianças e dos adultos inter-relacionados com os conhecimentos produzidos pela humanidade a fim de que haja apropriação do mundo e da sua dinâmica pelos herdeiros da cultura.

Tussi (2011) entende que a criança é um ser humano ativo, social, interativo e capaz de estabelecer relações com o mundo, com o outro e com os objetos. Desde que nascem os bebês adentram as instituições de Educação Infantil, convivem e interagem com seus pares, com os adultos e com as famílias, “são capazes de observar, imitar, tocar, chorar, comunicar-se, demonstrando assim, que desde seu nascimento estão em interação com o mundo” (TUSSI, 2011, p.40).

A partir de sua pesquisa em um CEIM, realizada com uma turma de berçário, a autora percebe, o quanto o espaço influencia no desenvolvimento dos bebês e torna-se ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Os espaços precisam contar com diversidade e riqueza de materiais e objetos para que as crianças possam usufruí-los apropriando-se da cultura sempre em interação com o outro.

Outra produção científica que apresenta contribuições para esse eixo temático é a dissertação de Alves (2013), que teve como objetivo compreender o processo de apropriação do espaço pelos bebês em seu exercício singular e coletivo de ser e estar no mundo, bem como o caráter relacional produzido por esses sujeitos com seus pares e com os adultos no contexto investigado.

A autora apresenta o desenvolvimento dos seres humanos e as relações que estes estabelecem com a natureza e a cultura com fundamentação na Teoria Histórico-Cultural. Faz uma reflexão sobre o espaço como um artefato cultural. Traz os conceitos (fundamentados na mesma teoria) de *perejivanie* (vivência, em russo) e *affordância*

(capacidade de perceber as possibilidades oferecidas pelo ambiente, aceitando-as ou refutando-as) para dizer que as crianças por meio de suas vivências reconhecem as afordâncias presentes no espaço e imprimem sua própria lógica que por sua vez é contrária à visão adultocêntrica.

Os resultados da pesquisa de Alves (2013) indicaram que o ambiente do berçário pode ser compreendido como um contexto de construções sociais e espaciais, em que a criança pequena, por meio de sua vivência, estabelece relação com o espaço e com seus pares, na atividade de significar o mundo que lhe é apresentado. Os eventos interativos apresentados pelos bebês revelam que as oportunidades percebidas e as explorações dos artefatos culturais disponíveis no ambiente de educação coletiva funcionam como recursos importantes, que a criança pequena emprega para se comunicar, agir e significar o mundo a sua volta.

Coelho (2015) também trouxe contribuições para o eixo do espaço como possibilidade de interação, mediação e acesso à cultura. Em sua dissertação de mestrado, ela teve como objetivo identificar como os bebês experimentam as rotinas, os espaços e os tempos organizados para eles e como esses elementos integram a ação pedagógica, como eles favorecem as interações dos bebês entre si, com os adultos e com os materiais que compõem os ambientes da instituição escolar.

A pesquisadora fez relatos a partir de episódios das ações dos bebês em sua sala de referência, antes e depois da reestruturação dos espaços desta, e evidenciou que é

na interação com os pares que os bebês atuam de modo ativo, compartilham emoções, conflitos, apropriam-se das regras do ambiente e ampliam suas experiências, assim como o repertório de práticas culturais. Nesse sentido a organização do espaço deve ser pensada de modo a favorecer estas interações já que se constitui em um elemento educador; a organização do tempo, por sua vez, deve assumir um caráter flexível frente às necessidades dos bebês. A ação pedagógica com os bebês deve considerar suas necessidades e, sobretudo, suas intenções e múltiplas formas de comunicação (COELHO, 2015, p. 4).

Máximo (2018), embora não tenha utilizado a Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórica de sua pesquisa, também trouxe contribuições para esse eixo temático, sobretudo para a questão do espaço como possibilidade de interação dos bebês e acesso a cultura. Ela não fala especificamente do termo mediação, mas parte do pressuposto de que ambientes bem estruturados e organizados favorecem as interações e explorações dos bebês. A autora apresenta em sua dissertação, a relação existente entre

organização do ambiente e o desenvolvimento infantil, fundamentando-se nos estudos do CINDEDI de Ribeirão Preto, por meio de Campos de Carvalho (1990, 1998), Rubiano (1991), Meneghini e Campos de Carvalho (1997, 2003) e Campos de Carvalho e Rubiano (2010) em sua maioria baseados nos pressupostos do pesquisador Legendré (1983, 1986, 1987) com relação aos arranjos espaciais: a organização dos espaços em zonas circunscritas (cantos).

Esses autores, que serviram de base para a dissertação de Máximo (2018), postulam que quando o espaço é organizado com intencionalidade, em zonas circunscritas, os bebês passam a interagir mais e melhor com seus pares e com o mobiliário, com objetos e materiais disponíveis para sua exploração, dando maior liberdade e autonomia para os bebês acessarem sua cultura.

A pesquisadora realizou três intervenções diretas nos espaços de sala de aula de um berçário e fez suas observações e relatos. Os dados de sua pesquisa revelaram infinitas possibilidades de ação autônoma e interação entre os bebês, em momentos de atividade livre, a partir da estruturação do berçário, tendo como base os estudos teóricos acima e o olhar apurado para as ações das crianças.

Por fim, fazendo uma análise desse eixo temático, por meio dos documentos oficiais brasileiros que fundamentaram esta pesquisa, nota-se que as produções científicas que contribuíram para esse eixo temático, corroboram com as *DCNEI* (BRASIL, 2009a), no tocante à concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que constitui sentidos sobre a cultura, a natureza e a sociedade.

Corroboram também com o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) quando este apresenta que “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (BRASIL, 2006b, p. 15).

Com relação aos referenciais teóricos que deram respaldo à presente dissertação, depreende-se que as produções científicas que contribuíram para esse eixo temático, concordam com os postulados da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo com os estudos de Vygotsky (2000) quando este diz que desde que nasce a criança está imersa no mundo da cultura por meio daqueles com quem ela convive e que cuidam dela, a criança, portanto é um ser histórico e social. A relação do ser humano com o ambiente é uma unidade, não existe nenhum humano que seja desconectado de seu contexto, de seu ambiente.

A Teoria Histórico-Cultural destaca também a centralidade das interações sociais no desenvolvimento, bem como a ideia de que, por meio da experiência com o mundo, a criança organiza sua realidade e forma sua bagagem cultural (VYGOTSKY, 1984, 1998; OLIVEIRA, 1997). Para Vygotsky é muito importante manipular, explorar, entrar em contato com a natureza e com o outro quando tal atividade é acompanhada por processos de mediação. Desse modo, o sujeito constrói suas funções psicológicas superiores se constituindo como ser humano. Para ele o homem é um ser de natureza social, portanto, a criança não nasce com aptidões, capacidades, habilidades que deverá ter quando adulta, mas vai desenvolvendo-as em contato com a cultura, com a história, com o espaço onde tem acesso, com o lugar que ocupa neste espaço e nas relações que participa, com o olhar que o adulto tem sobre ela e sobre o desenvolvimento de sua infância. Por isso, os espaços da educação escolar precisam priorizar o acesso à cultura, por meio da interação e mediação, capaz de proporcionar para as crianças relações e experiências significativas.

Para Gandini (1999, p. 151), representante da Abordagem Reggio Emilia, “o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios”. Vieira (2009) falando também sobre os espaços nessa abordagem expõe que

o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem, e é visto como um intercâmbio social importante para a aprendizagem. Nele as crianças constroem juntas seu conhecimento sobre o mundo através da atividade compartilhada, da comunicação e da cooperação. Uma vez que o desenvolvimento social é visto como parte importante do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado para garantir as interações entre as pessoas e manter um forte vínculo entre elas essenciais para o desenvolvimento das crianças, ou seja, precisa garantir o bem-estar e favorecer aprendizagem através dos relacionamentos sociais (VIEIRA, 2009, p. 26).

Entre as contribuições das produções científicas selecionadas para a presente pesquisa, pode-se perceber que o espaço é uma oportunidade para que os bebês interajam, bem como acessem a cultura, considerando que cultura é tudo aquilo que o ser humano criou ao longo da história, seja de ordem material (ferramentas, máquinas, objetos, roupas, mobílias, objetos, etc.) ou imaterial (hábitos, costumes, língua, conhecimentos, artes, etc.). “Assim, à medida que aprende a utilizar a cultura, a criança vai acumulando experiências em conjunto com as outras pessoas com quem vive e vai criando sua inteligência e sua personalidade” (MELLO, 2004, p. 138). Dessa forma, o papel da educação para a Teoria Histórico-Cultural é possibilitar o acesso dos indivíduos à cultura historicamente acumulada, pois as crianças não têm condições de decifrar sozinhas o que a cultura

humana conquistou, necessitam da ajuda constante dos educadores (pais, professores, gerações adultas, parceiros com mais experiência).

3.3.2 Espaço como lugar dos bebês

Um segundo eixo em torno do qual gravitam as produções científicas analisadas é o de que o espaço deve ser um *lugar* para os bebês. As pesquisas que trazem contribuições nesse sentido são as de Simiano (2010), Simiano e Vasques (2011), Moreira (2011), Alves (2013) e Cocito (2017).

O foco da dissertação de Simiano (2010) analisada nesta pesquisa foi a configuração do espaço da creche e o percurso constitutivo deste espaço em *lugar* para os bebês. Sua pesquisa teve como objetivo conhecer os espaços e os sujeitos e por meio dos encontros e narrativas refletir sobre a constituição de um lugar para e dos bebês.

A autora traz a distinção dos termos espaço e lugar citando Tuan (1983) que compreende que espaço é a estrutura física, material, que pode ser ocupado, medido, pensado, projetado para determinados fins, espaço é infraestrutura, arquitetura, mobiliário, estética, acessibilidade etc.. Já o termo lugar, refere-se às experiências, às relações afetivas, convivência, segurança, etc., indo além do físico e geográfico. “É a dimensão humana que transforma o espaço em lugar” (SIMIANO, 2010, p. 48).

A autora também traz os pressupostos de Larossa (2001) quando este diz que experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Ela pontua que segundo esse autor o termo vivência está relacionado ao espaço e o termo experiência está relacionado a lugar. Vivência é presenciar um evento, estar presente quando ele acontece, já a experiência eu presencio o evento e este produz efeitos em mim. Sendo assim, pode-se dizer que um espaço de vivência pode vir a ser um lugar de experiência.

Ela diz que é necessário ir além de um espaço físico e de uma materialidade, pois, os espaços da creche são constituídos, ou não, em lugar, a partir das relações que se estabelecem entre os bebês e os adultos que convivem com eles todos os dias.

Um lugar para ser, um lugar de rastros e traços, um lugar de encontro, um lugar para brincar e para o encontro com a narrativa do adulto. No presente estudo, esses são os lugares constituídos e constitutivos dos bebês para ser, estar e viver a vida na creche (SIMIANO, 2010, p. 7).

Ao observar a maneira como o bebê ocupa os espaços da creche e neles se relaciona com os adultos, a autora percebeu que mesmo diante de precariedade, ambos não se submetiam de forma passiva, mas transgrediam, iam além do tempo/espaço geográfico onde estavam introduzidos. Sendo assim, os bebês auxiliaram a pesquisadora no sentido de levá-la a perceber “que o espaço não é pronto, acabado, mas algo que pode ser modificado” (SIMIANO, 2010, p. 121). Quando os bebês ocupam os espaços, eles estabelecem sentidos e significados a eles, constituindo-os assim em lugares especiais e únicos.

Durante o movimento de sua pesquisa, a autora apresenta alguns espaços/lugares que surgiram e que mereceram destaque e reflexão, sendo eles: o espaço do espelho, como um lugar para ser; o espaço das bolsas, mochilas e sacolas como um lugar de rastros e traços; a cerquinha como um lugar na sala e para além dela e, por fim, o espaço da própria sala, como um lugar de vivências, encontros e narrativas.

O espelho faz parte da cultura dos objetos materiais das creches e pré-escolas e para a pesquisadora, ele é objeto de sedução, de fascínio, de encanto e descoberta de si e do outro. Os bebês olham para ele, batem, tocam, beijam, sorriem, brincam, interagem com suas imagens, sendo um lugar de encontro, de procura, de pausa, de sentir, lugar onde os bebês percebem-se como diferenciados dos outros, lugar para ser. O espaço onde são guardados os pertences das crianças são lugares de privacidade, intimidade, respeito, lugar onde os bebês sentem-se como parte do todo, deixam marcas, rastros, reconhecem suas identidades, singularidades e noção de pertencimento. O espaço da cerquinha como lugar de chegada, de encontro, de partida, lugar onde se olha e se é olhado, lugar onde existe o convite para encontrar o outro, encontrar o espaço externo com tudo o que nele há, lugar de interação com a vida que pulsa na sala e para além dela. O espaço da sala, lugar de estabelecer relações não somente com os adultos, mas também com os pares, lugar de estar, de brincar, de viver, de encontrar-se com as narrativas do adulto, tanto nas palavras, como nas histórias, nos poemas, nas músicas, nos fatos, acontecimentos, etc..

O trabalho apresentado por Simiano e Vasques (2011) na 34ª Reunião Nacional da ANPEd, derivado da dissertação de mestrado de Simiano (2010), exposta anteriormente, também trouxe contribuições para esse eixo temático, para a questão do espaço como lugar dos bebês.

Outra produção analisada pela presente pesquisa que trouxe contribuições para a reflexão do espaço como lugar para os bebês foi a tese de Moreira (2011). Ela diz que “Os

ambientes e suas áreas podem ser criados para favorecer determinadas ações, mas são estas que dão sentido aos ambientes transformando-os em lugares” (MOREIRA, 2011, p. 95). Sua pesquisa teve como objetivo conhecer o processo de apropriação do espaço/ambiente pelos educadores atuantes nos berçários da creche onde sua pesquisa foi realizada, ou seja, como eles, afetam o ambiente tomando-o para si e o transformando-o em lugar, procurando entender os significados e sentidos produzidos por eles, os educadores, bem como as transformações quanto a organização do espaço, provocadas pela formação em serviço, através da participação desses sujeitos como copesquisadores no seu estudo.

Moreira (2011) diz que sendo o espaço um elemento simbólico, construído social e culturalmente na relação dialética entre o homem e seu meio, ele é transformado em lugar somente quando ressignificado pelos sujeitos. Para que um ambiente seja transformado em lugar, ele precisa ser apropriado, afetado por quem faz parte dele. A autora também faz uma reflexão acerca dos *não-lugares* e dos *lugares antropológicos* citando Augé (1994) quando este pontua que não-lugares são aqueles espaços que não propiciam identidade cultural, como por exemplo, os *shoppings*, os supermercados, os aeroportos, etc. e lugar antropológico, aquele que tem dimensão histórica, identitária, que enfatiza a cultura de um grupo, por exemplo, as feiras regionais e as casas de cultura. Moreira (2011) cita também Lopes (2007) quando este argumenta que é no lugar que os indivíduos podem viver sua identidade individual sem perder a coletiva.

Alves (2013) também contribui para a questão do espaço como lugar. A autora, fazendo sua reflexão sobre a concepção de espaço, também cita Tuan (1980, 1983), para diferenciar os conceitos de espaço, ambiente e lugar, dizendo que o espaço, antes indiferenciado é transformado em ambiente quando é percebido. O ambiente é então tido como espaço de experiências, vivências, histórias sociais e culturalmente determinadas. O espaço transforma-se em lugar quando a ele é atribuído significado, sentimento e valor. Dessa forma, o ambiente refere-se ao significado que o espaço tem para determinada cultura, o lugar refere-se à dimensão afetiva e produção de sentidos individuais vivenciados em um determinado ambiente e o espaço refere-se a ausência de identidade e sentido.

Os resultados da pesquisa de Alves (2013) apontam que o ambiente do berçário pode ser compreendido como contexto de construções espaciais e sociais, onde as crianças pequenas, por meio das suas vivências estabelecem relações com o espaço e com os seus

pares, dando significado ao mundo, aos espaços que lhe são apresentados, transformando-os em lugar.

A pesquisa de Cocito (2017) analisada nesse trabalho também contribui para a questão do espaço como lugar dos bebês. Seu objetivo era compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se em lugar. Em sua dissertação, apresenta os conceitos de espaço, ambiente e lugar e defende a ideia de que o espaço precisa ser transformado em um lugar pela criança, de modo que ela se aproprie dos espaços da instituição e sinta segurança neles.

A autora baseia-se nos referenciais de teóricos como Forneiro (1998), Oliveira (2014), Relph (2014), Blower, Azevedo e Vasconcellos (2008) e Tuan (2013). Forneiro (1998) caracteriza os conceitos de espaço e ambiente; Oliveira (2014) fala de lugares íntimos, que possuem um significado mais profundo, conectado com sentimento de aconchego, segurança e emoções positivas; Relph (2014, p. 31), vê o lugar como um microcosmo, “onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco”; Blower, Azevedo e Vasconcellos (2008) dizem que quando o espaço é vivenciado e experienciado, ele passa a ser visto como ambiente, sendo que “A este último, as sensações vividas determinarão sentimentos e lhe atribuirão valores; desta forma, o espaço, antes sem identidade, passa a ser compreendido como lugar” (BLOWER, AZEVEDO E VASCONCELLOS, 2008, p.2); e Tuan (2013, p. 14) que caracteriza espaço e lugar dizendo que “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Diante disso, Cocito (2017) conclui que:

O espaço é o estágio inicial, em estado bruto e primitivo composto pela estrutura física (mensurável, quantificável); o ambiente é o estágio intermediário onde temos o espaço físico acrescido das relações (subjetivo/coletivo); e o lugar é o estágio final dotado de valores e emoções particulares, laços afetivos com relação ao espaço (subjetivo/individual). A cada estágio temos a transformação progressiva do espaço em lugar e o direcionamento da sua qualificação para o sujeito e /ou um grupo (COCITO, 2017, p. 161).

A pesquisadora analisa também os documentos oficiais que tratam dos espaços para a infância e a educação desde a década de 1990. Quando ela analisa os documentos de 2010 à atualidade, ela considera que a publicação *Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012a), por meio do conteúdo e orientações

apresentadas, permite que se vislumbre algumas possibilidades para se estruturar os espaços/ambientes com qualidade e constituí-los como lugar.

Como agentes constituidores do conceito de lugar, Cocito (2017) apresenta: a criança como protagonista, o professor como sensível e o espaço como estrutura de qualidade material e relacional que convergem para um rico e pleno desenvolvimento infantil. A autora detalha também os elementos que devem estar presentes na composição e complementação dos espaços, como por exemplo, materiais, decoração, mobília e características sinestésicas.

Para organizar os espaços da escola de modo que se constituam em lugares, de acordo com o seu referencial teórico, Cocito (2017) destacou em sua pesquisa três momentos: o primeiro, em que focou o papel do professor e sua formação pedagógica na organização dos espaços que favoreçam a acolhida, o brincadeira, o sentimento de pertença e construção de identidade; o segundo, em que indicou três possibilidades de organização dos espaços: cantos e cantos temáticos, territórios de aprendizagem e cesto dos tesouros e, o último, com algumas pontuações para qualificar os espaços com questionamentos sobre os próprios espaços, sobre as salas de referência, sobre decoração, mobiliário, materiais e prática do professor. A pesquisa de Cocito (2017) evidenciou que

o lugar é onde queremos que nossas crianças estejam: elas estão no espaço e se relacionam no ambiente, mas desejamos que vivenciem e interiorizem o espaço da instituição como lugar. A pesquisa procura incidir nesta trajetória e fazer com que os caminhos para a constituição do lugar sejam percorridos nas instituições (COCITO, 2017, p. 9).

Por fim, discutindo as contribuições das produções científicas para esse eixo temático, do espaço como lugar, e relacionando-as com o referencial teórico exposto pela presente pesquisa, apresenta-se inicialmente Forneiro (1998), que distingue espaço e ambiente, dizendo que espaço “refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”; o termo ambiente “refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em conjunto)” (FORNEIRO, 1998, p. 232-233).

Porém, é importante destacar que *lugar* é um conceito trabalhado por Tuan (1983), representante da Geografia Humanista, referindo-se à valoração que os sujeitos dão ao ambiente a partir de suas percepções. Ele, diferentemente de Forneiro (1998), faz a

distinção entre os termos Espaço e Lugar. As pesquisas de Simiano (2010), Simiano e Vasques (2011), Moreira (2011), Alves (2013) e Cocito (2017), que trouxeram contribuições para o eixo temático do espaço como lugar para os bebês, citaram e concordaram com os postulados desse autor.

3.3.3 Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores

Um terceiro eixo identificado, em torno do qual gravitam as produções científicas foi o espaço como *elemento curricular*, como *educador dos bebês* e *parceiro dos educadores*. As produções que trouxeram contribuições nesse sentido foram as de Tussi (2011), Moreira (2011), Coelho (2015), Araújo (2016), Brasil (2016), Cocito (2017) e Silva (2018).

O objetivo da pesquisa de Tussi (2011) foi de investigar a relação entre espaço e currículo na Educação Infantil, fundamentada nas DCNEI (BRASIL, 2009a), analisando a implementação desse documento na prática pedagógica do CEIM onde seu estudo foi realizado, bem como sua relação com a organização dos espaços físicos dessa unidade escolar.

Tussi (2011) concorda que a organização dos espaços e dos ambientes de aprendizagem das unidades escolares precisa ser orientada pelo currículo, considerando que para essa etapa educacional, Educação Infantil, ele está intimamente ligado às experiências provenientes das práticas sociais nas quais os adultos e as crianças estão inseridos e na relação que elas têm com o conhecimento que a humanidade já produziu.

Portanto, um espaço que promove distintas aprendizagens sob diferentes conceitos e conhecimentos, é um espaço que não é neutro, com uma intencionalidade expressa na sua organização. Com isso, a conexão entre espaço e currículo se estreita, uma vez que, o espaço organizado e explorados em situações de aprendizagem gera na mediação do(a) professor(a) apropriação e mudanças no desenvolvimento psíquico dos estudantes (TUSSI, 2011, p. 161).

Tussi (2011) ressalta a importância do professor na organização intencional e consciente dos espaços educativos, de forma que promovam nos bebês e nas crianças bem pequenas, suas máximas qualidades de desenvolvimento.

Moreira (2011), em sua tese, parte do pressuposto de que o espaço é um elemento pedagógico – fundamentada em Aquino et al. (2008) – bem como de que o espaço é um parceiro dos educadores – fundamentada em Horn (2005) – sendo assim, os espaços podem favorecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Moreira

(2011) valoriza o espaço como um mediador pedagógico que os educadores produzem para orientar suas práticas na creche.

Tendo como foco os ambientes da infância e a formação dos educadores, Moreira (2011) realizou sua pesquisa em uma creche, atuando juntamente com a equipe de educadores, por meio de reflexões desenvolvidas em encontros de discussão e concluiu que “Ao longo da pesquisa, o espaço foi sendo apropriado pelos educadores dos berçários como elemento pedagógico, capaz de auxiliá-los em suas práticas educativas” (MOREIRA, 2011, p. 135).

A pesquisa de Coelho (2015) apresenta como resultado que o espaço cumpre seu papel quando educa a criança, quando é considerado como um terceiro educador citando, Edwards, Gandini e Forman (1999), representantes da Abordagem Reggio Emilia. O espaço tido como terceiro educador potencializa diversas situações de interações entre as crianças, fazendo com que a rotina vivenciada ganhe novos contornos na medida em que o espaço é explorado pelo grupo dos bebês.

Coelho (2015), quando menciona em sua pesquisa os autores Frago e Escolano (2001), diz, concordando com estes, que os conceitos em relação ao espaço têm uma dimensão educadora. Em relação à arquitetura, por exemplo, “ela pode ser vista como um programa educador, ou seja, como elemento do currículo invisível, silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 35).

A escolha que os bebês fazem por determinados espaços deve ser vista pela professora como um elemento que potencializa as aprendizagens. Por esse motivo, é importante ela escutar os bebês e estar atenta aos seus movimentos, buscando identificar preferências e intenções, lembrando que, nessa faixa etária, todas as vivências são educadoras. “É o olhar perspicaz e encorajador da professora que fará com que os bebês explorem mais ou menos os espaços a eles acessíveis, e que influenciará na qualidade destas explorações” (COELHO, 2015, p. 165).

A dissertação de Araújo (2016) também contribui para esse eixo temático, tendo em vista que o objetivo da autora em seu trabalho era o de analisar como as professoras se apropriam dos espaços lúdicos a fim de torná-los elementos formadores. Por meio dos princípios da pesquisa-ação, ela analisa os espaços lúdicos da creche como elementos formadores, utilizando rodas de conversa como forma de intervenção e formação continuada dos professores.

A pesquisa de Araújo (2016) propiciou momentos ricos de aprendizado tanto para os bebês quanto para as educadoras, momentos de repensar concepções para que as mudanças realmente acontecessem, principalmente com relação aos espaços. Outra grande contribuição da pesquisa de Araújo para os bebês foi o reconhecimento por parte das professoras “da importância dos espaços lúdicos da creche como aliados na perspectiva de oferecerem [...] possibilidades de se desenvolverem brincando” (ARAÚJO, 2016, p. 123-124).

Araújo (2016) cita Forneiro (1998) para dizer que os espaços são locais onde se encontram diferentes materiais, objetos, móveis e decoração sendo, portanto, locais de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com as pesquisas que apresentou em sua dissertação, diz que

cada um dos autores compreende que o espaço físico bem como a atuação da criança mediante suas necessidades e desejos deve ser considerado e respeitado, já que são elementos formadores que interferem, diretamente, nas estratégias e atividades pautadas no que é relevante para o desenvolvimento dos pequeninos (ARAÚJO, 2016, p. 27).

Citando Zabalza (1998), Araújo (2016) diz que a forma como o espaço físico da sala é organizado e administrado constitui-se uma mensagem curricular refletindo um modelo educativo. Nas rodas de conversa com as professoras, propostas em sua pesquisa, cada observação nos espaços dos bebês foi apontada, para que as professoras debatessem entre si a atuação delas próprias e compreendessem a atuação dos bebês nos espaços lúdicos, vistos como elementos formadores contribuintes no desenvolvimento dos pequenos. Por meio da apresentação de imagens, as professoras tiveram também a oportunidade para observar e avaliar os seus espaços lúdicos de maneira crítica, tendo em vista qualificá-los e efetivá-los como elemento formador, tendo em vista que até então, a capacidade de interação e construção de conhecimento dos bebês ainda não era reconhecida. Foi nesse espaço de escuta e diálogo entre as professoras que as mudanças na creche pesquisada começaram a acontecer.

A pesquisa revelou que na observação e acompanhamento das ações dos bebês nos espaços intencionalmente preparados para eles, as professoras, sujeitos de sua pesquisa, perceberam e compreenderam a necessidade e a importância dos espaços lúdicos como elementos formadores (ARAÚJO, 2016).

Brasil (2016) afirma em sua pesquisa que quando o espaço é bem planejado e bem organizado ele constitui-se como um parceiro do educador, como um elemento curricular por natureza.

Cocito (2017) concorda com Coelho (2015), pois também utilizou os postulados da Abordagem Reggio Emilia, no sentido de evidenciar o conceito de espaço/ambiente como educador da criança, como terceiro educador, citando também Edwards, Gandini e Forman (1999).

Cocito (2017) diz também que o teor dos documentos oficiais e das outras pesquisas brasileiras instrumentaliza e norteia os profissionais, na direção de assumir o espaço como um elemento curricular, como aspecto essencial no âmbito da educação de bebês e crianças pequenas. Quando o espaço é pensado como elemento curricular, obrigatoriamente, pensamos nas especificidades do bebê e da criança para estruturá-lo. “Consideramos que ter o espaço como um elemento curricular e concebê-lo como um educador é indispensável para que a instituição se torne lugar de pertencimento e de identificação” (COCITO, 2017, p. 174)

Outra pesquisa que também trouxe contribuições em relação a esse eixo temático foi a de Silva (2018), que teve como objetivo compreender os saberes docentes sobre a organização dos espaços para bebês e o uso que estes fazem deles na Educação Infantil. A pesquisa dessa autora ressalta “a configuração de um espaço validado por suas dimensões educativas” e a “percepção de um espaço que convida, desafia, aproxima, instiga a capacidade criativa dos bebês, age como terceiro educador” (SILVA, 2018, p. 213). Em sua pesquisa, a autora diz ter sido possível interpretar os espaços para além de suas metragens, reconhecendo-os como potencialmente educativos.

Silva (2018) concorda que o espaço faz parte do currículo da Educação Infantil, constituindo-se como uma dimensão pedagógica. A autora cita Gandini (1999), concordando com ela em dois aspectos, primeiro para dizer que o ambiente educa a criança e é considerado como “terceiro educador”, e segundo que o espaço não é neutro, pois na sua organização, estão expostos muitos detalhes da prática pedagógica e da concepção de criança e infância. O espaço media o processo educativo de acordo com a intencionalidade do profissional envolvido.

Silva (2018) cita também Barbosa e Richter (2015) corroborando com elas para dizer que o espaço dialoga com o currículo para bebês. Os espaços têm a capacidade de aproximar os bebês de suas educadoras, os espaços convidam os bebês às interações,

explorações e brincadeiras, agindo como um terceiro educador, compreendido em sua dimensão pedagógica, como parceiro de educadores e de crianças, como componente curricular primordial na docência com os bebês.

Silva (2018) cita ainda Horn e Gobbato (2015) para dizer que os arranjos espaciais precisam ser organizados e reorganizados mediante a interpretação do que as crianças dizem. Dessa maneira, o espaço se configura como parceiro do educador e componente curricular importante, carregando e perpetuando as concepções de criança e educação, não sendo, portanto, neutro.

Silva (2018) pontua ainda que o espaço é um parceiro importante do educador porque dialoga com o trabalho desenvolvido com os bebês, porque provoca encontros e narrativas, contorna e sustenta os planos das educadoras e das crianças (AGOSTINHO, 2004; GUIMARÃES, 2009; SIMIANO; VASQUES, 2011, apud SILVA, 2018). Ela também reconhece a importância do espaço como parceiro, porque ele incita as crianças à exploração, à curiosidade, à interação, à brincadeira e aos comportamentos autônomos (BARBOSA, 2010 apud SILVA, 2018); porque para além da decoração, ele provoca diversas experiências e aprendizagens (BARBOSA; HORN, 2001 apud SILVA, 2018); porque ele estimula os movimentos corporais e permite que os bebês invistam em seu próprio desenvolvimento (HORN, 2015 apud SILVA, 2018).

Ao encontro dessas ideias, os episódios protagonizados por bebês e educadoras nos arranjos espaciais do berçário, fonte de discussões e reflexões nos Móbiles dos Saberes, ressaltam a configuração de um espaço validado por suas dimensões educativas, ele é integrante e parceiro do planejamento pedagógico com os bebês. Sua parceria curricular é legitimada pela evidência de brincadeiras, interações e explorações que foram delineadas a partir dos materiais dispostos em seus arranjos (SILVA, 2018, p. 213).

Fazendo então uma aproximação entre as contribuições das produções científicas da última década e o referencial teórico apresentado na presente dissertação, podemos concluir que o espaço é interpretado pelo conjunto de documentos do MEC como componente curricular essencial: “o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar” (BRASIL, 2006b, p. 7). Compreendido por meio de suas dimensões educativas e por ser parceiro da prática pedagógica, o espaço entra em diálogo com a concepção de criança e de educação entrelaçando as propostas educacionais da Educação Infantil.

Com fundamentação nos postulados da Abordagem de Reggio Emilia o espaço é interpretado como terceiro educador. Essa definição foi proposta por Loris Malaguzzi, o idealizador dessa abordagem educacional. Nas escolas de Reggio Emilia, dois educadores são responsáveis por cada turma de crianças, sendo que o espaço seria o terceiro educador, juntamente com essa equipe de dois professores. As produções científicas de Moreira (2011), Coelho (2015) e Silva (2018) corroboraram com esses pressupostos.

Frago e Escolano (1998, p. 26) apresentam o espaço como um elemento significativo do currículo, uma forma silenciosa de ensino. Os autores dizem também que o espaço não é um elemento neutro, não é um pano de fundo para que a educação aconteça, ele sempre educa. Moreira (2011) e Coelho (2015) corroboram com essas ideias.

Forneiro (1998, p. 233), tendo sido citada, no presente eixo de análise, por Moreira (2011) e Araújo (2016), defende que o espaço nunca nos deixa indiferentes. Fochi (2018, p. 54) diz que o espaço externo, do mesmo modo que o espaço interno das escolas de Educação Infantil, mostra-se como um potente ambiente de aprendizagem às crianças.

Isso torna-se possível a partir do planejamento e olhar atento do educador, pois brincar ao ar livre em contato com a natureza é dar tempo à criança para ela se conectar a si mesma, ter a oportunidade da experiência, do contato com elementos naturais, de imaginar, de explorar. Nesse sentido, os espaços são os provocadores dessas ações não demandando da mediação direta do adulto já que o próprio espaço, quando satisfatório, pode fazer isso.

Após as contribuições das produções científicas da última década para o eixo temático do Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores, dá-se continuidade à análise apresentando o eixo Espaço como contexto de protagonismo dos bebês.

3.3.4 Espaço como contexto de protagonismo dos bebês

Outro eixo em torno do qual as produções científicas brasileiras entre os anos de 2009 a 2018 gravitam é o Espaço como contexto de protagonismo dos bebês (SIMIANO, 2010; RAMOS, 2011; GOBBATO, 2011; COELHO, 2015; COCITO, 2017; SILVA, 2018; MÁXIMO, 2018 e SCHORN, 2018).

Simiano (2010) apresenta que o bebê, quando olha, quando chora, quando sorri, gesticula e se expressa de forma diversa, demonstra sua presença, sua capacidade de comunicação e interação, sua competência, seu protagonismo, ou seja, se porta como

sujeito de direitos. Dessa forma ele demonstra sua necessidade de ser escutado e respeitado, questionando propostas que não os concebem como sujeitos competentes nas relações, com capacidade para falarem de si mesmos e do outro. O bebê tem papel ativo na organização dos ambientes e em consequência em seu próprio desenvolvimento, através, sobretudo, das relações e interações que estabelece entre seus parceiros e os adultos.

O trabalho apresentado na 34ª Reunião Nacional da ANPEd, escrito por Ramos (2011), também traz contribuições para esse eixo temático. A autora considera que os bebês são capazes de participar das configurações dos espaços preparados pelos adultos, eles são potentes informadores de suas especificidades e de seus interesses, cabendo ao adulto considerar seu protagonismo, suas competências interativas e comunicativas para que em parceria, possam organizar os espaços na creche. É preciso ouvir o que as crianças dizem e a forma como interagem, mesmo que ainda não saibam falar.

Gobbato (2011), como resultado de sua pesquisa, mostra que os bebês, quando estão nos diversos espaços da instituição escolar, são capazes de construir novos significados para ela, através das ações e das relações sociais que estabelecem. Também são capazes de reconfigurar os espaços por meio de sua participação.

Nessa perspectiva de valorização da participação dos bebês e das crianças nos processos educacionais, eles além de serem reconhecidos como protagonistas em suas interações e relações são, também, vistos como pessoas que reconfiguram o tempo e espaço a sua volta (GOBBATO, 2011, p. 52).

Coelho (2015) tece uma interlocução entre a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância, e sob esta última perspectiva, também traz contribuições para esse eixo quando conclui em sua dissertação que os bebês são capazes de atuar de modo ativo principalmente na interação com seus pares e adultos, interação esta, que é qualificada por meio de uma boa organização dos espaços e dos tempos na Educação Infantil. Ela mostra também, citando Schmitt (2008), que “a quase ausência de pesquisas no campo da investigação dos bebês revela uma dificuldade em perceber as crianças pequeninas como protagonistas sociais do mundo que fazem parte” (SCHMITT, 2008 apud COELHO, 2015, p. 22).

Cocito (2017) defende em sua dissertação a compreensão do conceito de criança como sujeito ativo no processo educacional, embasada nos referenciais da Sociologia da Infância, defende “a concepção de criança como protagonista e a organização dos espaços como um direito da criança” (COCITO, 2017, p. 130).

Sobre a concepção de criança como protagonista considerando o âmbito da Educação Infantil, Cocito (2017) cita Edwards (2016, p. 155), representante da Abordagem Reggio Emilia, quando este evidencia que

As crianças são protagonistas na sociedade, tendo direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. (EDWARDS, 2016 apud CÍCITO, 2017, p. 132).

Silva (2018) trouxe em seu arcabouço teórico autores que tecem discussões à luz da Sociologia da infância, tecendo a maior parte das reflexões acerca desse eixo temático.

A autora ressalta que nosso olhar deve ser guiado pela concepção de criança ativa, disposta a descobrir e fazer a vivência de cada pedaço do mundo mediante suas experiências, buscando de forma incessante, desde a mais tenra idade, “explorar, interagir e investigar os espaços que compõem o seu dia a dia a partir de seus múltiplos movimentos corporais” (SILVA, 2018, p. 14).

Dando continuidade às reflexões sobre o espaço, Silva (2017) cita Guimarães (2009) para pensar sobre o modo como a criança é enxergada na escola, sendo que esse olhar vai moldar a organização dos espaços para elas, fundamentando a questão de que o trabalho pedagógico deve ser alicerçado no protagonismo infantil. Pensar nos espaços que favoreçam esse protagonismo faz com que Silva (2017) remeta-se também aos pressupostos de Horn e Gobbato (2015, p. 70), que dizem que

As ações desenvolvidas pela criança serão descentralizadas da figura do educador e norteadas pelos desafios dos materiais, brinquedos e do modo como organizamos o espaço. Nesse cenário, o adulto envolvido nessa prática deverá observar criteriosamente seu grupo de crianças e pensar o que, como e porque disponibilizar diferentes materiais (de toda ordem e de diferentes naturezas, estruturados e não estruturados, tudo que possa permitir a interação e a construção do conhecimento da criança) (HORN; GOBBATO, 2015, p. 70).

Ainda citando Horn (2015), Silva (2017) diz que os espaços da Educação Infantil devem ser organizados de modo a promover experimentações diversas aos bebês e às crianças, instigando assim a autonomia e o desafio de suas ações individuais e coletivas. Nesses espaços fica evidente “o protagonismo infantil [...] e o adulto deixa de ser o centro das atenções, permitindo que as crianças atuem no seu meio físico e social e invistam em seu próprio desenvolvimento a partir do agir curioso dos seus corpos” (HORN, 2015 apud SILVA, 2017, p. 204).

Sob esse ponto de vista, de uma criança ativa, protagonista de seu desenvolvimento, capaz de construir e reconstruir seu próprio conhecimento e ampliar as aprendizagens em contato com o meio físico e social, a organização dos espaços se dá por meio da descentralização da figura do adulto e um foco maior nos arranjos espaciais. Barbosa e Horn (2001) dizem que é preciso garantir o direito dos bebês explorarem livremente seus limites e possibilidades enfrentando os desafios que os arranjos espaciais propõem a eles.

Silva (2018) também cita as ideias de Tristão (2004 apud Silva 2018, p. 23) quando ela diz que “Perceber o bebê como esse ser competente amplia as possibilidades do trabalho pedagógico com o berçário”.

Máximo (2018) também apresenta contribuição para as reflexões acerca desse eixo temático. Embora ela não utilize de forma específica o termo protagonismo em sua dissertação, ela apresenta a organização dos arranjos espaciais para os bebês como temática central de sua pesquisa, e traz como resultado, que conhecer as ações das crianças pode subsidiar a organização dos espaços e materiais na creche” (MÁXIMO, 2018, p. 127), concluindo que

os bebês possuem ampla capacidade de atuação e aprendizado no berçário para além das atividades dirigidas pelo professor, haja vista a infinidade e a qualidade das atividades autônomas desenvolvidas pelos bebês em momento de atividade livre. Contudo, para potencializar o desenvolvimento de tais ações, é fundamental a estruturação do espaço. [...] o professor não tem condições e não deve assumir, o tempo todo, o papel de estruturador das atividades, os próprios bebês podem assumir o papel de iniciar e dirigir as brincadeiras desde que seja dada a condição de atuarem em pequenos grupos, estarem próximos uns aos outros e terem acesso a materiais adequados à faixa etária (MÁXIMO, 2019, p. 138-139).

Por fim, outra produção científica que trouxe contribuições em torno desse eixo temático, foi a de Schorn (2018). A concepção que a autora traz de criança é baseada em Rinaldi (2012, p. 223).

A criança é forte, poderosa e rica em potenciais e recursos, desde o nascimento. [...] Vemos uma criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas. Uma criança que sabe esperar e que tem altas expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas, e que tem toda força e o potencial gerados por sua habilidade de se questionar e de se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente! (RINALDI, 2012, p. 223)

Citando Barbosa (2006), Schorn (2018) diz ser importante observar e respeitar o bebê e seus interesses para que a prática pedagógica não seja rotineira e automática e o seu desenvolvimento integral possa ser voltado para o protagonismo e autonomia. Sob esse ponto de vista, as crianças são potentes, têm autoria e fazem história com seu protagonismo.

Nas cenas descritas em sua pesquisa, a autora torna visível que quando se dá oportunidade aos bebês de participarem e de exercerem seu protagonismo em uma escola que também é de ensino fundamental é possível elaborar projetos e realizá-los de modo que todos os estudantes sejam acolhidos. Uma das cenas, citada a seguir, revela um bebê como líder em um contexto de interação com crianças maiores.

Bra, 1 ano e 6 meses, é tão articulado e protagonista que em uma das integrações com a pré escola para lermos os livros de literatura infantil, que nesse dia ficaram expostos sobre uma colcha num dos espaços cobertos, na frente da pracinha interna, comandou as crianças que estavam na sua volta, elas fizeram tudo que ele queria, seguiam-no e ele achando graça naquele movimento todo dando a impressão de que ele se constituía em uma espécie de líder da brincadeira e assim agiu (Diário de Campo, Maio/2016, SCHORN, 2018, p. 61).

O Projeto Político Pedagógico do ano de 2016 da escola onde Schorn (2018, p. 53) realizou sua pesquisa é baseado na metodologia de projetos e tem como foco a “formação de sujeitos protagonistas e autônomos”, capazes de agir e expor suas ideias. Os estudantes são vistos como centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo considerados seres únicos, que aprendem no seu ritmo, problematizam, crescem em ambiente sócio-histórico onde desenvolvem suas potencialidades.

A pesquisa de Schorn (2018), que teve como objetivo compreender qual o lugar dos bebês em uma escola de Ensino Fundamental, diz que o mais importante na busca desse lugar, é reconhecê-los como competentes, capazes de agir, de ser e de fazer com as outras crianças e adolescentes a escola que sonham para eles. Cabe aos professores organizar o tempo e o espaço de forma a assegurar que todos participem, inclusive os bebês. Estes últimos têm a capacidade de integrarem-se e interagirem com as outras crianças maiores e os adolescentes muito mais facilmente do que um adulto possa imaginar. Esse processo exige rupturas com as práticas tradicionais, com rotinas duras e inflexíveis e, sobretudo, com a concepção de que os bebês por segurança e cuidado, não podem conviver com as crianças maiores.

Desse modo, percebe-se que o trabalho da ANPEd, as dissertações e teses que focalizam os bebês como protagonistas encontram-se baseadas nos pressupostos ora da Sociologia da Infância, ora da Abordagem Reggio Emilia.

Um dos pressupostos básicos da Sociologia da Infância é justamente o reconhecimento das crianças como atores sociais ativos.

A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014, p. 99-100).

Na perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças operam transformações na cultura, não simplesmente reproduzem as existentes, por isso é preciso enxergá-las como atores sociais e valorizar as suas culturas, por isso é importante ouvi-las, investir e valorizar a participação delas nas atividades desenvolvidas.

Sarmiento (2001) menciona, sob essa perspectiva, que a infância é uma construção social e que os papéis sociais desenvolvidos por ela, são historicamente produzidos, são objetos de variação e de mudança em função das variáveis sociais. Ainda sob essa perspectiva, as crianças são vistas como sujeitos competentes que têm direito ao conhecimento e que devem estar inseridas numa cultura e participar dela ativamente.

Na Abordagem de Reggio Emilia, que também apresenta contribuições para esse quarto eixo temático. Rinaldi (2002) considera que o espaço é organizado mediante a concepção educacional que se tem dos envolvidos. Um professor que centraliza todo o processo em si mesmo, deixando de considerar a criança como ser autônomo, ativo e competente, não precisa organizar os espaços para a interação das crianças, por exemplo, porque não privilegia esse aspecto. Da mesma forma, um professor que quer privilegiar esse aspecto de interação não poderá organizar sua sala em um espaço duro, mecânico, com carteiras em fileiras. Deve haver coerência entre o desejo e a forma como a organização é realizada.

É preciso, segundo Rinaldi (2002) compreender a criança como um ser forte, poderoso e rico de potência e recurso. Um ser que desde que nasce, está aberto ao mundo e possui capacidade para construir seu próprio conhecimento, alguém visto em sua totalidade, possuindo suas próprias direções em relação ao saber e viver.

Da mesma forma, Barbosa (2010) diz que os bebês e crianças bem pequenas carregaram o estigma de serem frágeis, incapazes e imaturos, durante muitos anos. No

entanto, a autora adverte que “[...] nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês” (BARBOSA 2010, p 02). A potência deles vai além de suas capacidades orgânicas, perpassa o campo das interações e relações sociais e da cognição.

Sendo assim, é necessário pensar em um espaço onde os bebês sejam reconhecidos como sujeitos ativos que têm o direito de participar e intervir no que acontece ao seu redor, recriando e reelaborando o mundo, sendo respeitados como protagonistas e compreendidos como produto e produtores da história e da cultura do mundo em que estão inseridos.

3.3.5 Espaços externos como contextos de vida coletiva para os bebês

A única dissertação analisada que trouxe como temática principal a questão dos espaços externos para os bebês na creche foi a de Gobbato (2011). Contudo, outras produções científicas selecionadas neste presente estudo – embora de forma secundária a seus objetivos de pesquisa – também trouxeram contribuições com relação aos espaços externos, como sendo contextos importantes para a participação do bebê na vida coletiva da escola, como Singulani (2011), Simiano (2010), Tussi (2011), Coelho (2015), Araújo (2016), Brasil (2016), Cocito (2017), Silva (2018) e Schorn (2018).

Gobbato (2011) parte da questão da invisibilidade e do não-lugar dos bebês nos berçários da atualidade brasileira, tomando como referencial pesquisas nacionais (SARMENTO, 2007; BARBOSA; RICHTER, 2009; COUTINHO, 2002; TRISTÃO, 2004b; PRADO 1998; por exemplo) que revelaram que os bebês saem muito pouco de suas salas e quase não participam das propostas da escola como as outras turmas fazem. Quando se planeja propostas pedagógicas com o berçário para além de sua sala e se considera o contexto de vida coletiva, novas possibilidades de vivência nas práticas sociais e culturais são propiciadas aos bebês. A aprendizagem deles se amplia e se potencializa quando não se considera a sala como único local onde eles podem aprender. Por isso é necessário qualificar os outros espaços, pois são contextos que também educam. Para incluir os bebês nos contextos de vida coletiva das instituições é necessário planejamento, trabalho em equipe e adequações. A principal contribuição de sua pesquisa é a de que quando os bebês podem circular pelos diferentes espaços da instituição, eles são capazes de construir novos significados para a escola por meio das ações e das relações que estabelecem.

Gobbato (2011) diz que a ideia da sala de aula como o único espaço que permite a aprendizagem dos bebês precisa ser redimensionada. Todos os espaços da instituição escolar devem ser concebidos como contextos que educam e os bebês, estes precisam estar em todos os espaços. Não é somente deixar de viver em sua sala de aula para viver nos demais espaços da escola, mas é construir outro lugar para os bebês, mudando o contexto atual de exclusão, de invisibilidade, de não-participação para um lugar construído com os bebês! Uma questão norteadora de sua pesquisa, referindo-se aos espaços das creches, foi: *Onde estão os bebês?* A própria autora responde dizendo que os bebês podem e devem estar nos diferentes espaços da escola infantil.

Para garantir isso aos bebês é necessário considerar suas especificidades, ajustar as rotinas, de modo que possam ter um momento para sair de suas salas, além de pensar em um trabalho colaborativo entre a equipe escolar. Para que isso aconteça, é necessário a ajuda de outros adultos, além do educador direto. O planejamento da instituição precisa contemplar os bebês, os espaços de uso comum precisam ser readequados para que os bebês também possam utilizá-los com segurança; o mobiliário, os objetos e as condições físicas precisam estar apropriadas ao seu uso. Colocar os bebês nesses espaços demanda pensar em como qualificá-los para seu uso.

Quanto à ideia de que essa é uma prática não benéfica aos bebês e que eles choram nesses espaços, a pesquisa evidenciou que quando estávamos em contextos preparados para recebê-los e acompanhados das suas educadoras, os bebês sentiam-se bem nesses espaços mostrando alegria quando neles chegavam e prazer quando lá permaneciam, interessados e envolvidos com as coisas novas que lá encontravam. A regularidade de suas visitas fortalecia a oportunidade de que se apropriassem dos mesmos ao conhecerem-nos, sentindo-se mais seguros e intensificando suas culturas de exploração ao poderem repetir as experiências que lá vivenciavam (GOBBATO, 2011, p. 205-206).

A autora conclui que quando não se limita a viver em um único espaço, mas permite-se sair das quatro paredes, muitas coisas acontecem e é necessário estar atento a tudo o que emerge desse cotidiano como, por exemplo, a presença ativa dos bebês, a riqueza dos encontros entre eles, entre eles e as crianças maiores e adultos.

Feita a análise do trabalho de Gobbato que focaliza os espaços externos em sua pesquisa, segue-se com a análise das outras produções científicas que também trouxeram contribuições para esse eixo, embora de forma secundária, como Singulani (2009), Simiano (2010), Tussi (2011), Coelho (2015), Araújo (2016), Brasil (2016), Cocito (2017), Silva (2018) e Schorn (2018).

Singulani (2009) apresenta em sua dissertação que todos os espaços da creche são importantes. Ela considera um equívoco ver o espaço da sala de aula como o mais importante para que o aprendizado ocorra, pois, as crianças são atraídas justamente pelo que se encontra lá fora. Todos os espaços devem ser planejados e tratados como enriquecedores para as crianças.

Singulani (2009), com relação à área externa, cita as ideias de Tiriba (2008) quando esta pontua que nas escolas e também nas creches ocupa-se quase toda a área verde e livre com construção de classes, restando pouco espaço para as crianças brincarem, sendo que elas precisam desses espaços externos livres para entrarem em contato com a natureza e também para subirem, descerem, se equilibrarem, esconderem, saltarem, se balançarem desenvolvendo assim seus movimentos e fantasia.

A creche, onde a autora realizou sua pesquisa de Campo, possui um terreno grande, com ampla área verde, árvores e plantas ornamentais, com uma lousa para desenho e duas de azulejo para pintura na altura das crianças, dois parques, um na frente da escola maior, para as crianças maiores e outro no fundo da escola menor para as menores. O espaço continha poucos brinquedos, mas “era o preferido das crianças, pois nele podiam brincar de futebol, de bola, de pega-pega, de casinha, de rolar pneus, subir na árvore, enfim, podiam agir com mais liberdade e sem muito controle das educadoras” (SINGULANI, 2009, p. 88).

Já na dissertação de Simiano (2010), no momento em que ela faz uma análise da cerca da porta da sala do berçário, que separa o espaço interno da sala com o espaço externo da escola, na creche onde realizou sua pesquisa, mostrou que a finalidade dela era de separar o mundo interno do externo e revelou “que os bebês permanecem quase sempre na sala, sendo raras as vezes em que transitam por outro espaço da creche” (SIMIANO, 2010, p. 106). A autora também diz que “durante todo tempo no campo de pesquisa, foi possível vivenciar a interação dos bebês com o espaço externo (pátio) da instituição apenas uma única vez” (SIMIANO, 2010, p. 63).

A diretora da escola onde a pesquisa dessa autora foi realizada era contrária à utilização do parque, do pátio e da área externa pelos bebês, achava que somente quando eles crescessem é que estariam prontos e capazes para tal. O fato de os bebês permanecerem muito tempo na cerquinha diz que eles precisam viver a vida que pulsa no espaço externo, precisa interagir com ela e com os outros para além da sala.

Com relação às contribuições da dissertação de Tussi (2011) com relação ao espaço externo, é importante destacar que uma das professoras da creche pesquisada por ela (Clara, nome fictício) participante da pesquisa, na entrevista semi-estruturada proposta pela pesquisadora (realizada em 10/12/2010) fez o seguinte comentário:

“Eu exploro muito o ambiente escolar, tanto a parte interna como externa. Fui a primeira professora da escola que trabalhou com berçário I que tirou as crianças da sala de aula. Eu tirava as crianças da sala de aula todos os dias. As minhas crianças de berçário I, lá por abril, maio já estavam adaptadas. Eu, particularmente, não gosto muito de ficar somente na sala de aula. Gosto de levá-los ao pátio, pois a aprendizagem das crianças acontece também em outros lugares” (TUSSI, 2011, p. 137-138, relato da professora Clara).

Diante dessa fala, a pesquisadora também lançou alguns questionamentos: Se antes disso os bebês ficavam somente em suas salas, como ficava a interação deles com os outros espaços? E com as outras crianças maiores e os adultos? Se elas não podiam sair da sala, será que os outros podiam entrar nela? Quais as concepções das professoras acerca do trabalho com os bebês?

A professora Clara em sua entrevista demonstrou que os bebês passaram a ficar mais visíveis na escola com a sua saída da sala, passaram a ter um espaço para andar pelos corredores e por outras salas, passaram a ser vistos, ouvidos, tocados e a desfrutar de tudo o que a instituição oferecia a eles, representando uma grande conquista para os bebês e para seu processo educativo. Conquista esta que se deu pelo posicionamento da professora com relação às inúmeras capacidades dos bebês, transcendendo seu estigma de seres frágeis. A professora comentou que ao saírem da sala, eles passaram a chorar cada vez menos, explorar cada vez mais e se adaptar com facilidade, manifestando alegria e contentamento com o movimento externo a sua sala de atendimento. O fato das colegas dessa professora não tirarem os bebês da sala expressa o estigma que eles portaram por muito tempo de serem incapazes, frágeis e imaturos. Em sua pesquisa, Tussi (2011) mostra que a brincadeira acontecia com muito mais intensidade quando era realizada nos espaços externos, pátio ou pracinha (espaços da escola em questão).

Coelho (2015) que também traz contribuições com relação aos espaços externos, diz que

Apesar de grande, em sua extensão, o pátio oferece poucos brinquedos. Para a turma de 1-2 anos são ainda mais escassos. Se analisarmos o espaço físico externo do CMEI “Colibri” destinado ao desenvolvimento de atividades com as

crianças, veremos que ele atende, parcialmente, às demandas do grupo de crianças de 3, 4 e 5 anos e mostra-se insuficiente em relação ao atendimento da turma dos bebês de 1-2 anos. Apesar de possuir uma grande área construída e de os bebês percorrerem livremente todos os espaços da Creche, não há, além do solário, outro espaço externo preparado para recebê-los. Se considerarmos ainda que moramos numa cidade extremamente quente, veremos que os espaços cobertos, para realização de atividades extra-sala, tornam-se ainda mais escassos (COELHO, 2015, p. 101-102).

Coelho (2015), ao analisar os dados de sua pesquisa de mestrado realizada em um CEIM, conclui que embora os espaços não sejam tão preparados para receber os bebês (tanto os internos quanto os externos) estes *estão em toda parte* da escola⁵. Diferentemente do que constatou Gobbato (2011) quando analisa os (des) lugares dos bebês, dizendo que estes não frequentam muitos espaços coletivos na creche, trazendo à tona a invisibilidade das turmas de berçário e o seu não-lugar no coletivo das instituições.

Coelho (2015), assim como Gobbato (2011), também citou as pesquisas de Coutinho (2002) e Tristão (2004a) mostrando evidências de que os bebês pouco saem de suas salas e pouco exploram o ambiente externo e a pesquisa de Prado (1998) revelando que os bebês não participavam de passeios nem dos espaços externos da creche, só saíam do espaço de suas salas e solários em dias de festa. Coelho (2015) diz que a circulação dos bebês em todos os espaços da Escola onde realizou sua pesquisa pode ser em razão da falta de espaço para tantos na sala ou também o fato de que a sala deles fique ao final do corredor, o que os obriga a um deslocamento indispensável. Porém ela mostra com sua pesquisa que os bebês estão em todos os espaços da escola.

Eles estão no parque, no refeitório, nos corredores, no pomar, e até nas ruas. Isto mesmo! Por ocasião das comemorações de 7 de setembro os bebês, acompanhados por pais e professoras, desfilaram pelas ruas próximas ao entorno da escola para apresentar o projeto “Arte não tem idade”... Ao vê-los participando das atividades externas promovidas pela creche, concluímos que há, sim, uma intencionalidade em incluí-los em todas as atividades, desde que se garanta a sua integridade física. Desse modo, ao circularem pelos diversos espaços há uma interação com as crianças das diferentes faixas etárias atendidas, bem como os adultos, funcionários da creche com os quais compartilham esse espaço coletivo (COELHO, 2015, p. 118-119).

Na escola pesquisada por Coelho (2015), o pomar foi eleito como lugar preferido das professoras. Lá havia pés de goiaba, acerola e caju, compondo a paisagem do espaço e garantindo sombra necessária.

5 Grifo da própria autora referindo-se à pesquisa de mestrado de Gobbato (2011) “Os bebês estão por todos os espaços”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil.

Pomar. É lá que acontecem as descobertas para as crianças. Hoje eles ficaram loucos. Ah Flávia, eles ficaram encantados. Nós não tínhamos vindo, mas por causa da chuva que caiu, as crianças viram as “minhocas, cobras”, elas falam que são cobras. As crianças queriam pegar. Eles gostam de ver a formiga saindo da casinha. O Leandro viu a formiga saindo da casinha e queria pegá-la, só que o irmão não deixou. (COELHO, 2015, p. 120, fala da professora Silvia, setembro de 2014).

Uma das professoras da escola pesquisada pela autora elegeu o espaço do corredor como seu lugar preferido para estar com os bebês, segundo essa professora no corredor

Aproveitamos para realizar pinturas, pois as crianças utilizam as mesas, e dá para fazer o movimento e outras atividades, o que não dá pra ser feito na própria sala. Geralmente lá tem mesas para fazer pinturas que já ficam lá fora. Fazemos brincadeiras, movimentos, pois dá para se movimentar mais, no corredor. (COELHO, 2015, p. 122, fala da professora Cindy, setembro de 2014).

Segundo Coelho (2015) estar com os bebês nesses espaços favorece a realização de uma ação pedagógica com os elementos que o próprio espaço fornece, ajuda na integração com a natureza, com as estruturas mais abertas e com a variação da rotina.

Araújo (2016), ao analisar os espaços da creche onde realizou a sua pesquisa, diz que

Há na creche os espaços externos que propiciam aos pequeninos momentos de muitas descobertas. São no parque, no tanque de areia, nos espaços das motos, bolas, pinturas, lousa de azulejo, rabiscos com giz, além de brincadeiras com água, terra, plantas e jardins, que as crianças exploram os benefícios que a natureza propicia (ARAÚJO, 2016, p. 48).

Muitas brincadeiras acontecem nos jardins e hortas da creche, onde se dá o plantio de chás, saladas, temperos, plantas e flores. Jardim de sensações e de cheiros, onde os bebês também acompanham o plantio e se divertem muito, com regadores, baldinhos e pás. Todos participam com entusiasmo do cuidado, sendo um grande momento de brincadeira que os deixa alegres e oportuniza o aprendizado,

A pesquisa de Brasil (2016) mostra, de acordo com os argumentos de Aquino (2013), uma contradição entre o *ProInfância* (BRASIL, 2006) e as *DCNEI* (BRASIL, 2009a) no sentido de que no primeiro documento não existe lugar para as particularidades de cada região do país. As professoras, copesquisadoras, fizeram fotos dos espaços da creche pesquisada e o parque por exemplo poderia ser prazeroso à brincadeira e exploração das crianças, mas estava impróprio à utilização dos bebês devido ficar totalmente no sol a maior parte do dia, sem proteções.

Cocito (2017) cita Horn (2004) quando esta diz que a sala de referência não é o único espaço que deve ser pensado na escola, como um lugar primordial, mas também o

corredor, o pátio, os banheiros, a recepção, a secretaria, a cozinha, o entorno, os jardins, os parques também devem ser vistos como imprescindíveis. O espaço escolar não pode ser restrito às paredes de uma sala de aula. As crianças apropriam-se de tudo: pátios externos, corredores e todas as demais dependências das instituições. Cocito (2017) cita também as ideias de Lima (1989) com relação às cidades educadoras, pois considera que as crianças têm que ter experiências e contato com espaços externos, com o entorno das instituições e com toda a cidade. Assim elas podem ampliar as possibilidades de serem inseridas e atuar no mundo, compreendendo a vida para além do espaço doméstico e institucional.

Silva (2018), que realizou a pesquisa em uma sala de berçário em uma creche do projeto arquitetônico do Proinfância, diz que a sala era bem próxima ao espaço externo da escola, sendo assim, era comum os bebês dirigirem seus olhares para a área externa, apresentando interesse em explorar os demais espaços da creche. Os adultos, muitas vezes, atendiam suas motivações e interesses levando-os a explorar o espaço externo à sala de referência destinada aos bebês.

Schorn (2018) quando apresenta a proposta de experiência entre os bebês e o ensino fundamental, de forma contínua e participativa acredita

na possibilidade de aprender sem paredes, aprender tendo como ponto de partida a sala de referência, mas sabendo que toda a escola pode ser explorada e todo ambiente é lugar para aprender.

Assim, na escola, os bebês aprendem atravessando pontes, aprendem em uma escola sem muros, aprendem sem a necessidade de uma rotina rígida e pré-estabelecida, aprendem com crianças que vêm brincar na pracinha, jogar bola na quadra. É desse modo que eles aprendem e descobrem o mundo e aprendem a descobrir-se nele, vivenciam a natureza, aprendem com grupos de ginástica que frequentam a escola, com outros professores que não os seus, com a Universidade, enfim: aprendem no convívio com o mundo ao seu redor (SCHORN, 2018, p. 42-43).

Na escola estudada por Schorn (2018), que recebe desde os bebês até o nono ano do ensino fundamental, é previsto no planejamento diário da rotina do berçário, a utilização de vários espaços, como quadra, pracinhas e pátio. Os bebês e os estudantes do Ensino Fundamental, não raras vezes, compartilham concomitantemente os espaços, para realização de atividades sem que nenhum dos grupos seja prejudicado. No PPP da escola, dá-se destaque à participação, à convivência e ao compartilhamento de ambientes por todos os estudantes.

Relacionando as contribuições das produções científicas do último decênio (2009-2018) com os referenciais teóricos desta dissertação, com relação ao Espaço Externo como

contexto de vida coletiva para os bebês, iniciando pelos documentos oficiais, temos que um dos direitos que o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* propõe é de que os bebês não sejam “esquecidos nos berços” (BRASIL, 2006c, p. 23). Gobbato (2011, p. 205) acrescentaria outro direito “o direito de não serem esquecidos nas salas de berçário”.

Nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emília (GANDINI, 1999; RINALDI, 2002) todos os espaços são valorizados: espaço da entrada, corredores, cozinha, banheiros, ou seja, cada canto. Da mesma forma Horn (2004) e Mello (2002) compartilham dessa ideia, de que não deve haver hierarquização nos espaços da creche. Singulani (2009) e Cocito (2017) concordam com as autoras.

O foco das escolas de Reggio Emilia sempre esteve nas crianças, em interação com outras crianças, com suas famílias, professores, ambiente escolar e toda a cidade. Os espaços das escolas de Reggio Emilia são projetados de maneira que favoreçam o diálogo, o conhecimento compartilhado, a conexão das crianças entre si e com tudo o que acontece dentro e fora da escola em seus ambientes internos e externos.

Horn (2004) também destaca que todos os espaços da escola são potencialmente significativos para as vivências da infância, não existem espaços mais ou menos nobres, uma vez que as crianças estejam neles, em qualquer situação, eles precisam ser “alegres, conservados e decorados” (HORN, 2004, p.36). Quando se dedica a estudar a organização dos espaços para as crianças, a sala de referência é sempre pensada de forma primordial, no entanto, os demais espaços da escola como corredor, pátio, banheiros, recepção, secretaria, cozinha, o entorno, jardins, parque, por exemplo, são imprescindíveis.

[...] não é possível restringir o espaço escolar aos limites das paredes de uma sala de aula. São muitos os prolongamentos, dos quais, naturalmente, as crianças vão se apropriando, como os pátios externos, corredores e demais dependências da instituição (HORN, 2004, p. 38).

Simiano (2010), Gobbato (2011) e Brasil (2016) compartilham da mesma realidade em suas pesquisas: a invisibilidade dos bebês nos espaços externos da creche. A diretora da escola onde Simiano (2010) realizou sua pesquisa era contrária à ideia de os bebês utilizarem os espaços externos à sala de aula. Na escola onde Brasil (2016) realizou sua pesquisa, projetada pelo programa Proinfância, o parque estava impróprio à utilização dos bebês por não haver proteção com relação aos raios solares. Essas situações constatadas pelas pesquisas se opõem frontalmente ao que propõe Barbosa (2010), dizendo que o

parque é fundamental para o bebê, no sentido de ele ter contato com a luz do sol, com o ar fresco e com a natureza.

Já nas pesquisas realizadas por Singulani (2009), Tussi (2011), Coelho (2015), Araújo (2016), Silva (2016) e Schorn (2018) foi possível verificar uma realidade diferente: os bebês sendo avistados em todos os espaços da escola.

Tonucci (2005) também faz uma pontuação acerca da preocupação que os adultos têm a respeito da segurança das crianças quando estão nos espaços externos. Ele acredita que a segurança é necessária e importante, porém não deve privá-las da experimentação e vivência de novos desafios. Percebe-se que na busca de dominar e superar o que é novo que o risco é um elemento fundamental para o crescimento e o desenvolvimento. Ao ofertar materiais e equipamentos devemos ter a confiança que

a criança não é um aspirante a suicida, como parecem acreditar os adultos, mas ela é capaz de enfrentar aquele perigo e o faz com grande sentido de responsabilidade e prudência, adotando comportamentos adequados para enfrentar com sucesso a dificuldade (TONUCCI, 2005, p. 72).

Para encerrar as análises em torno desse último eixo temático, trazendo uma reflexão sobre os espaços externos das creches, merece destaque a defesa que Soares e Flores (2017) trazem à questão, de que é preciso dar a devida importância aos espaços externos dessas escolas como elemento curricular delas. Segundo Tiriba (2018) é preciso desemparedar a infância, as áreas externas são tão importantes e produtivas quanto as áreas internas e devem fazer parte da proposta pedagógica das escolas.

3.4 Síntese Integradora

Realizada a análise das produções científicas publicadas entre os anos de 2009 e 2018 sobre os espaços dos bebês na creche, em torno de cinco eixos temáticos elencados anteriormente, parte-se para a Síntese Integradora, tendo como referência os pressupostos de Salvador (1986). A Síntese Integradora torna evidente algumas convergências que emergiram dos resultados dessa análise.

A *primeira convergência* verificada entre os eixos temáticos se dá em torno do *reconhecimento dos bebês como sujeitos* diante dos espaços na creche.

As produções científicas da última década – sejam trabalhos apresentados na ANPEd, teses ou dissertações – foram pautadas em diferentes referenciais teóricos, mas

apresentaram como elemento comum uma crítica às concepções assistencialistas e higienistas em relação ao trabalho a ser desenvolvido na creche, principalmente com relação ao bebê. Sob essas concepções ele é um ser passivo, dependente, sem capacidades e que só precisa ser atendido em suas necessidades biológicas.

Para as produções científicas que tiveram como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, como Singulani (2009) e Alves (2013), por exemplo, os bebês são *sujeitos* capazes de interagir com os espaços, com os objetos e materiais, com seus pares e com os adultos, seus educadores, acessando a cultura do mundo onde estão envolvidos. O adulto assume um papel de mediador – e não centralizador – entre o bebê e a cultura, planejando e organizando o espaço, escolhendo e oferecendo objetos, materiais e brinquedos que considere as necessidades, interesses e curiosidades dos bebês, que enriqueçam a experiência cultural deles e potencializem seu aprendizado e suas qualidades humanas, pois é no contato com o outro e com a cultura que os seres se humanizam.

Para as produções científicas que tiveram como referencial teórico a Sociologia da Infância e a Abordagem Reggio Emilia, os resultados convergem no sentido de que os bebês são *sujeitos*, além de *protagonistas* de seu aprendizado e *produtores de cultura*, como podemos verificar, entre outras produções, em Simiano (2010), Gobbato (2011) e Silva (2018).

A questão de que os bebês não podem mais ser vistos como seres passivos, perpassa todos os eixos temáticos analisados anteriormente. Os bebês precisam ser considerados como *sujeitos* nos momentos de planejamento, organização e avaliação das propostas educativas, principalmente com relação aos espaços que são foco desta pesquisa. Se os bebês são reconhecidos como sujeitos, tem-se uma organização dos espaços partilhada entre todos, adultos e bebês, estes vistos como sujeitos de direitos, como capazes, devendo ser escutados e respeitados em suas especificidades.

Uma *segunda convergência* que também perpassa por todos os eixos temáticos analisados nesta pesquisa é a importância do planejamento e da organização dos espaços com *intencionalidade educativa* tendo em vista que isso tudo depende diretamente da *concepção que cada instituição escolar e educador têm* de bebê, de criança, de infância e de Educação Infantil, em boa parte já consolidadas na sociedade.

O espaço precisa ser organizado com *intencionalidade* para que favoreça as interações e amplie o contato aos bens culturais (concepção fundamentada na Teoria Histórico-Cultural) para que seja transformado em lugar (Geografia Humanista), para que

como elemento curricular seja fonte educativa para os bebês e parceiro dos educadores (sobretudo na Abordagem Reggio Emilia), para que haja participação, protagonismo e produção de cultura pelos próprios bebês (Sociologia da Infância) e também para que seja um contexto de vida coletiva (concepções que favorecem a utilização os espaços externos).

Por isso é importante adotar uma concepção e ter conhecimento sobre ela, disso depende toda a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Se a concepção adotada for de bebês como sujeitos, as próprias ações destes podem colaborar no planejamento e organização tanto dos espaços como dos tempos, agrupamentos, materiais e objetos nas práticas educativas da creche.

Uma *terceira convergência* entre os eixos temáticos analisados – que se dá como desdobramento da segunda – é a necessidade e a importância de *investimento na formação continuada dos educadores*, seja em serviço ou em outros espaços de formação.

Os educadores muitas vezes não têm consciência de tudo o que o espaço é capaz de oferecer e não reconhecem que o bebê tem potencial para contribuir no planejamento e ajudar na construção do seu próprio conhecimento. Eles, em muitos casos, não conseguem reconhecer a importância dos espaços da creche como elementos formadores tanto para ele mesmo como para os bebês e todos os envolvidos. Por isso a necessidade de *formação continuada*, no sentido de levá-los a refletir sobre todas essas recomendações e mudanças de concepção acerca dos bebês e de seus espaços em ambiente escolar.

O educador tem papel importante para fazer surgir novos arranjos espaciais na creche para experimentação e desenvolvimento dos bebês em suas múltiplas dimensões. Por isso é preciso refletir nesses momentos de formação sobre quais concepções têm embasado sua prática.

Por fim, uma *quarta convergência* entre as produções científicas analisadas é a *emergência da temática dos espaços externos*, uma tendência nos trabalhos mais contemporâneos de problematizar a presença dos bebês nesses espaços.

Quanto aos espaços externos, as problematizações das produções científicas giram em torno de três tipos de unidades escolares: aquelas onde os bebês ainda são invisíveis nesses espaços, não fazendo parte deles e ficando todo tempo dentro de suas salas, seja por concepção ainda higienista e assistencialista tanto de professores e demais educadores como até mesmo de gestores que não permitem que assim se faça; aquelas unidades onde os bebês já utilizam o espaço externo, mas ainda de forma esporádica, com diferenciação entre espaço interno e externo, ainda não especificado na rotina; e por fim, aquelas

unidades onde a utilização dos espaços externos pelos bebês já está arraigada e vinculada à rotina da escola, não havendo mais distinção entre espaços internos e externos, podendo ser vistos em todos os espaços cotidianamente.

Os *espaços externos* são contextos de vida coletiva para os bebês. A sala de aula não pode ser o único espaço educativo para eles na creche. Quando são planejadas propostas para os bebês para além de suas salas, novas possibilidades de vivência de práticas sociais e culturais são propiciadas a eles, novos significados são dados por meio das relações que estabelecem. O espaço externo é foco de curiosidade e preferências dos bebês. Estando nesses espaços, os bebês têm a oportunidade para brincar e fazer suas explorações e experimentações, além de entrar em contato com a natureza, por exemplo, e seus variados elementos, podendo também diversificar a sua rotina. Os bebês precisam deixar de ser invisíveis nos espaços externos das creches e passar a fazer parte do coletivo delas.

Chegando ao fim do que a presente pesquisa se propôs a realizar, segue-se as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar, descrever e analisar as contribuições das produções científicas brasileiras, dos últimos dez anos (2009-2018), que tratassem dos espaços para os bebês na creche, evidenciando suas convergências.

Por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica proposta por Lima e Miotto (2007) e Salvador (1986) e das fases de leitura propostas por Salvador (1986) foi possível mapear e apresentar um panorama das produções científicas brasileiras que tratassem dos espaços para os bebês na creche presentes nos anais das reuniões nacionais da ANPEd e nos repositórios da BDTD e CAPES. Também foi possível, por meio da aproximação com a análise de conteúdo de Bardin (2007) elaborar eixos temáticos em torno dos quais gravitaram as referidas produções, sendo eles: 1. *Espaço como oportunidade de interação, mediação e acesso à cultura*; 2. *Espaço como lugar dos bebês*; 3. *Espaço como elemento curricular, educador dos bebês e parceiro dos educadores*; 4. *Espaço como contexto de protagonismo dos bebês* e 5. *Espaço externo como contexto de vida coletiva para os bebês*.

Ao final foi produzida uma Síntese Integradora – ainda de acordo com a proposta de Salvador (1986) – que evidenciou as principais convergências apreendidas dos trabalhos pesquisados, sendo elas: *Primeira*: reconhecimento dos bebês como sujeitos diante dos espaços na creche; *Segunda*: importância do planejamento e da organização dos espaços com intencionalidade educativa, dependendo da concepção que cada instituição escolar e educador têm de bebê, de criança, de infância e de Educação Infantil; *Terceira*: necessidade e a importância de investimento na formação continuada dos educadores; e *Quarta*: emergência da temática dos espaços externos, uma tendência nos trabalhos mais contemporâneos de problematizar a presença dos bebês nesses espaços.

As problematizações trazidas pelas produções científicas analisadas nesta pesquisa mostram que há ainda muitos desafios para que os espaços sejam realmente incorporados como elementos valiosos na prática pedagógica com os bebês na creche. Muitas unidades escolares que foram lócus das produções científicas analisadas nesta pesquisa, ainda não conseguiam enxergar a potência que os espaços têm no processo educativo dos bebês, como promotores de interações, aprendizagem e desenvolvimento. Em muitas dessas unidades escolares pesquisadas predominava ainda, na prática, uma visão adultocêntrica, assistencialista e higienista na organização dos espaços, onde os adultos decidem o que

será desenvolvido, onde eles controlam os movimentos dos bebês, não permitindo que estes se arrisquem, se sujeem e sejam desafiados pelo próprio espaço que os envolve.

O referencial teórico que serviu de base para essa pesquisa – a princípio, a Teoria Histórico-Cultural e a Abordagem Reggio Emilia – foi sendo aprofundado, sobretudo, por meio do estudo de teses, dissertações e demais produções científicas, bem como de outras áreas e autores que contribuíram com a temática em questão. Com isso também passaram a ser problematizados alguns pontos de *convergência* e *divergência* entre as diferentes vertentes teóricas, como por exemplo, os termos *protagonismo* e *produção de cultura*. Estes termos não fazem parte da Teoria Histórico-Cultural, mas são intrinsecamente ligados à Sociologia da Infância e a Abordagem Reggio Emilia. Em contrapartida, o termo *mediação* advém dos estudos de Vygotsky, não sendo, portanto, utilizado pela Sociologia da Infância.

A análise das divergências entre vertentes teóricas não foi o foco desse estudo, mas deparar-me com as mesmas se constituiu um convite para mim enquanto pesquisadora, a pensar e refletir sobre as minúcias existentes entre elas, aprofundando meu próprio conhecimento.

Cabe mencionar também, que a oportunidade de realizar esta pesquisa bibliográfica levou-me a constatar questões que já estavam presentes em minha prática como professora de bebês nos últimos quatro anos em que estive em sala de aula. Nesse período sempre existiu uma angústia de minha parte em perceber que as professoras de bebês, até possuíam boas intenções quanto às práticas a serem desenvolvidas com eles na creche, mas tinham medo de ousar, sentiam-se inseguras e não permitiam aos bebês que vivenciassem ricas experiências nos diversos espaços que as instituições escolares ofereciam.

Este ano, 2019, na posição que tenho ocupado enquanto formadora de professores de bebês, da rede municipal da qual faço parte, no processo de realização do projeto de formação continuada que teve como temática *Linguagens na infância: brincar e movimentar como formas de interagir, expressar-se e conhecer o mundo*, pude presenciar, sobretudo nas reflexões a respeito das brincadeiras livres em área externa, um processo de *desemparedamento* dos bebês, que se revelaram a partir das práticas das professoras que resolveram ousar, porque perceberam que era importante para eles. As práticas realizadas foram relatadas nos encontros de formação, registradas através de textos, fotos, vídeos e também apresentadas para toda a rede em momento de socialização de boas práticas.

Percebeu-se que o termo *desemparedar*, ainda não citado e refletido pela rede municipal, passou a fazer parte do discurso tanto das professoras de bebês e das professoras de crianças bem pequenas e pequenas, como dos coordenadores pedagógicos e diretores de escola. Muitas professoras – de bebês, sobretudo - toparam o desafio de deixar as quatro paredes da sala de aula e levar os bebês a fazerem a experiência da escola como um todo: contato com outros espaços, em especial os externos, contato com crianças de outras turmas, com outros adultos, enfim, com todo o contexto coletivo da instituição.

Com isso, percebi então que meus estudos para a escrita desta dissertação, antes mesmo de terem sido publicados, já produziram eco na ação das professoras. Sinto-me protagonista desse processo, por meio de leituras e elementos teóricos e práticos compartilhados com as professoras que respaldaram minha intuição de que era muito importante e necessário que os bebês ocupassem novos lugares e espaços na creche.

Em um momento de muitas contradições e retrocessos nas políticas, como por exemplo, a questão do *homeschooling* (prática de educação que não acontece nas escolas, por exemplo) e de retorno ao modelo das *mães crecheiras* (creches improvisadas em casas distribuídas pelos bairros) é possível verificar também que os profissionais da educação estão abrindo-se a novas perspectivas, a novos caminhos, a progressos na educação, principalmente dos bebês avançando na direção dos direitos que já vêm adquirindo historicamente.

O caminho é caminhar. É importante que façamos o melhor que pudermos fazer no momento e lugar onde estamos. É muito bonito ver acontecer na prática o que se vê em teoria. Os bebês ao acessar os novos espaços, sejam estes quais forem, realizam e produzem ações sobre o mundo, promovendo ampliação de seu repertório e de sua cultura. Estou certa de que com esse movimento de semear a possibilidade do *desemparedamento*, também as professoras podem e devem trazer novas práticas que ainda nem havíamos pensado. Com isso, espera-se que existam professores autores, pesquisadores e protagonistas que também possam agregar novos elementos através de pesquisas empíricas referentes à temática de estudo em questão.

A dúvida no momento ainda é ir ou não para fora da sala, mas no futuro, a partir de novas pesquisas que surgirão, tendo ido para fora e experienciado novas possibilidades, a questão é o que os educadores e as próprias crianças nos dirão a respeito do que puderam vivenciar e experienciar, e eu..., eu espero ser ainda muito surpreendida pela vida.

A utopia está no horizonte. Portanto caminhar é preciso. E a utopia serve justamente para isso, para que nunca deixemos de caminhar.

REFERÊNCIAS

Trabalhos selecionados na ANPEd

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: **34ª Reunião Nacional da ANPEd**, Natal: 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.ANPEd.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: **34ª Reunião Nacional da ANPEd**, Natal: 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.ANPEd.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

Trabalhos selecionados na BDTD e CAPES

ALVES, Iury Lara. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso/MT: 2013. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/84e29fcb649847cb56213b4540c8a4ca.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

ARAÚJO, Djanira Alves Biserra. **Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. São Paulo: 2016. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1564/2/Djanira%20Alves%20Biserra%20Araujo.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2019

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro/RJ: 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/42400219-Maria-ghisleny-de-paiva-brasil-espaco-s-na-educacao-infantil-entre-politicas-e-praticas.html>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

COCITO, Renata Pavezi. **Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP: 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151013/cocito_rp_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2018.

COELHO, Flávia de Oliveira. **Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais/MG: 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS->

AR5G5S/capitulo_1____revisado_em_18_julho_2016__1__1_.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 fev. 2019.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços!**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS: 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29947/000778517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MÁXIMO, Luciana Perpétuo. **Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e materiais em um ambiente de creche**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos e Processos Educativos. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto/SP: 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155936>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambiente da Infância e Formação do Educador:** Arranjo espacial no berçário. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ: 2011. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-239-DO.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

SCHORN, Andreia Aparecida Liberali. **O cotidiano na Educação Infantil:** espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria/RS: 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15478>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

SILVA, Viviane dos Reis. **O que pensam as educadoras e o que revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão/SE: 2018. Disponível em: <<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9002>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina/SC: 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/34857018-Meu-quintal-e-maior-que-o-mundo.html>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode:** crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. Marília/SP: 2009. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/singulani_rad_me_mar.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2019.

TUSSI, Dorcas. **O espaço e o currículo:** conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria/RS: 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6982>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

Leis e Documentos Oficiais Brasileiros e demais autores

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é esse?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2003.

_____. O espaço da creche: que lugar é este? In: **27ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2004.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. (Orgs). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ANPED. Site. <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 30 mai 2019.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: _____. **Educação da Infância: História e política**. Niterói: UFF, 2013.

AUGE, M. **Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Ed., 1994.

BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. Reforming Education & Changing Schools: case studies. In: _____. **Policy Sociology**, New York: Routledge, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: Qual o currículo para os bebês e crianças bem

pequenas? **Programa Salto para o Futuro: Educação de crianças em creches.** Ano XIX, nº 15, out. 2009. p. 25-30.

_____. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. IN: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de (Org.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: edições 70, 2007.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, Instituto Alana, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BLOWER, Helide Steenhagen; AZEVEDO, Giselle Arteiro N.; VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. **O lugar do ambiente na Educação Infantil: APO na creche Paulo Niemeyer.** Grupo de Pesquisa: Ambiente-Educação (GAE) p. 1 – 16. 2008. Disponível em: <<http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/trab.-2---o-lugar-do-ambiente....pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil. Brasília. MEC. SEB. 2018.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica.** MEC. SEB, 2012a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. Senado Federal, 1988.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação.** Brasília: 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 16 jun. de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. Casa Civil, 1996.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Vol.1. Brasília. MEC/SEB, 2006b.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Vol. 2. Brasília. MEC/SEB, 2006c.

_____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006d.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** Pelo Direito das Crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução/CD/FNDE n. 006 de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. **Proinfância.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPED. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00096.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2018.

CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais (Apresentação). In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de (Org.). **Bebês na escola:** observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CAMPOS DE CARVALHO, Mara Ignez. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches.** Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. Comportamento de crianças pequenas em creches e arranjo espacial. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 125-133, 1998. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n2/v6n2a05.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde [et. al.] (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Psicologia Ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GUZZO, R.; PINHEIRO, J. Q.; GÜNTHER, H. (Org.) **Psicologia Ambiental:** entendendo as relações do homem com o seu ambiente. Campinas: Alínea, 2004.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez; BOMFIM, Joseane Aparecida Otavio; SOUZA, Tatiana Noronha. Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria Almeida; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 157-170.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez; MENEGHINI, Renata. Estruturando a sala. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS DE CARVALHO, Mara Ignez; RUBIANO, Mara Rúbia Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação Infantil: Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2004, p.107-117.

_____. Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis: UFSC, 2002. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CUIABÁ. Prefeitura. SME – Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil**. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2009.

DAVID, Tomas. G.; WEINSTEIN, Carol Simon. The built environment and children's development. In: WEINSTEIN, Carol Simon; DAVID, Tomas. G. (eds.). **Spaces for children: The built Environment and Child Development**. New York: Plenum, 1987.

DAVIDOV, Vladimir; SHUARE, Marta. **La Psicologia Evolutiva e Pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progresso, 1987.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER; Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. Aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. Tradução: Marcelo Abreu. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 153-174.

FALK, Judit. et al. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, M. (Org.). *Educação Infantil pós LDB*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 66 jul./set. 2016.

FERRAZ; Beatriz; FLORES, Fernanda. Espaço atraente: espelho de valores. **Criança:** Revista do professor de Educação Infantil. n.33, p. 34-39. Brasília, dez.1999.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**”: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

_____. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/Portugal: Edições ASA, 2004.

FOCHI, Paulo (Org). **O brincar heurístico na creche:** percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNATI, Aldo; FUMAGALLI, Giovanni. Quando o espaço entra em relação: o contexto como gerador de experiências possíveis. In: FORTUNATI, Aldo (Org.). **A abordagem de San Miniato para Educação de crianças**. San Miniato, Itália: Edizioni Ets, 2014.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto alegre: Artmed, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIBSON, James. **The Ecological Approach to Visual perception**. Boston, Houghton Mifflin, 1979.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços!:** um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS: 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29947/000778517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

HOLZER, Werther. O lugar na Geografia Humanista. **Revista território**, Rio de Janeiro, ano IV, n° 7, p. 67-78, jul./dez. 1999.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. Brasília, MEC, 2013.

_____. O bebê e suas relações com o espaço. IN: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de (Org.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBBATO, Carolina. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: Flores, Maria Luiza Rodrigues;

ALBUQUERQUE, Simone Santos (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

JODELET, Denise. A cidade e a memória. In: DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso. (Org.). **Projeto de Lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002. (Coleção ProArquitetura). p. 31-43.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI - Brasília: 1994. p.16-31.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Leituras da Secretaria Municipal de Campinas, Campinas, n. 04, jul. 2001. p. 20-28.

LEFEBVRE, Henry. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1998.

LEGENDRE, Alain. **Appropriation par les enfants de l'environnement architectural**. Enfance 3, 1983.

_____. **Effects of spatial arrangement on child/child and child/caregivers interactions: an ecological experiment in day care centers**. Anais da 16a. Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1986.

_____. **Transformation de l'espace d'activités et échanges sociaux de jeunes enfants en crèche**. *Psychologie Française* 32, 1987.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Levy Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexey Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Levy Semenovich (et al.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone / Edusp, 1988.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Telma Cristiane Tasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista**

Katálisis, v.10, Número especial, Florianópolis, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179613967004>>. Acesso em 16 jul. 2018.

LIMA, José Milton; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos**, Eletrônica, Vol. 14, N. 1, jan./abr. 2014. p. 95-110.

LOPES, Jader Janer Moreira. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. **O Social em Questão**, Ano XX, n. 21. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2009. p. 283-294.

_____. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 151-172.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005, 80p.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. Resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999, p.59-104.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 16-27, mar. 1999.

_____. Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

_____. **O espaço da creche**. Marília, 2002. Texto Mimeografado.

MENEGHINI, Renata; CAMPOS DE CARVALHO, Mara Inez. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 367-378, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000200017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creche. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 60-72, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/38385>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MONTEIRO, Janaína de Aguiar; RODRIGUES, Jéssica. Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**, v.17, n.32, p. 264-278. Florianópolis, jul./dez. 2015.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

NORNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 99-113, Dec. 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLDS, Anita Rui. Designing settings for infants and toddlers. In: WEINSTEIN, Carol Simon; DAVID, Thomas. G. (eds.). **Spaces for children: The built Environment and Child Development**. New York: Plenum, 1987.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

PRADO, Patrícia. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP**. São Paulo: Unicamp, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco/CE, Pós-Graduação em Educação, 2010.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência e essência de lugar. In: MARANDOLA JR. et al. **Qual o Espaço do Lugar?** Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 17-32.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar investigar e aprender.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

_____. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. (Org.) **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. O espaço da infância (1998). In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar investigar e aprender.** Tradução Vania Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017. p.145-164.

_____. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.) **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico interdisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera Cruz (Org.). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. et al. (Org.). **Os Fazeres na Educação Infantil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RUBIANO, Mara Rúbia Bonagamba. *Suportes ambientais e organização social de crianças em creche.* 1991. 106 f. Tese (Doutorado em Ciências Área Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: GOULART, Ana Lúcia; MELLO, Suely Amaral (org.). **Territórios da infância: linguagens, relações e tempos para uma pedagogia para a Educação Infantil.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico, um híbrido. In: Milton Santos. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 72-88.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. As culturas da infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

_____. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, et al. **Itinerários de pesquisa: perspectivas em Sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.137-179.

_____. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: MEC; Vitória, ES: EDUFES, 2015, p.57-87.

_____. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Vol 26, n.91, p. 361-378, Campinas, maio/ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91437/256623.pdf?sequence=1&is>>. Acesso em 17 ago. 2019.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês In: **34ª Reunião Nacional da ANPEd**. Natal/RN: ANPEd, 2011.

SIROTA, Régine. In: Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 26, n.91, p.535-562, maio/ago. 2005.

SITTA, Kellen Fabiana. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagem das crianças na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2008.

SOARES, Gisele Rodrigues; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. “Desemparedar” na Educação Infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. (Org.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. p. 16-20, agosto, 2004.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivências do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n.8, p. 36-43, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

_____. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: Agora Chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A Educação de bebês em espaços coletivos: reflexões sobre uma prática pedagógica. In: **V ANPEd Sul - Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul**. Curitiba: ANPEd, 2004b.

_____. **Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Dissertação (Mestrado). UFSC, Florianópolis, 2004a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87179/201562.pdf?sequence=1>>. Acesso em 28 maio 2018.

TUAN, Y-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2013.

_____. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi. A incompletude como virtude: a interação de bebês na creche. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2003.

VENGUER, L. **Temas de Psicologia Pré-escolar**. Havana: Pueblo y Educacion, 1988.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de Educação Infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista: Marília, 2009.

VYGOTSKY, Levy Semenovitch. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, **Revista GIS**, nº11, 2008, p. 23-36.

_____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Imaginação e Criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. O Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade**, 71: Cedes, 2000, p.21-44.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WINNICOTT, Donald Woods. O papel de espelho, da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: _____. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1975.

_____. **Os bebês e suas mães**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

Ficha de Leitura: repositórios BDTD e CAPES

<i>As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”:</i> crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche Renata Aparecida Dezo SINGULANI (2009)	
Descrição	Mestrado em Educação – UNESP – Marília
Orientador (a)	Suely Amaral MELLO
Objetivo	Analisar, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, como o espaço da creche para as crianças de 0 a 3 anos pode ser reorganizado, levando-as a ampliar seu contato com os bens culturais, realizar atividades significativas e estabelecer uma relação mais humanizadora com as educadoras, com seus pares e a cultura.
Cidade	Santa Cruz do Rio Pardo/SP (com 45 mil habitantes)
Local	Creche pública, bairro de periferia
Participantes	Seis educadoras, duas de berçário (crianças de quatro meses a um ano e cinco meses), duas de maternal I (crianças de um ano e cinco meses a dois anos) e duas de maternal II (crianças de dois a três anos)
Coleta de Dados	Observação participante sobre o modo como era organizado e utilizado o espaço das turmas de berçário, maternal I e maternal II, tanto pelas educadoras como pelas crianças. Diário de Campo, registros com fotografia, entrevista não-estruturada.
Abordagem	Pesquisa de intervenção junto às educadoras.
Referencial teórico	Teoria Histórico-Cultural; Abordagem Reggio-Emilia
Resultados	Quando o espaço da creche possibilita o acesso das crianças a brinquedos e objetos diversificados da cultura, favorecemos a realização de atividades significativas, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, o enriquecimento de suas experiências, o desenvolvimento da autodisciplina e o envolvimento maior e intencional das educadoras nas atividades e brincadeiras das crianças. A reorganização dos espaços traz na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural a possibilidade de um novo olhar para a educação das crianças pequenininhas.
<i>Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês</i> Luciane Pandini SIMIANO (2010)	
Descrição	Mestrado em Educação – UNISUL
Orientador (a)	Christian Muleka MWEWA
Objetivo	Compreender como se configura o espaço da creche e o percurso constitutivo do espaço em lugar para os bebês.
Cidade	Tubarão/SC
Local	Centro de Educação Infantil Peixinho Dourado – CAIC, creche pública municipal
Participantes	10 bebês (entre quatro meses e um ano e seis meses) e quatro adultos (duas professoras e duas auxiliares)
Coleta de Dados	Observação participante, diário de campo, registro fotográfico e registro em vídeo
Abordagem	Pesquisa qualitativa; estudo etnográfico
Referencial teórico	Arquitetura, Lima (1981); Geografia, Tuan (1980; 1983), Relph (1980), Buttimer (1985) e Santos (1982; 2002); História, Frago e Escolano (1998); Psicologia, Wallon (1986; 1979; 1981; 1995), Vigotsky (1998) e Winnicott (1975; 2006); Sociologia, Sarmento e Pinto (2008, 2004), Filosofia, Benjamin (1984; 1986; 1993; 1994) e Larrosa (2000; 2002) Pedagogia, Barbosa (2000), Rocha (1999) entre outros.
Resultados	Destaca-se que os espaços para os bebês devem ser organizados, porque eles educam, expõem ideias, externalizam mensagens. A organização do prédio, do mobiliário e dos objetos potencializam ou limitam as aprendizagens dos bebês, pois correspondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. No processo de

	constituição social, psíquica, afetiva e cognitiva dos bebês, é necessário, contudo, ir além do espaço físico, da materialidade, atentando para a ocupação e os sentidos estabelecidos entre os bebês e adultos. O espaço da creche constitui-se (ou não) em lugar a partir das relações estabelecidas entre os bebês e os adultos que ali convivem diariamente. Um lugar para ser, um lugar de rastros e traços, um lugar de encontro, um lugar para brincar e para o encontro com a narrativa do adulto.
<i>Os bebês estão por todos os espaços!: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da Educação Infantil</i> Carolina GOBBATO (2011)	
Descrição	Mestrado em Educação – UFRGS
Orientador (a)	Maria Carmem Silveira BARBOSA
Objetivo	Investigar as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando como sua presença nesses contextos de vida coletiva pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico com bebês
Cidade	Porto Alegre/RS
Local	EMEI Santa Rosa
Participantes	15 bebês com idade entre 4 e 18 meses no início do estudo e suas educadoras
Coleta de Dados	Observação dos bebês, entrevistas-conversas com educadoras, imagens fotográficas e registros escritos
Abordagem	Estudo qualitativo,
Referencial teórico	Psicologia Social-Cultural de Bárbara Rogoff e Sociologia da Infância em diálogo com autores da Educação Infantil
Resultados	As análises revelaram que os bebês constroem novos significados para a escola através das ações e relações sociais que estabelecem quando estão nos diferentes espaços da instituição, reconfigurando-os pela sua participação. A escola, com proposições pedagógicas planejadas para além da sala do berçário, propicia novas possibilidades de vivências aos bebês a partir da criação conjunta dos contextos de vida coletiva, através da inserção desses sujeitos nas práticas sociais e culturais que ali acontecem. O estudo sugere uma revisão da sala como local único e privilegiado para as aprendizagens dos bebês na creche, uma vez que os dados da pesquisa mostraram que as mesmas são ampliadas e potencializadas nos seus diferentes espaços; o que implica na necessidade de qualificá-los, na medida em que são concebidos como contextos que educam. A pesquisa evidenciou que é possível que se garanta uma maior presença das turmas de berçário nas propostas e nas práticas de vida coletiva das instituições de Educação Infantil, bem como nos múltiplos espaços que as compõem; contudo, a inclusão dos bebês como frequentadores dos espaços de uso coletivo exige planejamento, trabalho em equipe e adequações. Depreende-se que essa prática pode construir um lugar de respeito e participação do grupo do berçário no coletivo da escola infantil e, assim, redimensionar o que vem prevalecendo como fazer pedagógico nas instituições que atendem a faixa etária de 0 aos 3 anos.
<i>Ambiente da infância e formação do educador: arranjo espacial no berçário</i> Ana Rosa Costa Picanço MOREIRA (2011)	
Descrição	Doutorado em Educação – UERJ
Orientador (a)	Vera Maria Ramos de VASCONCELLOS
Objetivo	Conhecer o processo de apropriação do espaço/ambiente pelos educadores que atuam em berçários de uma creche, isto é, como esses sujeitos afetam o ambiente tomando-o para si e o transformam em lugar entendendo os significados e sentidos produzidos por eles e as transformações da organização espacial, provocadas pela formação em serviço, através da participação dos mesmos como copesquisadores neste estudo.
Cidade	Rio de Janeiro/RJ
Local	Creche Institucional (filantrópica) Dr Paulo Niemeyer (única no município não vinculada à Secretaria da Educação)
Participantes	A diretora da unidade escolar, 22 educadores, 37 crianças dos 3 agrupamentos de berçário
Coleta de	Entrevista com a diretora, observação e registro em diário de bordo e fotográfico dos

Dados	arranjos espaciais e suas transformações, sessões reflexivas com os educadores e aplicação de um questionário aos educadores.
Abordagem	Pesquisa-intervenção, dois estudos: 1) estudo exploratório e 2) estudo de caso/intervenção
Referencial teórico	Diálogo entre teóricos dos campos da Filosofia, Geografia, Arquitetura, Psicologia e Educação que adotam a abordagem sócio-histórica como referência.
Resultados	Indicam que as intervenções via ações colaborativas, propiciaram mudanças significativas nos arranjos espaciais, aumentando a quantidade e a qualidade da estruturação espacial. Igualmente, essa pesquisa possibilitou a reflexão da prática pedagógica e a ressignificação do papel do ambiente no fazer pedagógico.
<i>O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil</i> Dorcas TUSSI (2011)	
Descrição	Mestrado em Educação – UFSM
Orientador (a)	Cleonice Maria TOMAZETTI
Objetivo	Investigar a relação entre espaço e currículo da Educação Infantil
Cidade	Santa Maria / RS
Local	CEIM “Alegria” (0 a 5 anos de idade) atendendo as camadas populares e a classe média
Participantes	Profissionais do CEIM (equipe gestora, docentes e funcionários)
Coleta de Dados	Observação participante, diário de campo, entrevista semi-estruturada, momento formativo e registro digital.
Abordagem	Estudo exploratório da realidade das instituições no município, pesquisa de caráter sócio-histórico
Referencial teórico	PNEI, DCNEI, concepção histórico-cultural e materialismo-dialético
Resultados	Destaca-se que as concepções de criança, infância e Educação Infantil estruturam e organizam as práticas pedagógicas, bem como as formas de organização do grupo e da atividade na Educação Infantil. A organização dos espaços da Educação Infantil, de forma intencional, apresenta nexos com o currículo da Educação Infantil e qualificam as práticas pedagógicas.
<i>Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar</i> Iury Lara ALVES (2013)	
Descrição	Mestrado em Educação – UFMT
Orientador (a)	Daniela Barros da Silva Freire ANDRADE
Objetivo	Compreender o processo de apropriação do espaço pelos bebês em seu exercício singular e coletivo de ser e estar no mundo, bem como o caráter relacional produzido por esses sujeitos com seus pares, crianças e adultos no contexto investigado.
Cidade	Cuiabá/MT
Local	Creche Municipal Santa Inês – bairro Poção (próxima ao centro da capital, crianças matriculadas moram em diversas regiões da cidade)
Participantes	30 bebês e 6 berçaristas
Coleta de Dados	Observação participante, registros fotográficos e fílmicos
Abordagem	Pesquisa qualitativa de tipo etnográfica com cunho interpretativo
Referencial teórico	Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores brasileiros, estudos multidisciplinares sobre o espaço Tuan (1980, 1983), Lopes (2005, 2009), Jodelet (2002), em articulação com as proposições de Gibson (1979) acerca da noção de affordances e o conceito de perejivanie, consideração vigotskiana, retomada por Prestes (2010). Inspira-se também nos estudos Rossetti-Ferreira et al. (2003), Ferreira (2002, 2004), Campos-de-Carvalho (2004), Guimarães (2011), Ramos (2010), entre outros.
Resultados	Indicam que o ambiente do berçário pode ser compreendido, como um contexto de construções sociais e espaciais, em que a criança pequena, por meio de sua vivência estabelece relação com o espaço e com seus pares, na atividade de significar o mundo que lhe é apresentado. Salienta-se que os eventos interativos apresentados pelos bebês,

	revelam que as oportunidades percebidas, as explorações dos artefatos culturais disponíveis no ambiente de educação coletiva funcionam como recursos importantes, que a criança pequena emprega para se comunicar, agir e significar o mundo a sua volta.
<i>Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês</i> Flávia de Oliveira COELHO (2015)	
Descrição	Mestrado em Educação – UFMG
Orientador (a)	Isabel de Oliveira e SILVA
Objetivo	Identificar como as professoras organizam os espaços e tempos para os bebês, com idades entre 1 e 2 anos, que frequentam as instituições de Educação Infantil em tempo integral e como se dá a ação pedagógica nessa faixa etária, buscando identificar também se e como são resguardadas as especificidades dos bebês na organização do tempo, dos espaços e das atividades nesses ambientes
Cidade	Governador Valadares/MG
Local	Creche pública municipal
Participantes	Sala de bebês de 1 a 2 anos de idade
Coleta de Dados	Observação participante, entrevista com professoras, fotografias, anotações em caderno de campo e filmagens
Abordagem	Abordagem qualitativa, cunho interpretativo, estudo de caso
Referencial teórico	Interlocução com a literatura que se fundamenta nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da abordagem histórico-cultural com aqueles que tratam da presença dos bebês em creches tais como Tristão (2004), Schmitt (2008) e Gobbato (2011).
Resultados	O estudo evidenciou que é na interação com os pares que os bebês atuam de modo ativo, compartilham emoções, conflitos, apropriam-se das regras do ambiente e ampliam suas experiências, assim como o repertório de práticas culturais. Nesse sentido a organização do espaço deve ser pensada de modo a favorecer essas interações já que se constitui em um elemento educador; a organização do tempo, por sua vez, deve assumir um caráter flexível frente às necessidades dos bebês. A ação pedagógica com os bebês deve considerar suas necessidades e, sobretudo, suas intenções e múltiplas formas de comunicação.
<i>Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André</i> Djanira Alves ARAÚJO (2016)	
Descrição	Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – UNINOVE
Orientador (a)	Lígia de Carvalho Abões VERCELLI
Objetivo	Observar e analisar como as professoras se apropriam dos espaços lúdicos da creche a fim de torná-los elementos formadores
Cidade	Santo André/SP
Local	Creche Prisma (atende bebês de 0 a 3 anos)
Participantes	4 professoras
Coleta de Dados	Observação participante dos espaços, rodas de conversa com professoras, registros e entrevistas
Abordagem	Pesquisa qualitativa, tipo pesquisa-intervenção pautada na pesquisa-ação
Referencial teórico	Fundamentou-se em Kishimoto (2012); Oliveira (2012) e Vygotsky (1998), para analisar a categoria ludicidade; Oliveira (2012), Kramer e Leite (1996), para fundamentar a categoria Educação Infantil; Barbosa e Horn (2001), Forneiro (1998), Souza (2001), para discorrer sobre a categoria espaço; Nóvoa (1992); Kramer (1994), Freire (2004), Vasconcelos (2003), para fundamentar a categoria formação continuada de professores.
Resultados	Como resultados, observou-se que as professoras têm um maior envolvimento no trabalho pedagógico com os bebês. Elas percebem o quanto sua postura é fundamental no processo de desenvolvimento dos pequenos, contribuem mais, umas com as outras nos momentos de rodas de conversa, se disponibilizam, ainda mais, na criação de estratégias apropriadas à faixa etária de bebês bem pequenos, reconhecem o potencial dos bebês como contribuintes para o planejamento e construtores do próprio conhecimento, bem como reconhecem a importância dos espaços lúdicos da creche como elementos formadores. Os momentos de RPS têm sido mais significativos ao considerar a participação de todas.

<i>Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas</i> Maria Ghisleny de Paiva BRASIL (2016)	
Descrição	Doutorado em Educação – UERJ
Orientador (a)	Vera Maria Ramos VASCONCELLOS
Objetivo	1º) Analisar como são ressignificadas as políticas nacionais de edificação dos espaços no cotidiano escolar da Educação Infantil; 2º) Conhecer o efeito das políticas sobre o espaço no berçário de uma unidade construída pelo ProInfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil; 3º) Compreender a utilização desse espaço por duas professoras e treze crianças entre um e dois anos.
Cidade	Olho D'Água do Borges/RN
Local	Creche Municipal Rita Firmo (Proinfância)
Participantes	Dois professoras do berçário e treze crianças entre um e dois anos.
Coleta de Dados	Encontros temáticos, observação e registro em diário de bordo, fotografias dos espaços, debates sobre eles e proposições de transformações, poema dos desejos, maquetes da sala desejada e ações em <i>follow up</i> .
Abordagem	Parte empírica apresentada em dois momentos: 1) estudo do espaço no Ciclo de Políticas e 2) intervenção
Referencial teórico	Ciclo de Políticas de Stephen Ball e seus colaboradores, abordagem histórico-cultural de Vygotsky e Bakhtin
Resultados	O estudo constatou que há tensões entre o texto das políticas e suas redefinições no contexto da prática. Os resultados indicam que as intervenções através de ações co-construídas com as profissionais do campo possibilitam ressignificações nos arranjos espaciais, visando à qualidade do trabalho cotidiano com as crianças.
<i>Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas</i> Renata Pavezi COCITO (2017)	
Descrição	Mestrado em Educação – UNESP Presidente Prudente
Orientador (a)	Fátima Aparecida Dias Gomes MARIN
Objetivo	Compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se em lugar e um elemento curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança.
Cidade	-
Local	-
Participantes	-
Coleta de Dados	Levantamento e revisão bibliográfica
Abordagem	Pesquisa Qualitativa do tipo descritiva e explicativa, Pesquisa documental e bibliográfica
Referencial teórico	Sustenta-se em quatro áreas do conhecimento: Educação, Geografia, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia.
Resultados	Destaca-se que o processo “do espaço ao lugar” é possível de ser vivenciado nas instituições, no entanto é necessário reflexão, ação, envolvimento, oportunidades, formação, decisão, compreensão e aproximação da equipe pedagógica com os conceitos de espaço, ambiente e lugar. A pesquisa evidencia que o lugar é onde se almeja que as crianças estejam: elas estão no espaço e se relacionam no ambiente, mas deseja-se que vivenciem e interiorizem o espaço da instituição como lugar. A pesquisa procura incidir nessa trajetória e fazer com que os caminhos para a constituição do lugar sejam percorridos nas instituições.
<i>O que pensam as educadoras e o que revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil</i> Viviane dos Reis SILVA (2018)	
Descrição	Mestrado em Educação – UFS
Orientador (a)	Tacyana Carla Gomes RAMOS

Objetivo	Compreender os saberes docentes sobre a organização dos espaços para bebês e os usos destes pelas crianças na Educação Infantil
Cidade	Nossa Senhora do Socorro/SE
Local	Creche Municipal
Participantes	Agrupamento etário denominado berçário I, oito bebês e duas educadoras
Coleta de Dados	Observação participante, diário de campo, videogravações e fotografias, entrevistas audiogravadas com educadoras e aplicação de questionário, encontros reflexivos (Móviles dos saberes), técnica da autoscopia
Abordagem	Pesquisa Qualitativa, Estudo de Caso, Análise de Conteúdo (Bardin)
Referencial teórico	Composto pelas obras de Abramowicz; Oliveira (2010); Agostinho (2004); Cairuga (2015); Carvalho (2011); Delgado; Müller (2005); Fernandes (2016); Horn (2004; 2015; 2013; 2014); Gandini (1999); Guimarães (2009); Normberg (2013); Rocha (2008); Simiano e Vasques (2011), Soares; Sarmento; Tomás (2004), entre outros autores que tecem discussões à luz da Sociologia da Infância.
Resultados	Os dados produzidos revelam que a dimensão pedagógica da organização dos espaços para bebês evidencia-se pelas brincadeiras, explorações e interações suscitadas por eles. Os Móviles dos Saberes atentaram para a necessidade de reorganizações e ressignificações de tais espaços a partir de um olhar atento para as motivações e interesses expostos pelos bebês. Revisitar e refletir sobre os momentos protagonizados pelos bebês e educadoras nos diferentes espaços da creche conduziu os sujeitos dessa pesquisa a valorizar os arranjos espaciais que compartilhavam experiências, cotidianamente, reconhecendo-os como importante componente curricular da prática pedagógica com bebês.
<i>Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e materiais em um ambiente de creche</i> Luciana Perpétuo MÁXIMO (2018)	
Descrição	Mestrado em Ensino e Processos Formativos – UNESP – São José do Rio Preto
Orientador (a)	Maévi Anabel NONO
Objetivo	Investigar as ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche
Cidade	São José do Rio Preto/SP
Local	Creche Pública Municipal
Participantes	Vinte e oito bebês em seu segundo ano de vida, suas professoras e auxiliares de berçário
Coleta de Dados	Revisão bibliográfica, consulta de documentos, observação participante, registros escritos, fotográficos e vídeos
Abordagem	Pesquisa do tipo etnográfica
Referencial teórico	Revisão bibliográfica de pesquisas do CINEDEDI de Ribeirão Preto, pesquisas desenvolvidas na área da Educação, publicações do MEC e produções de especialistas sobre a temática, especificamente os estudos de Forneiro (1998), Horn (2004), Goldschmied e Jackson (2006), Falk et al. (2011) e Oliveira et al. (2014)
Resultados	Os resultados indicam que os bebês necessitam de suportes ambientais para interagir: a atitude do adulto, o arranjo espacial, a seleção e investimento nas formas de apresentação dos materiais favorecem as interações e explorações dos bebês. Os dados revelam infinitas possibilidades de ação autônoma e interação entre bebês, em momentos de atividade livre, a partir da estruturação do berçário, tendo como base estudos teóricos e olhar apurado para ações das crianças. Sendo assim, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com reflexões sobre o tema, partindo da ideia de que o conhecimento das ações das crianças pode subsidiar a organização dos espaços e dos materiais na creche.
<i>O cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês</i> Andreia Aparecida Liberali SCHORN (2018)	
Descrição	Mestrado em Educação – UFSM
Orientador (a)	Sueli SALVA
Objetivo	Compreender qual o lugar dos bebês em uma escola de Ensino Fundamental
Cidade	Santa Maria/RS
Local	Escola pública que atende desde os bebês até o nono ano do ensino fundamental

Participantes	Uma turma de bebês de 0 a 2 anos de idade
Coleta de Dados	Observação, registro em diário de campo, análise documental, experimentações e narrativa
Abordagem	Abordagem qualitativa
Referencial teórico	Estudos sobre Educação Infantil, considerando autores como Barbosa (2006), Barbosa e Horn (2001, 2008), Carvalho e Rubiano (2004), Corsaro (2011), Freire (1996), Horn (2004), Malaguzzi (1999), Sarmento (2015), entre outros.
Resultados	A integração dos bebês em uma escola, também de Ensino Fundamental, constitui-se em um dos desafios postos à pesquisa. São implicações desse estudo que a escuta cotidiana dos bebês gerou um espaço efetivo de participação e respeito aos direitos fundamentais das crianças pequenas. Evidenciou-se, por meio das práticas que quanto mais enriquecedor é o universo da escola, mais os bebês têm espaço para se manifestarem. A relevância da pesquisa mostrou-se ainda na possibilidade evidente de que essas experiências nos conduzem a fazer uma educação que não fragmente a Educação Infantil do Ensino Fundamental e reconheça os bebês como pessoas potentes e sujeitos de direitos.