



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ANTÔNIA FABIOLA AGOSTINHO DE MORAIS**

**A FUNCIONALIDADE DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DA CRECHE NO  
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS BEBÊS: O QUE DIZEM AS  
PROFESSORAS**

**FORTALEZA**

**2025**

ANTONIA FABIOLA AGOSTINHO DE MORAIS

A FUNCIONALIDADE DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DA CRECHE NO  
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS BEBÊS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- M825f    Moraes, Antônia Fabiola Agostinho de.  
          A funcionalidade dos espaços/ambientes da creche no desenvolvimento integral dos bebês : o que dizem as professoras / Antônia Fabiola Agostinho de Moraes. – 2025.  
          110 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.  
          Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz .
1. Creche. 2. Espaços/ambientes. 3. Professoras. 4. Bebês. I. Título.

CDD 370

---

ANTONIA FABIOLA AGOSTINHO DE MORAIS

A FUNCIONALIDADE DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DA CRECHE NO  
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS BEBÊS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 31/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Jorgiana Ricardo Pereira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Sinara Almeida da Costa  
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Às crianças que, ao longo da minha trajetória,  
me ajudaram a olhar o mundo e suas sutilezas.

## AGRADECIMENTOS

Contribuir com a educação sendo professora sempre foi a minha maior alegria e uma honra que se ampliou neste novo desafio de desta vez colaborar como pesquisadora, trazendo as perspectivas de outras professoras e favorecendo para visibilidade dos bebês que, historicamente, foram invisibilizados.

Realizar o sonho de concluir o mestrado, em alguns momentos, me pareceu inalcançável, em outros, me disseram que não conseguiria, mas, como nos ensina Renato Russo, “nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho que se tem”. Neste percurso, tive muitas pessoas que foram necessárias para, junto comigo, sonhar, acreditar e realizar.

Assim, início ressaltando a importância da minha orientadora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, que respeitosamente me acolheu e esteve comigo em todos os momentos, com profissionalismo e principalmente respeito a minha história, aos meus momentos de dificuldade, aceitando-me como mestranda real (às vezes não ideal). Todas as vezes que tive medo, ela sempre me lembrava: “Eu não vou soltar a sua mão”. Professora, sem você, este sonho não seria possível.

Agradeço a minha família que, incondicionalmente, sempre estiveram na torcida, pois quando um de nós vence, todos os outros vencem também. Minha mãe Zuleica, minhas tias Eliane, Cosma, Mirna, Joelma e tio Algenor. Aos primos (as) Jonh, Érica, Ianka, Bruno, meu pai Félix e minhas irmãs Jubelita e Isabela. Aos meus avós e pais Tereza e Manoel (*in memoriam*) que não tiveram a chance de serem alfabetizados, no entanto, sempre diziam: “O bem que podemos lhe deixar é o estudo”. Seus legados e exemplos continuam a guiar meu caminho.

A tantas amigas que, ao longo do caminho, me incentivaram, como Carine Paiva, Paula Furtado e Ilair Leite, que disseram o primeiro “Tente!”. Cristiane Rodrigues e Vanessa Lima, que vibraram comigo a cada etapa. Minha dupla de trabalho e de vida, Irace Angelim, por suas preces, e suas muitas orações. Minhas amigas de estudo para a seleção, Edlane, Adriana e Grace. Aos anjos Carolina Freitas, Ana Alice Lourenço, Socorro Oliveira, Ivanir Irineu, que tantas vezes foram meu suspiro para retornar e prosseguir.

Aos amigos de curso e percurso, Janice D. Alencar, Gildázio Andrade, Janaina Clarindo, Ana Paula Marques e Rayane Laurentino. Obrigada pela preciosa companhia e parceria.

Às inúmeras professoras que encontrei nos espaços de formação, as quais me

ajudaram também a conhecer tantas outras formas de pensar e fazer educação infantil.

Aos personagens principais, aos bebês e demais crianças que tive a honra de ser professora, momento quando nasceram as primeiras inquietações para estudar e pesquisar sobre espaços/ambientes. As professoras que corajosamente aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Aos professores que estiveram nas bancas de avaliação desta dissertação, Messias Dieb, Sinara Costa, Jorgiana Ricardo e Debora Leite pelas preciosas contribuições.

Às minhas queridas companheiras Paula Freire, Daniela Macambira e Gilva Freitas por serem girassóis na minha vida e que, neste final de percurso, foram amparo, companhia, inspiração.

As tantas pessoas que contribuíram para esta conquista: “quem acredita, sempre alcança”.

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.” (Barros, 2018, p. 43).



## RESUMO

Esta dissertação centra-se na funcionalidade dos espaços/ambientes em creches e parte dos seguintes pressupostos: os espaços/ambientes da creche são um elemento importante o qual interfere e constitui as práticas pedagógicas; incluem tanto a arquitetura do prédio, sua decoração, os materiais que são utilizados por docentes e por bebês como as interações, suas finalidades e as vivências que neles acontecem; e refletem as concepções de criança e de Educação Infantil. Dessa forma, este estudo soma-se aos trabalhos de outros pesquisadores que buscam dar maior visibilidade aos bebês e suas professoras. Esta pesquisa visou a analisar a compreensão das professoras sobre a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche com foco nas suas contribuições para o desenvolvimento integral dos bebês. Nesse sentido, dialoga com a Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2010; Costa; Mello, 2017), com as Pedagogias em Participação (Formosinho, 2011; 2013; Hoyuelos, 2020; Edwards; Gandini; Forman, 2016), bem como com os demais estudos (Zabalza, 1998; Horn, 2004; 2017), os quais discutem do assunto evocado nesta dissertação. Trata-se de uma investigação qualitativa, com características etnográficas, realizada com professoras de bebês, atuantes em creches da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Fortaleza-CE em duas instituições distintas. Para a construção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, com o auxílio de desenhos feitos pelas professoras e fotografias também trazidas pelas docentes. A análise dos dados foi realizada, em consonância com os objetivos da pesquisa e com os estudos que a fundamentaram, inspirada na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados da análise das falas das professoras apontaram que: as docentes concebem os espaços/ambientes como categorias distintas, enfrentando dificuldades em compreender sua inter-relação; no que se refere ao planejamento e organização desses espaços/ambientes para atendimento aos bebês, apontam-se diferentes estratégias e propostas, as quais são adaptadas conforme a intencionalidade das professoras e as necessidades das crianças. No entanto, algumas dessas ações são permeadas de improviso e carecem de planejamento; na percepção das docentes, as modificações que são feitas nos espaços/ambientes da creche interferem e repercutem diretamente nas suas ações e interações com os bebês, reconhecendo a necessidade de a creche se constituir como lugar de encantamento, maravilhamento, descoberta. As (in)conclusões deste trabalho indicam a necessidade de novas investigações que favoreçam a visibilidade dos bebês e de suas professoras, além disso, contribuam para a ampliação dos conhecimentos dos espaços/ambientes, consequentemente de suas funcionalidades, usos e utilidades, como

componentes curriculares que possuem imensa relevância nas práticas pedagógicas, impactando no desenvolvimento integral dos bebês em sua primeira experiência de educação formal, em ambientes não domésticos, denominados creches. Os resultados deste estudo abrem caminho para outras pesquisas que possam ampliar os conhecimentos e as reflexões sobre a funcionalidade dos espaços/ambientes e sua potencialidade para favorecer o desenvolvimento integral dos bebês. Além disso, põe em relevo a necessidade de formação docente e de políticas que valorizem os espaços/ambientes como um componente curricular vital que compõe as práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** creche; espaços/ambientes; professoras; bebês.

## ABSTRACT

This thesis focuses on the functionality of spaces/environments in daycare centers and is based on the following assumptions: spaces/environments of daycare centers are an important element that interferes with and constitutes pedagogical practices; they include as the architecture of the building, its decoration, the materials that are used by teachers and babies as the interactions, their purposes and the experiences that take place in them; and they reflect the conceptions of children and Early Childhood Education. In this way, this study adds to the work of other researchers who seek to give greater visibility to babies and their teachers. This research aimed to analyze teachers' understanding of the functionality of daycare spaces/environments with a focus on their contributions to the integral development of babies. In this sense, it dialogues with the Historical-Cultural Theory (Vigotsky, 2010; Costa; Mello, 2017), with Pedagogies in Participation (Formosinho, 2011; 2013; Hoyuelos, 2020; Edwards; Gandini; Forman, 2016), as well as with other studies (Zabalza, 1998; Horn, 2004; 2017), which discuss the subject raised in this dissertation. This is a qualitative investigation, with ethnographic characteristics, carried out with baby teachers, working in daycare centers of the Municipal Public Education Network of the city of Fortaleza-CE in two different institutions. To construct data, individual semi-structured interviews were conducted, with the help of drawings made by the teachers and photographs also brought by the teachers. Data analysis was carried out in line with the research objectives and the studies that supported it, inspired by the Content Analysis technique (Bardin, 2011). The results of the analysis of the teachers' statements indicated that: the teachers conceive of the spaces/environments as distinct categories, facing difficulties in understanding their interrelationship; with regard to the planning and organization of these spaces/environments to attend the babies, different strategies and proposals are indicated, which are adapted according to the teachers' intentions and the children's needs. However, some of these actions are permeated by improvisation and require planning; in the teachers' perception, the modifications that are made to the spaces/environments of the daycare center interfere and have a direct impact on their actions and interactions with the babies, recognizing the need for the daycare center to be a place of enchantment, wonder, and discovery. The (in) conclusions of this work indicate the need for new investigations that favor the visibility of babies and their teachers, in addition, contribute to the expansion of knowledge of spaces/environments, consequently of their functionalities, uses and utilities, as curricular components that have immense relevance in pedagogical practices, impacting the integral development of babies in their first experience of formal

education, in non-domestic environments, called daycare centers. The results of this study pave the way for other research that can expand knowledge and reflections on the functionality of spaces/environments and their potential to favor the integral development of babies. Furthermore, it highlights the need for teacher training and policies that value spaces/environments as a vital curricular component that makes up pedagogical practices.

**Keywords:** daycare; spaces/environments; teachers; babies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planta baixa da creche representada pela professora 1 (P1).....	60
Figura 2 – Planta baixa da creche representada pela professora 2 (P2).....	68
Figura 3 – Ateliê na visão da P1.....	76
Figura 4 – O refeitório.....	78
Figura 5 – O quintal floresta.....	80
Figura 6 – O pátio.....	83
Figura 7 – Sala de referência A.....	84
Figura 8 – Sala de referência B.....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pesquisas encontradas acerca dos espaços/ambientes em creche, no período de 2009 a 2021, por plataformas e combinação de descritores.....	26
Quadro 2 –	Pesquisas encontradas acerca dos espaços/ambientes em creche, no período de 2009 a 2021, por plataforma e ano de publicação.....	27
Quadro 3 –	Pesquisas encontradas acerca dos espaços/ambientes em creche, no período de 2009 a 2021, por plataforma, lócus e sujeitos informantes..	28
Quadro 4 –	Pesquisas encontradas acerca dos espaços/ambientes em creche, no período de 2009 a 2021, que tiveram como informantes os bebês e/ou suas professoras.....	29
Quadro 5 –	Modelos curriculares e teóricos representativos das diferentes pedagogias: as transmissivas e as participativas.....	40
Quadro 6 –	Comparação de dois modos de fazer pedagogia a partir de seus teóricos e exemplos/tipos concretos.....	41
Quadro 7 –	Relação entre objetivos da pesquisa, estratégias de construção de dados e instrumentos de registro.....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – EI	Base Nacional Comum Curricular concernente à Educação Infantil
BTDB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DICIO	– Dicionário Online de Português
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DOS ESPAÇOS/ AMBIENTES</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>Os espaços/ambientes na creche: a (in)visibilidade dos bebês e seus respectivos professores (as) nas produções acadêmicas.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>A produção acadêmica acerca dos espaços/ambientes.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Aprofundando os conhecimentos sobre as pesquisas que ouviram professoras de creche.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>APROFUNDANDO CONCEITOS E REVISITANDO TEORIAS.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Espaços e ambientes ou espaços/ambientes na Educação Infantil?.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para compreender o desenvolvimento integral dos bebês.....</b>	<b>36</b>
<b>3.3</b>	<b>Pedagogias participativas como possibilidades de organizar espaços/ambientes funcionais na creche.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>46</b>
<b>4.1</b>	<b>A natureza da pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>4.2</b>	<b>Lócus e sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>49</b>
<b>4.3</b>	<b>Técnicas de construção dos dados.....</b>	<b>51</b>
<b>4.3.1</b>	<b><i>Entrevistas.....</i></b>	<b>52</b>
<b>4.4</b>	<b>Análise dos dados.....</b>	<b>53</b>
<b>4.5</b>	<b>Questões éticas da pesquisa.....</b>	<b>54</b>
<b>5</b>	<b>A FUNCIONALIDADE DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DA CRECHE NA FALA DAS PROFESSORAS.....</b>	<b>56</b>
<b>5.1</b>	<b>Concepções que norteiam a organização e a funcionalidade dos espaços/ambientes utilizados com e pelos bebês.....</b>	<b>56</b>
<b>5.2</b>	<b>Planejamento e organização dos espaços/ambientes da creche.....</b>	<b>58</b>
<b>5.2.1</b>	<b><i>Representações da professora 1 (P1) sobre os espaços/ambientes da creche com excertos de suas descrições, destacando aqueles utilizados pelos bebês.....</i></b>	<b>59</b>
<b>5.2.2</b>	<b><i>Representações da professora 2 (P2) sobre os espaços/ambientes da creche</i></b>	



	<i>com excertos de suas descrições, destacando aqueles utilizados pelos bebês.....</i>	67
5.2.3	<i>O planejamento dos espaços/ambientes nas falas das professoras.....</i>	73
5.3	<b>Estratégias utilizadas pelas professoras para organizar os espaços/ambientes a partir do planejamento.....</b>	75
5.3.1	<i>As fotos trazidas e comentadas pela professora 1.....</i>	76
5.3.1.1	<i>Ateliê.....</i>	76
5.3.1.2	<i>Refeitório na visão da P1.....</i>	78
5.3.1.3	<i>Quintal – Floresta na visão da P1.....</i>	80
5.3.2	<i>As fotos trazidas e comentadas pela professora 2.....</i>	82
5.3.2.1	<i>Pátio.....</i>	82
5.3.2.2	<i>Sala de referência.....</i>	84
5.4	<b>A organização dos espaços/ambientes e as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês nesse contexto.....</b>	87
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	90
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	93
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PROFESSORAS).....</b>	101
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (DIRETOR(A)/COORDENADOR(A).....</b>	104
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....</b>	107

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como foco de estudo os espaços/ambientes<sup>1</sup> em creche. O uso da expressão “espaço/ambiente” foi inspirado na obra *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2020), do estudioso Alfredo Hoyuelos. Nessa publicação, o autor adota este binômio – espaço/ambiente – para destacar a qualidade desse componente pedagógico, concebido como um importante princípio relacionado a duas das três dimensões do pensamento e da obra pedagógica de Loris Malaguzzi, a ética e a estética<sup>2</sup>.

Dessa forma, o espaço/ambiente é uma ferramenta da escola, composta por arquitetura, seus objetos, decorações e seu mobiliário, a qual dialoga com as visões de criança, educação infantil e sociedade, comunicando ideias, concepções, mas, também, figurando como um importante parceiro das práticas pedagógicas, mantendo uma estreita relação com o projeto pedagógico da instituição.

Ademais, Hoyuelos (2020) destaca a relação dos espaços/ambientes com a cultura expressa e o desejo de sociedade que se almeja construir. Sendo assim, o espaço/ambiente, neste projeto de investigação, parte de uma perspectiva inter-relacional, na qual materiais e vivências o compõem e o instituem como importante elemento da prática pedagógica.

O interesse por esse tema é resultado de questões e inquietações suscitadas a partir da experiência como professora de menor carga horária<sup>3</sup> em turmas de bebês e crianças bem pequenas<sup>4</sup>, numa Creche Pública no município de Maranguape-Ce, no período de 2019 a 2020. Na ocasião, foram muitos os desafios encontrados relativos à organização do espaço/ambiente, dentre eles, a configuração e a organização da sala de atividades dos bebês.

Esse espaço/ambiente, geralmente, ficava vazio. Nele, havia poucos materiais e eram inacessíveis às crianças. No que se refere à sua organização e funcionalidade, revelava-se como um lugar aparentemente “desabitado”, levando em consideração a sua estética, embora fosse ocupado por 10 bebês e sua professora<sup>5</sup>, diariamente, em jornada integral na

---

<sup>1</sup> Os termos que compõem o binômio espaço e ambiente são tratados separadamente com a redação “espaço” e “ambiente” quando se tratam de citações diretas a fim de manter fidelidade às palavras do seu autor.

<sup>2</sup> A terceira dimensão é a política.

<sup>3</sup> Professor que geralmente fica na sala de referência com as crianças no tempo correspondente ao terço da carga horária legalmente destinada ao planejamento do professor responsável pela turma (Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008). Dessa forma, é denominado de Professor Regente 2 (PR2), aquele que possui menor carga horária com a turma.

<sup>4</sup> De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), o termo “bebês” refere-se às crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 18 meses de idade; e a expressão “crianças bem pequenas” remete àquelas que têm de 1 ano e 7 meses de idade até 3 anos e 11 meses.

<sup>5</sup> O uso do feminino ao se referir àquele que exerce a docência na Educação Infantil se deve ao fato de que mais de 95% dos professores que atuam nessa primeira etapa da Educação Básica são do gênero feminino.

creche.

A sala era ampla e dividida em três compartimentos. No primeiro, os bebês passavam grande parte do tempo. Nele, aconteciam as atividades livres ou dirigidas pelas professoras e não havia nenhum material disponível para tal. O segundo compartimento, denominado dormitório, destinava-se ao sono e ao descanso dos bebês e contava apenas com berços. O terceiro e último compartimento destinava-se às atividades de higienização e banho das crianças. Continha armários onde os brinquedos ficavam guardados e prateleiras com materiais de higiene de uso coletivo.

No início do semestre, as docentes elaboravam painéis (estereotipados), contendo figuras de personagens de desenhos animados, letras do alfabeto e números de 0 a 5 que ficavam afixados nas paredes. As escolhas por essas imagens, pela professora, provavelmente, relacionavam-se a personagens de animações que eram transmitidos pela televisão e, na compreensão da docente, faziam parte do universo infantil. Os demais símbolos – letras e algarismos numéricos – remontavam à função preparatória das crianças para o ingresso na turma subsequente da educação Infantil.

A ornamentação das paredes e a conservação dos painéis eram acompanhadas de orientações verbais para que as crianças não mexessem, não pegassem para que não estragassem, o que certamente inviabilizava o processo de exploração e descobertas dos bebês. Contudo, não era evidenciado, nessa ornamentação, o interesse para que os espaços/ambientes da sala fossem acolhedores e criativos, pois, além da ausência de materiais disponíveis para as crianças, aquelas paredes nada diziam sobre as características dos espaços/ambientes dos bebês, tidos como “um contexto satisfatório aos bebês, de tal modo que garanta o direito a aprender e não os acelere” (Fochi, 2015, p. 48).

De acordo com Brasil (2009), além da higiene, da proteção, da saúde e da brincadeira, ter acesso a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante do ponto de vista educativo também se configura como um dos direitos fundamentais das crianças. Tal espaço/ambiente, para agregar os atributos supramencionados, deve possuir características próprias que incluem, desde o cuidado com a sua higiene e segurança, como também a seleção dos materiais e a organização de lugares agradáveis para desenvolver atividades, por exemplo, de descanso, sono, brincadeiras e interações. A forma como esses lugares são arrumados e estruturados precisa revelar respeito às crianças que ali habitam e às suas peculiaridades. Ao contrário disso, a sala aqui focalizada indicava desrespeito a esses sujeitos.

Era perceptível, nesse espaço/ambiente, a ausência de materiais e brinquedos suficientes e acessíveis às crianças que lhes possibilitassem explorar e fazer descobertas. Somava-se a esse quadro o desconhecimento das singularidades do grupo e de cada bebê, como suas preferências, ritmos e contextos familiares. Sobre a organização do cotidiano das crianças na Educação Infantil, Barbosa e Horn (2001, p. 67) asseveram que:

pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

A despeito do cenário descrito na instituição em que trabalhei como professora de menor carga horária, nas vivências com os bebês, mesmo com pouca frequência, também foi observada, na sala de atividades ou em outros espaços/ambientes externos da creche, a disponibilização às crianças, pela docente de menor carga horária, de cones, bacias, tecidos e colheres de diferentes tamanhos, os quais proporcionavam diversas interações brincadeiras. Nessas ocasiões, aconteciam trocas riquíssimas e muito envolvimento<sup>6</sup> indicado pelo interesse, concentração e alegria dos bebês.

Nesse contexto, foi gestado o desejo de investigar os espaços/ambientes, compreendendo-os como aspectos que podem potencializar ou mesmo limitar o processo educativo, ou seja, influenciar a ação das crianças e a atuação das professoras, dificultando ou possibilitando tanto as oportunidades de descobertas, de expressão e de interações com e das crianças, como também a observação, pela docente, das preferências e necessidades desses sujeitos e dos avanços em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Isso posto, este estudo visa a analisar a funcionalidade dos espaços/ambientes nas experiências<sup>7</sup> vividas pelos bebês em creches na perspectiva das professoras. Considera-se que esses cenários são organizados, principalmente, pelas docentes e, como bem afirmam Cruz S. e Cruz R. (2017, p. 2), “a organização do ambiente nunca é neutra, mas reveladora de

---

<sup>6</sup> Na perspectiva de Ferreira S. (2015, p. 16), o nível de envolvimento das crianças pode ser aferido pela Escala do Envolvimento da Criança, instrumento elaborado por Leaver (2015).

<sup>7</sup> O conceito de experiência adotado neste projeto inspira-se no em Dewey (1974; 2010): “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (Westbrook *et al.*, 2010, p. 34).

uma concepção pedagógica dos princípios predominantes sobre a educação, criança e os processos de ensino e aprendizagem”.

Estudiosos e pesquisadores, como Zabalza (1998); Horn (2004; 2017); Edwards, Gandini e Forman (2016); e Hoyuelos (2020), também apontam o espaço/ambiente da Educação Infantil como importante aspecto para a prática pedagógica.

Horn (2017), por exemplo, argumenta que os espaços/ambientes são importantes aliados para a promoção de aprendizagens, pois podem contribuir para descentralizar o foco na figura do adulto. Portanto, sobretudo com os bebês que demandam mais atenção e dependência do adulto, os espaços/ambientes precisam ser planejados e organizados de forma que favoreçam experiências ricas, as quais, certamente, culminarão em importantes aprendizagens.

Para Zabalza (1998), o espaço/ambiente jamais é neutro. Eles evocam sensações, falam, comunicam mensagens e se constituem como um "conteúdo" curricular, estrutura de oportunidades e contextos que facilitam ou dificultam as aprendizagens.

Na perspectiva de Edwards, Gandini e Forman (2016), o espaço/ambiente é visto como "terceiro educador", pois se integra aos professores<sup>8</sup>, sendo considerado como sistema vivo em transformação que funciona contra ou a nosso favor.

Hoyuelos (2020), por sua vez, enfatiza que o espaço/ambiente pode ser considerado como uma potente linguagem que está diretamente ligada ao pertencimento e que, por sua vez, reflete a convivência pedagógica e cultural da instituição educativa.

Segundo Farias (2020), à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC), a criança é uma parte essencial do espaço/ambiente em que está inserida, sendo afetada por ele enquanto também o afeta, o transforma de maneira dialética.

Vygotsk (2018), mentor da THC, enfatiza que o desenvolvimento infantil se dá por meio da interação com o meio e seus diversos elementos. Nesse contexto, o espaço/ambiente, nas relações estabelecidas com as crianças, provoca transformações nas crianças; e por elas e pelos demais sujeitos que nele convivem é transformado.

Conforme explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (Brasil, 2009) – documento que orienta as políticas públicas e as propostas pedagógicas e curriculares desta primeira etapa da educação básica – “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos

---

<sup>8</sup> No contexto em que se referem Edwards, Gandini e Forman (2016), há dois profissionais responsáveis por uma turma de criança. Nesse caso, os espaço/ambientes são considerados o terceiro educador, porque há dois educadores que integram esse processo.

norteadores as interações e as brincadeiras” (Brasil, 2009, p. 25). Isso implica que esses eixos precisam ser considerados no processo de planejamento e organização do espaço/ambiente da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular concernente à Educação Infantil – BNCC –EI (Brasil, 2017) reafirma a importância das interações e das brincadeiras e define direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017)<sup>9</sup>. A definição desses direitos parte de uma concepção de criança como sujeito de direito, capaz, ativa e criativa.

Para que tais direitos sejam garantidos nas práticas cotidianas, eles precisam estar inseridos na “intencionalidade educativa” do trabalho da professora. Dessa forma, essa intencionalidade precisa se concretizar subsidiada por um planejamento que, dentre tantos outros aspectos, prevê uma organização dos espaços/ambientes e dos tempos que compõem a jornada das crianças na instituição de forma que possibilite a ampliação de experiências emocionais, corporais, sensoriais expressivas, cognitivas, sociais e relacionais das crianças (Brasil, 2017).

Para aprofundar e ampliar os conhecimentos acerca da funcionalidade dos espaços/ambientes no desenvolvimento integral dos bebês em creches, tema de interesse desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico<sup>10</sup>, visando a localizar outras pesquisas que também se ocuparam desse assunto, no período de 2009 a 2021, nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDB), do *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), notadamente, no Grupo de Trabalho (GT 7) Educação de crianças de 0 a 6 anos, no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório da Universidade Federal do Ceará e na Biblioteca da Universidade do Minho.

Esse mapeamento identificou que a invisibilidade dos bebês ainda prevalece na produção acadêmica e que, no universo de 56 trabalhos selecionados a partir da combinação dos descritores utilizados na pesquisa, apenas dois – Silva (2018) e Evangelista (2021) – abordam os espaços/ambientes educativos na creche e suas influências nas vivências dos bebês a partir da concepção das professoras responsáveis pelas turmas de berçário.

---

<sup>9</sup> A BNCC – EI (Brasil, 2017) é o documento de caráter mandatório mais atual na legislação brasileira que trata da organização curricular para a Educação Infantil.

<sup>10</sup> Tal levantamento será melhor delineado no capítulo 2 desta dissertação.

A primeira pesquisa (Silva, 2018) tem como título *O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil*. Esse estudo buscou compreender os saberes docentes sobre a organização dos espaços/ambientes para bebês e os seus usos pelas crianças na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de caso com bebês e suas respectivas professoras. Os principais resultados encontrados revelaram a dimensão pedagógica da organização dos espaços/ambientes para bebês e reafirmaram a necessidade de reorganizações e ressignificações de tais contextos mediante os interesses expostos pelos bebês.

Na sequência, a segunda pesquisa, realizada por Evangelista (2021), tem como título *A relação entre as materialidades e os aspectos estruturantes na docência com os bebês na rede municipal de ensino de Florianópolis*. Esse estudo investigou a relação curricular entre os elementos estruturais da docência com bebês e as materialidades presentes no planejamento, contemplando a escuta das professoras de bebês. O estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e permite afirmar a importância e o sentido curricular das materialidades dispostas aos bebês para a organização docente.

O quadro revelado por esses estudos atesta a relevância de prosseguir na investigação desse tema, visando a identificar aspectos que precisam ser estudados, tais como, as percepções e vivências das professoras acerca da funcionalidade dos espaços/ambientes nas experiências vividas pelos bebês em creches.

No entanto, por que ainda realizar uma pesquisa sobre a organização dos espaços/ambientes em creche? Como já apontaram as pesquisas aqui elencadas, há a ausência dos bebês nos estudos que tratam desse tema, assim, a relevância deste trabalho se ancora nas assertivas do quão decisiva pode ser a organização dos espaços/ambientes nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança, além disso, entender a forma como se dá essa organização expressa concepções e intencionalidades educativas que orientam os fazeres das professoras.

Trezzi e Rosa (2020) reiteram que os seres humanos se desenvolvem a partir da relação que estabelecem com o meio ao qual estão inseridos. As autoras asseguram que “o espaço escolar da creche é um ambiente relacional, ou seja, no qual, além das relações interpessoais, tudo está em inter-relação: a metodologia, os espaços, a estética do ambiente, o material utilizado” (Trezzi; Rosa, 2020, p. 182). Dessa forma, o espaço/ambiente dialoga com o fazer pedagógico e tem repercussões nas interações e nas brincadeiras das e com as crianças, eixos centrais da ação pedagógica na Educação Infantil. Sem dúvida, a organização e os usos que são feitos dos espaços/ambientes influenciam a aprendizagem, o

desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Ademais, os espaços/ambientes de uma creche podem ser verdadeiros parceiros pedagógicos e possibilitar descobertas imensas aos educadores e às crianças. Parafraseando Madalena Freire, na obra *Sala de aula: que espaço é esse?* (Freire, 2004), pode-se compreender a sala de referência da creche e da pré-escola como um retrato da relação pedagógica, pois possibilita o registro do que acontece ali, das atividades pedagógicas, das procuras, experiências e descobertas do educador e dos educandos, os quais, por sua vez, possuem seus alcances e achados.

Outrossim, os espaços/ambientes, intencionalmente organizados para a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos bebês e das crianças bem pequenas em creches, têm sido apontados como um importante elemento do currículo para a educação da primeiríssima infância. A exemplo disso, Oliveira (2010) destaca que é imprescindível e recomendável que esse cenário educacional seja rico em oportunidades, proporcionando segurança, proteção e condições de desenvolvimento aos bebês e às crianças que ali convivem diariamente.

Vale, ainda, acrescentar, como mais um aspecto que legitima o desenvolvimento desta pesquisa, a crença do quão valioso pode ser um espaço/ambiente intencionalmente organizado por professoras de creche, possibilitando oportunizar experiências ricas e significativas para que bebês e crianças bem pequenas possam, a partir de seus interesses e necessidades, construir suas teorias, elaborar hipóteses e construir conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre o outro.

Nessa perspectiva, a investigação aqui proposta alicerça-se nas seguintes indagações:

1. Como as professoras planejam e organizam os espaços/ambientes da creche para que sua funcionalidade possa atender de forma acolhedora os bebês?
2. A partir dessa organização, que estratégias são realizadas pelas professoras para que a funcionalidade dos espaços/ambientes promova o desenvolvimento integral dos bebês?
3. Como as professoras relacionam a organização e a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche com as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês nesse contexto?

A partir desse rol de interrogações, derivam os seguintes objetivos para este trabalho:



## 1.1 Objetivo geral

Analisar a compreensão das professoras sobre a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche com foco nas suas contribuições para o desenvolvimento integral dos bebês.

## 1.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar o planejamento e a organização dos espaços/ambientes da creche realizados pelas professoras para que a sua funcionalidade possa atender de forma acolhedora os bebês;
- b) Descrever as estratégias realizadas pelas professoras para que a funcionalidade dos espaços/ambientes promova o desenvolvimento integral dos bebês;
- c) Apreender as relações que as professoras fazem entre a organização e a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche com as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês nesse contexto.

Isto posto, esta dissertação está organizada em 6 capítulos. Além desta Introdução, o segundo capítulo apresenta o resultado do mapeamento das produções acadêmicas que tiveram como objeto de estudo os espaços/ambientes na Educação Infantil. Por sua vez, o capítulo posterior traz algumas reflexões acerca dos estudos, documentos e legislação que subsidiaram a dissertação. No capítulo 4, é descrito o percurso metodológico para a realização da pesquisa. Em “A funcionalidade dos espaços/ambientes da creche na fala das professoras”, capítulo 5, são apresentados os resultados da pesquisa seguidos de suas análises. No sexto capítulo, denominado “Considerações finais”, são sintetizados os principais “achados” da investigação visando a responder às indagações norteadoras do trabalho.

## 2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DOS ESPAÇOS/AMBIENTES

Esta seção tem como objetivo apresentar as pesquisas resultantes do levantamento bibliográfico realizado acerca da influência da organização dos espaços/ambientes nas experiências vividas pelos bebês em creches, visando a localizar outras investigações que também se ocuparam desse assunto. O recorte temporal focalizado foi o período de 2009 a 2021.

Os sites consultados foram os da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDB) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), notadamente, no Grupo de Trabalho (GT 07) Educação de crianças de 0 a 6 anos, do Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Repositório da Universidade Federal do Ceará e da Biblioteca da Universidade do Minho.

Conforme já destacado na introdução deste projeto, foram encontradas 56 publicações referentes à organização dos espaços/ambientes no contexto de creches, e apenas 02 destes retrataram, especificamente, as perspectivas das professoras de bebês.

A escolha das plataformas se deu pela gratuidade do acesso a todas elas e à representatividade que cada uma representa acerca da produção no âmbito acadêmico, incluindo diversos tipos de textos e diferentes localidades.

A opção pelo site da BTDB se deu por se tratar de “um mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT” (Sorocaba, 2013, n. p.). Além disso, tem a vantagem de, ao contrário do que ocorre no Portal do CTD da CAPES, “remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido” (Sorocaba, 2013, n. p.).

A consulta à plataforma do CTD da CAPES justifica-se por conter “todas, sem exceção, as teses e dissertações brasileiras, por ser o local para depósito obrigatório, o que não acontece no site da BTDB” (Sorocaba, 2013, n.p.).

O portal SciELO foi incluído como uma das fontes de pesquisa por ser “uma biblioteca virtual de revistas científicas [do Brasil, da América Latina e do Caribe] em formato eletrônico que organiza e publica, na Internet / Web, textos completos de revistas, envolvendo todas as áreas do conhecimento” (Packer *et al.*, 1998, p. 109). A ANPED, notadamente no Grupo de Trabalho "Educação de crianças de 0 a 6 anos" (GT 7), foi

utilizada por incluir programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, substanciando a associação de estudantes, professores e pesquisadores, é uma referência na produção e divulgação do conhecimento em educação e se constitui como uma sugestão de um valioso espaço de debates científicos, além da relevante produção científica de seus integrantes.

Por fim, e não menos importante, a escolha pela consulta ao repositório da Universidade Federal do Ceará se deu por nos revelar as pesquisas locais acerca do tema estudado; por sua vez, a Biblioteca do Minho foi fundamental por nos revelar o cenário internacional.

Para realizar as buscas, foram selecionadas e estabelecidas palavras-chave, as quais se constituem em 12 palavras agrupadas em 6 pares. Mediante a quantidade de descritores, optou-se por levar em consideração os 50 (cinquenta) primeiros trabalhos, visando a uma análise mais qualitativa. Em ambas as plataformas, as buscas se deram mediante os seguintes descritores: espaços e Educação Infantil – espaços e creche – espaços e bebês – ambientes e Educação Infantil – ambientes e creche – ambientes e bebês.

Como marco temporal, foi elencado o período de 2009 (ano de promulgação das DCNEIs) até 2021 por representar o ano de suscitação inicial desta pesquisa e por ter sido após a homologação da BNCC (que também representa um marco importante na história da Educação Infantil brasileira). Ambos os documentos são de caráter mandatário e norteador das práticas pedagógicas na EI, além disso, reafirmam a Educação Infantil como direito das crianças brasileiras. Essa escolha também está relacionada à publicação das autoras Gobbato e Barbosa (2017), acerca da invisibilidade dos bebês nas pesquisas realizadas.

Nas buscas, foram levados em consideração os 50 primeiros trabalhos listados por cada site. Essa escolha se deu por primar por uma análise mais criteriosa acerca dessas pesquisas. Para que o trabalho, dentro da lista de 50, fosse considerado pertinente ao tema deste estudo, eram levados em consideração aqueles que atendessem aos critérios: 1. Atender aos descritores escolhidos; 2. Atender ao marco temporal; 3. Verificação do título; 2. Leitura do resumo; 3. Averiguação acerca dos sujeitos da pesquisa. Esse procedimento foi utilizado em todas as plataformas.

A partir de agora, serão apresentados alguns dos achados mediante o levantamento realizado acerca da organização dos espaços/ambientes em creche, no período de 2009 a 2021, conforme os descritores, o marco temporal e as plataformas escolhidas.

Como já referido, o total de pesquisas identificadas sobre o tema supramencionado resultou de buscas em quatro sites distintos, com o uso de seis combinações de descritores, conforme indica o Quadro 1 subsequente:

Quadro 1 – Pesquisas encontradas acerca dos espaços/ambientes em creche, no período de 2009 a 2021, por plataformas e combinação de descritores

Combinação de descritores	Plataformas				Total por descritores
	ANPED	SCIELO	BDTD	CAPES	
Ambientes e educação infantil	--	01	05	03	09
Ambientes e creche	--	01	07	01	09
Ambientes e bebês	01	--	--	--	01
Espaços e Educação Infantil	--	--	11	12	23
Espaços e creche	--	01	07	01	09
Espaços e bebês	01	--	01	03	05
TOTAL POR PLATAFORMA	02	03	31	20	56

Fonte: Elaboração da autora (2022).

A partir dos dados apresentados no Quadro 1, verifica-se que os sites da BTDB e da CAPES aparecem com maior número de pesquisas: 31 e 20 trabalhos, respectivamente. Por seu turno, os sites da SciELO e da ANPED figuram com um número baixíssimo de produções, 3 e 2 pesquisas, nessa ordem.

Quanto à análise dos descritores utilizados, ao se verificar o Quadro 1, é possível detectar que há mais pesquisas localizadas com a combinação “espaços e Educação Infantil”, totalizando 23 trabalhos. Diferentemente disso, os arranjos contendo os descritores “espaços e bebês” e “ambientes e bebês” resultaram no menor número de produções acadêmicas identificadas nesse mapeamento.

Esses dados dialogam com a afirmação de Gobbato e Barbosa (2017), ao apresentarem a constatação da invisibilidade dos bebês nos discursos em pesquisas, nas políticas públicas de Educação Infantil e nas práticas pedagógicas. Reconhecer essa ausência é um passo importante para que se possa assumir “desocultar” os bebês da invisibilidade na produção acadêmica que trata de educação, dando-lhes visibilidade e o devido significado à sua existência e às suas especificidades.

## 2.1 Os espaços/ambientes na creche: a (in)visibilidade dos bebês e seus respectivos professores (as) nas produções acadêmicas

O Quadro 2, a seguir, apresenta a quantidade de pesquisas localizadas no período de 2009 a 2021, anualmente, conforme as plataformas de buscas. A partir dos dados apresentados por ele, é possível constatar a variação no total de publicações identificadas

sobre o tema “a organização dos espaços/ambientes em creche” no intervalo de 12 anos e tecer reflexões sobre a incidência do assunto abordado, neste projeto, no mundo acadêmico.

Quadro 2 – Pesquisas encontradas acerca dos espaços/ambientes em creche, no período de 2009 a 2021, por plataforma e ano de publicação

Ano de publicação	Banco de dados				Total por ano
	BDTD	ANPED	SCIELO	CAPE	
2009	2	-	-	1	3
2010	1	-	-	1	2
2011	2	2	-	2	6
2012	1	-	-	-	1
2013	4	-	-	1	5
2014	-	-	-	1	1
2015	5	-	1	1	7
2016	4	-	1	3	8
2017	3	-	-	3	6
2018	7	-	-	3	10
2019	-	-	-	-	0
2020	1	-	1	2	4
2021	1	-	-	2	3
TOTAL POR PLATAFORMA	31	02	03	20	56

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Consoante o Quadro 2, é notório que o número de publicações acerca do tema em pauta pode ser considerado relativamente pequeno. Pode-se pontuar ainda a inexistência de pesquisas no ano de 2019 em todas as plataformas consultadas. No que concerne ao ano de maior quantidade de trabalhos, tem-se 2018 com dez pesquisas.

Mediante a quantidade de publicações relativas ao ano 2018, que apresenta maior número de publicação, conforme aponta a página "Todos pela Educação", esse ano foi marcado por muitas discussões e intensos debates e avanços na busca de uma educação de qualidade para todos, apontando alguns fatos importantes, como a publicação da BNCC (publicada em 2017), que estabeleceu mudanças importantes no que concerne às aprendizagens essenciais para todo País. Os temas "Escola sem partido" e o ensino domiciliar "*Homeschooling*" também estiveram na pauta das discussões acaloradas no campo da educação. Tais elementos, possivelmente, justificam o maior número de publicações.

Concernente a 2019, conforme os dados da “Nova escola 2019”, a educação brasileira teve sua atenção voltada para os altos índices de analfabetismo, evasão escolar e crianças e jovens fora da escola, tais problemas posicionaram o Brasil dentre os 10 países mais desiguais do mundo. Os contextos pandêmico e político também integram os

acontecimentos desse período.

## 2.2 A produção acadêmica acerca dos espaços/ambientes

Com o intuito de refinar o olhar acerca do tema que se pretende investigar neste trabalho, foram analisadas, nas pesquisas apresentadas no Quadro 2, quais sujeitos foram escutados; quais trataram de creche e, mais especificamente, sobre bebês; e quais contemplaram a pré-escola. Para tanto, a atenção se voltou para os títulos e os resumos dos trabalhos. Nos casos em que os dados não estavam explicitados nesses dois itens da publicação, foram também analisadas as metodologias utilizadas por cada autor. O Quadro 3, a seguir, sintetiza as respostas encontradas: visando à identificação de tais sujeitos.

Quadro 3 – Pesquisas encontradas acerca dos espaços/ambientes em creche, no período de 2009 a 2021, por plataforma, lócus e sujeitos informantes

PLATAFORMA	LÓCUS DA PESQUISA		SUJEITOS INFORMANTES		
	Creche	Pré-escola	Professoras de bebês	Professoras de crianças bem pequenas	Professoras de pré-escola
<b>BDTD</b>	17	14	01	--	3
<b>ANPED</b>	2	--	--	--	--
<b>SCIELO</b>	2	--	--	--	--
<b>CAPES</b>	7	14	1	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

Fonte: Elaboração da autora (2022).

O Quadro 3 revela dados importantes que justificam a realização da pesquisa aqui proposta. No acervo de 56 trabalhos, apenas 8 focalizam a escuta das professoras, sendo que apenas 2 priorizam a escuta das docentes que trabalham com bebês. Esse dado revela não apenas a invisibilidade dos bebês nas pesquisas, mas, sobretudo, a pouca preocupação dos pesquisadores com a docência posta em prática por suas professoras.

Dessa forma, escutar as professoras dos bebês é também uma forma de propagação da existência e da relevância desses sujeitos dentro do contexto da sociedade, da Educação Infantil e da ciência. Desocultar a docência com os bebês, como afirma Gobbato e Barbosa (2017, p. 30), “é reafirmar a necessidade de desenvolver novos estudos que

oportunizem removê-los da sombra a qual nós mesmos produzimos”.

### 2.3 Aprofundando os conhecimentos sobre as pesquisas que ouviram professoras de creche

Os trabalhos que tiveram como lócus a creche e como sujeitos informantes os bebês e/ou suas professoras são listados no Quadro 4, com destaque para seus títulos, autor(es), ano de publicação, tipo de trabalho e plataforma em que foram localizados:

Quadro 4 – Pesquisas encontradas acerca dos espaços/ambientes em creche, no período de 2009 a 2021, que tiveram como informantes os bebês e/ou suas professoras

<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTOR/ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TIPO DE PUBLICAÇÃO/ INSTITUIÇÃO</b>	<b>SUJEITOS INFORMANTES</b>	<b>PLATAFORMA</b>
O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil	SILVA, Viviane dos Reis. (2018)	Dissertação – Universidade Federal de Sergipe.	Professoras de bebês	BDTD
A relação entre as materialidades e os aspectos estruturantes na docência com os bebês na rede municipal de ensino de Florianópolis	EVANGELISTA, Lidianie Pereira. (2021)	Dissertação – Universidade do Estado de Santa Catarina.	Professoras de bebês	BDTD

Fonte: Elaboração da autora (2022).

O Quadro 4 apresenta as pesquisas encontradas no levantamento que enfoca os espaços/ambientes na creche. Elas têm, como principais sujeitos informantes, os bebês e/ou suas professoras.

Disso se apreende que, em um montante de 56 trabalhos, os quais tratam dos espaços/ambientes da creche, apenas 02 abordam o assunto a partir das perspectivas das professoras de bebês: Silva (2018) e Evangelista (2021). Cumpre destacar que nenhuma teve o intento de escutar os bebês.

Silva (2018) buscou compreender os saberes docentes sobre a organização dos

espaços para bebês e os seus usos pelas crianças na Educação Infantil. Usou como metodologia a pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de caso. Os resultados de seu estudo revelaram a dimensão pedagógica da organização dos espaços/ambientes e a necessidade de um olhar para ressignificações de tais cenários. Evangelista (2021), por sua vez, visou a analisar a relação curricular entre os elementos estruturais da docência com bebês e as materialidades presentes no planejamento, contemplando a escuta das professoras de bebês da rede municipal de Florianópolis. Tal estudo caracterizou-se como uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Os resultados de seu estudo revelaram a invisibilidade dos bebês e de suas professoras como principais sujeitos, especialmente sobre assuntos que lhes dizem respeito, como a organização dos espaços/ambientes em creche.

Mediante os levantamentos das referidas pesquisas, foi possível reiterar a relevância de estudos que possam contribuir tanto para visibilidade dos bebês, quanto para a escuta das professoras (de bebês) acerca do tema em destaque – a funcionalidade dos espaços/ambientes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Nesse sentido, esta pesquisa intenta, a partir dos resultados, analisar a compreensão das professoras sobre a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche, este componente curricular considerado como terceiro educador e que portanto, não é neutro mas revelador de concepções e intencionalidades.



### 3 APROFUNDANDO CONCEITOS E REVISITANDO TEORIAS

Este capítulo tem como intuito apresentar fundamentos teóricos sobre o espaço/ambiente na creche explorando as contribuições de alguns estudiosos acerca desse tema, com destaque para os consensos e pontos de impasses. Dessa forma, também dialoga com pressupostos da Teoria Histórico Cultural (THC), com as contribuições das Pedagogias Participativas, além de estudiosos, como Hoyuelos (2020), Zabalza (1998), Horn (2017), Oliveira (2010), dentre outros.

#### 3.1 Espaços e ambientes ou espaços/ambientes na Educação Infantil?

Como já mencionado, esta pesquisa inspira-se, principalmente, nos pressupostos de Hoyuelos, em sua obra *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2020), que adota o binômio **ESPAÇO/AMBIENTE** para designá-lo como um parceiro pedagógico e importante princípio estético que comunica e dialoga com as concepções de criança, Educação Infantil e sociedade.

Reitero a inspiração nesse binômio por compreender a estreita relação entre tais elementos, os quais, mediante essa perspectiva inter-relacional entre materiais e vivências, se incorporam, tornando-se constituintes da prática pedagógica.

O autor realça sua concepção de que:

[...] Tudo o que acontece no centro e que a escola oferece deve ser educativo, sem separações hierárquicas entre algo mais educativo (por exemplo propostas de pintura, números, trabalhos com o computador) e algo menos educativo (a comida, o banho, o sono). (Hoyuelos, 2020, p. 93).

Dessa forma, compartilha-se da sua compreensão de que “o espaço/ambiente é entendido como uma escolha consciente de espaços, formas, relações, cores, vazios e cheios, mobília, decorações etc. Um ambiente que deve ajudar e refletir a convivência pedagógica e cultural que se constrói nas instituições educativas” (Hoyuelos, 2020, p. 73). O autor acresce que:

(...) O espaço pode ser definido como uma linguagem muito potente, que condiciona por ser analógico. Ele "fala" com base em concepções culturais precisas e profundas raízes biológicas. Como qualquer outra linguagem é, portanto, um elemento constitutivo da formação do pensamento. A leitura dessa linguagem é multissensorial e envolve tanto receptores remotos quanto imediatos, como pele, as membranas e os músculos; além disso, é subjetiva e holística, muda com a variação das idades e está profundamente ligada à cultura de pertencimento. (Hoyuelos, 2020, p. 99)

Ao consultar o dicionário da Academia Brasileira de Letras (2020), visando à compreensão do significado de espaço por ele apresentado, encontram-se as seguintes definições acerca dessa palavra, como: “1. Extensão ideal. Sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis. 2. Extensão limitada em uma, duas ou três dimensões; distância, área ou volume determinado”. A palavra ambiente figura com as seguintes acepções:

1. Que rodeia ou envolve por todos os lados e constitui o meio em que se vive. 2. Tudo que rodeia ou envolve os seres vivos e/ou as coisas; meio ambiente. 3. Recinto, espaço, âmbito em que se está ou vive. 4. Conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e morais que envolve uma ou mais pessoas; atmosfera, “5. Ambiência (espaço)”.

Dessa forma, o espaço (a ambiência) se apresenta na creche como um contexto que fala, que estimula e, assim, envolve a todos e permite inúmeras ações, um convite propício para algo.

No caso da creche, esse espaço/ambiente precisa estar aberto à investigação, sendo um lugar propício às descobertas e às explorações dos bebês. Destarte, quando falamos em envolvimento, trata-se justamente do conjunto de ações e das condições dentro do espaço/ambiente que pretendem corroborar para o desenvolvimento infantil, ou seja, ações e condições que favoreçam vivências para e com os bebês e crianças bem pequenas que estão no contexto da creche.

É oportuno fazer, aqui, a distinção entre estar envolvido e estar ocupado. Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, p.86), baseadas em Leavers, 1994), definem envolvimento:

como uma qualidade da actividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atracção e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevens, 1994, s. p.).

Ainda para as autoras suprarreferidas, há uma estreita relação entre envolvimento e a atividade realizada. Sobre isso, afirmam: “o envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2004, p. 86).

Na ausência da maioria dos sinais de envolvimento da criança na atividade em curso – concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; comentários verbais e Satisfação – (Oliveira-

Formosinho; Araújo, 2004), a criança está somente ocupada, portanto, “parecem estar activas, mas, de facto, estão totalmente ausentes. Nesse caso, a acção é uma pura repetição estereotipada de movimentos muito elementares” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2004, p. 87).

Por essa ótica, a qualidade da organização dos espaços/ambientes da creche pode ser avaliada pelo envolvimento que esses locais provocam nas crianças com as atividades e vivências oferecidas.

No que concerne à ação de conceituar espaço/ambiente, conforme aponta Agostinho (2003, p. 6), não constitui uma tarefa fácil. A autora pontua que:

[...] Busquei, então, conceituar espaço, tarefa que não se mostrou fácil. Segundo Santos (1985, p.1), “uma das fontes mais frequentes de dúvida entre os estudiosos do tema parece ser o próprio conceito de espaço”. Mas, enfrentar esse desafio foi fundamental, pois, segundo Harvey (1989 p.190), “o modo como representamos o espaço (...) na teoria importa, visto afetar a maneira como nós e os outros interpretamos e depois agimos com relação ao mundo”.

Ainda acerca dessa problemática conceitual, Durli e Brasil (2012), numa análise que fazem de alguns documentos oficiais da Educação Infantil, como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura das Instituições (Brasil, 2006), Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1996) dentre outros, evidenciam que os termos espaço/ambiente são tratados como sinônimos.

Zabalza (1998), em sua obra *Qualidade em Educação Infantil*, como já mencionado na Introdução desta dissertação, aponta a organização do espaço/ambiente como um dos importantes aspectos de uma educação de qualidade, reiterando que as situações em que os cenários são empobrecidos impactam diretamente no trabalho com as crianças da Educação Infantil. Logo, pode-se reafirmar a relevância desses espaços/ambientes e sua organização nas práticas pedagógicas, nos processos educativos dessa etapa.

Por sua vez, Forneiro (1998) destaca que, apesar destes dois termos serem usados como sinônimos, é preciso estabelecer a diferença entre eles, ainda que também reconheça que espaço/ambiente estão intimamente relacionados (Forneiro, 1998, p. 232). Do ponto de vista escolar, a estudiosa ressalta as dimensões física, funcional, temporal e relacional do espaço, apresentando o ambiente e as inter-relações destes. Para a autora, a forma como se pensa esse espaço/ambiente pode ou não favorecer interações, brincadeiras e aprendizagens.

Dessa forma, inspirada nos aludidos pesquisadores que apresentam definições, bem como impasses em torno da conceituação de espaço/ambiente, concebendo-os como aspectos separados, porém inter-relacionados, esta dissertação corrobora a interdependência apontada, e, por essa razão, utiliza o binômio espaço/ambiente.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010) destaca que é imprescindível e recomendável que os espaços/ambientes da creche sejam ricos em oportunidades, proporcionando segurança, proteção e condições de desenvolvimento para os bebês, os quais, ao longo do tempo, passam a realizar ações de forma cada vez mais autônoma em seus processos de aprender e desenvolver-se.

Para Harvey (1989, p. 190), os modos como se representam os espaços/ambientes são alicerçados nas concepções e nas relações com eles estabelecidas. Como afirmam Cruz S. e Cruz R. (2017, p. 72), “a organização do ambiente nunca é neutra, mas reveladora de uma concepção pedagógica e dos princípios predominantes sobre a educação, a criança e os processos de ensino e aprendizagem”. Ou seja, o modo como esse espaço/ambiente é organizado revela uma concepção de criança, de aprendizagem, de Educação Infantil e do papel do professor e da criança na creche.

Ainda sobre o tema "A funcionalidade dos espaços/ambientes no desenvolvimento integral dos bebês", Horn (2017) acresce que, na Educação Infantil, tais elementos (espaços/ambientes) se constituem como um mediador das aprendizagens e devem ser construídos a partir das necessidades dos adultos e crianças imersos nesse contexto. A autora também ressalta as especificidades dos bebês, os quais apresentam necessidades físicas, sociais e intelectuais diferentes das crianças maiores, e sinaliza que é preciso planejar e organizar espaços/ambientes para que ocorram interações, aprendizagens, brincadeiras, diálogos entre crianças e adultos.

Quanto à funcionalidade dos espaços/ambientes, o que isso quer dizer?

Numa busca pelo significado e características para essa definição, em pesquisa ao dicionário da língua portuguesa, denominado DICIO – Dicionário Online de Português, é possível prescrever a seguinte definição: “característica de funcional, do que funciona ou desempenha determinada função; funcionalismo. Etimologia (origem da palavra funcionalidade). Funcional + i + dade”.

Com base na etimologia da palavra, funcionalidade, neste trabalho final de Mestrado, diz respeito a aspectos relativos ao uso, finalidade, função e utilidade dos espaços/ambientes, considerando-os como contextos formais de educação formal, coletivos e não domésticos, os quais necessitam atender às especificidades dos bebês. Dessa forma, não se pode perder de vista o aspecto educacional inerente aos espaços/ambientes e à sua funcionalidade, como potenciais à promoção do desenvolvimento integral das crianças. Partindo desse pressuposto, as concepções do professor acerca dos espaços/ambientes da creche e sua finalidade juntos às experiências vividas e consequente desenvolvimento dos

bebês precisam ser consideradas, especialmente, quando se tratam de contextos nos quais acontece o exercício da docência com os bebês que demandam uma maior atenção dos adultos.

No intuito de enriquecer a definição de “funcionalidade” também foram consideradas as contribuições da arquitetura. Nas palavras do arquiteto urbanista Amauri Berton (2024), a Arquitetura Funcional baseia-se em quatro princípios:

1. **Usabilidade:** Foca na ergonomia<sup>11</sup> e acessibilidade para garantir espaços adaptados às necessidades dos usuários;
2. **Eficiência:** Busca otimizar o uso do espaço, minimizando desperdícios e equilibrando funcionalidade e estética;
3. **Flexibilidade:** Permite adaptações conforme as necessidades dos usuários e mudanças no ambiente;
4. **Conforto:** Prioriza o bem-estar, garantindo ambientes agradáveis e funcionais.

Esses princípios garantem uma arquitetura prática e eficiente.

Ao organizar o espaço/ambiente, as professoras necessitam formação, sensibilidade e atenção às suas funcionalidades bem como às mensagens que emitem aos bebês, às famílias e aos adultos que convivem na instituição. Contudo, é preciso oferecer condições propícias para o envolvimento dos bebês e demais crianças e para a construção de atividades que contemplem a exploração dos seus interesses, as quais devem ser pensadas e planejadas pelo adulto.

As ações de planejar e organizar espaços/ambientes promotores de aprendizagem e desenvolvimento da criança, aqui e agora, representam uma mudança de paradigma sobre a concepção de criança e de Educação Infantil. Implicam despir-se da ideia de criança como um vir-a-ser e possibilitar a descentralização da figura do professor conforme assumido dentro de uma perspectiva tradicional de fazer pedagogia.

A descentralização da figura do professor na execução da proposta pedagógica da creche permite à criança desenvolver sua ação criadora e o compartilhamento das experiências trazidas pelos bebês e pela própria docente.

---

<sup>11</sup>Esse princípio está composto de quatro pontos: **Ponto 1 – Ergonomia:** Os espaços devem ser projetados levando em consideração as características físicas e cognitivas dos usuários. Isso inclui a altura das bancadas, a disposição dos móveis, a iluminação adequada e a facilidade de acesso a objetos e equipamentos. **Ponto 2 – Acessibilidade:** A acessibilidade diz respeito à possibilidade de acesso e uso, de forma autônoma e segura, por todas as pessoas, independentemente de suas capacidades físico-motoras, sensoriais ou cognitivas. **Ponto 3 – Adaptações Específicas:** Em espaços públicos, por exemplo, rampas de acesso, corrimãos e elevadores devem ser incluídos para garantir a acessibilidade de todos os usuários. **Ponto 4 – Benefícios:** Além de atender à legislação vigente, projetar espaços com foco na ergonomia e acessibilidade traz benefícios para todos os usuários, como maior conforto, segurança e praticidade no uso dos espaços.

As professoras da creche precisam consolidar a organização de espaços/ambientes que estimulem o protagonismo e a participação dos meninos e meninas que ali convivem diariamente, a partir de suas curiosidades e necessidades próprias e criadas pela professora, a qual é comprometida com o seu papel na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças que estão sob sua responsabilidade na creche.

A seguir, busca-se apresentar os princípios da (THC) e suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês.

### **3.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para compreender o desenvolvimento integral dos bebês**

Esta seção aborda princípios gerais da THC que se articulam ao trabalho com bebês além de focalizar o papel do meio no desenvolvimento integral desses sujeitos, agentes e competentes nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na perspectiva da THC, a criança é compreendida como um ser social que se forma por meio das relações e da cultura. Nas palavras de Vieira, Farias e Miranda (2020, p. 20):

Vigotski (2010) foi um pioneiro na noção de que o desenvolvimento integral das crianças ocorre em função das relações sociais e condições de vida. Dessa forma, Vigotski não fala apenas de desenvolvimento intelectual, porque afeto e intelecto formam uma unidade inseparável e, ao desenvolver o intelecto, o ser humano desenvolve também as emoções, a vontade, a atenção, a memória e as demais funções psicológicas culturais, as chamadas por ele de funções psicológicas superiores. Para Vigotski, o desenvolvimento humano deve ser compreendido em relação ao período histórico vivido, à sociedade em que se habita e a cultura local.

Esse trecho destaca a contribuição de Vygotsky (2010) para a compreensão do desenvolvimento humano, a saber: a ideia de que ele não ocorre isoladamente, mas intrinsecamente ligado às relações sociais e às condições de vida. Ao contrário de abordagens que enfatizavam apenas aspectos biológicos ou cognitivos na aventura do bebê em humanizar-se cada vez mais, Vygotsky propôs uma visão mais ampla, na qual intelecto e emoção são inseparáveis, influenciando-se mutuamente.

Além disso, ele introduziu o conceito de funções psicológicas superiores (como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção), que se desenvolvem exclusivamente no ser humano e os diferenciam dos demais animais, por meio da interação com o meio e da mediação cultural.

Dessa forma, a aprendizagem não é apenas individual, mas socialmente

construída, variando conforme o contexto histórico e cultural. Essa perspectiva reforça a importância da escola, da família e da sociedade no desenvolvimento da criança, pois são esses elementos que fornecem os estímulos necessários para a formação de habilidades cognitivas e emocionais.

Destarte, a criança se forma a partir das interações que estabelece com os outros, e essas relações transitam do âmbito social para o individual, possibilitando a assimilação de conhecimentos, papéis e funções sociais. Dessa maneira, ela se apropria de significados e constrói sentido para o que a rodeia. Esse processo ocorre por meio da mediação, que viabiliza tais interações.

Vieira, Farias e Miranda (2020) explicam que, ao contrário de algumas teorias interacionistas, as quais consideram o meio como algo externo ao indivíduo, na THC, a criança é parte integrante desse meio, ou seja, a construção de sua identidade é fortemente influenciada por ele ao mesmo tempo em que o transforma. Por esse motivo, não se trata apenas da relação da criança com o meio, mas sim de interações, uma vez que a criança afeta o meio ao mesmo tempo que por ele é afetado.

Dessa forma, embora o meio possua certos elementos e características, ele não determina, por si só, o desenvolvimento infantil, nem proporciona as mesmas condições para todas as crianças em diferentes idades. Vygotsky (2018, p. 74) ressalta que "o papel do meio no desenvolvimento [da criança] pode ser evidenciado apenas quando se leva em consideração a [interação] [...] entre a criança e o meio".

Nessa perspectiva, a professora da Educação Infantil deve estar ciente de que cada criança atribui significados e se relaciona com um determinado evento ou atividade de forma única. Assim, sua prática junto às crianças não pode ser repetitiva ou monótona; ela deve fundamentar-se em conhecimentos sólidos e científicos para proporcionar um meio potencializador de desenvolvimento.

Singulani (2017) afirma que, quando o professor compreende seu papel, é possível planejar seu trabalho de modo que possa favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, sua atuação poderá ser diretamente propiciadora de contextos que contribuam para a criação de

“zona de desenvolvimento iminente”, revelando as tendências do desenvolvimento infantil, desvelando as possibilidades das crianças. Vale ressaltar que a zona de desenvolvimento iminente revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver (Prestes, 2010, p. 159-160).

É válido explicar que, durante muito tempo, devido a traduções inadequadas da

obra de Vygotsky, a zona de desenvolvimento iminente foi equivocadamente denominada “zona de desenvolvimento proximal (ZDP)” (Prestes, 2010). De acordo com a mencionada autora, especialista em tradução do russo para o português, Vygotsky nunca usou a nomenclatura ZDP. Na verdade, para esse teórico, principal pilar da THC:

Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o 174 indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A zona de desenvolvimento iminente em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2004, p. 485).

Partindo dessa definição de zona de desenvolvimento iminente, cabe à professora, ao planejar e organizar os espaços/ambientes da creche, ter em mente que poderá beneficiar ou prejudicar o desenvolvimento das crianças, principalmente, se considerá-las todas em uma mesma zona de desenvolvimento iminente, mesmo quando têm a mesma idade.

Ainda no que se refere às contribuições de Vygotsky para compreender o desenvolvimento infantil e as suas implicações no papel da professora de creche, é muito importante compreender o seu conceito de cultura. Sobre isso, Singulani (2017), ao tratar da cultura como fonte da qualidade humana, a autora acresce que:

Os objetos culturais guardam em si capacidades humanas necessárias para seu uso, ou seja, ao criar objetos, o ser humano incorpora neles as capacidades humanas necessárias à sua produção e ao seu uso, e essas capacidades são apropriadas pelas crianças quando elas aprendem a utilizar esses objetos. (p. 130).

Assim, mediante a perspectiva da THC sobre o desenvolvimento humano, é possível reiterar que os objetos culturais não são apenas ferramentas utilitárias, mas também veículos de conhecimento e de desenvolvimento de habilidades humanas. Isso está alinhado às ideias de Vygotsky, o qual enfatiza o papel dos instrumentos culturais na mediação do aprendizado.

Ao criar objetos, o ser humano imprime neles suas capacidades cognitivas, motoras e sociais. Por exemplo, uma simples colher carrega consigo o conhecimento sobre como segurar, levar alimentos à boca e equilibrar substâncias. Quando uma criança aprende a usar esse objeto, ela não apenas adquire uma nova habilidade prática, mas também desenvolve a coordenação motora, autonomia e aprende normas sociais associadas ao ato de se alimentar.



Dessa forma, o aprendizado infantil não ocorre apenas pela imitação direta de outros seres humanos, mas também pela interação com o mundo material já carregado de significados e intenções humanas. Esse processo contribui para a formação da inteligência, da cultura e da identidade da criança dentro da sociedade.

Sendo assim, a creche é um espaço/ambiente potente para a promoção do desenvolvimento dos bebês que, necessariamente, atuam no mundo, explorando os espaços/ambientes com todos os sentidos. Dessa forma, não basta pensar na variedade de materiais, mas focar o olhar para as diversas possibilidades, modos de exploração, ampliando a ação dos bebês para criar e reinventar diferentes usos. Nessa exploração para empilhar, jogar, comparar, nas palavras da autora, os bebês desenvolvem “o exercício do pensamento, da atenção, da percepção, da memória, da fala e das outras formas de comunicação” (Singulani, 2017, p. 132).

Ademais, pensar nos espaços/ambientes da creche requer despir-se de desenhos estereotipados, painéis de E.V.A nas paredes da instituição que nada dizem sobre as crianças e suas vivências para pensar na vida e no repertório cultural dos meninos e meninas que ali convivem.

### **3.3 Pedagogias participativas como possibilidades de organizar espaços/ambientes funcionais na creche**

Nas diversas pedagogias participativas apontadas para a educação em creche, por Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), a organização do espaço/ambiente educativo assume grande importância. Destacam as autoras que “o pensamento pedagógico que constrói outra imagem da criança precisa testemunhá-la no ambiente educativo que proporciona, nos espaços e nos tempos, nas interações e nas atividades, nas suas conexões” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 53). Essa concepção precisa se fazer presente não apenas na “palavra que anuncia”, mas na ação, ou seja, na forma como o espaço/ambiente é intencionalmente planejado e organizado, nas práticas cotidianas junto aos bebês e demais crianças.

Os espaços/ambientes, conforme já mencionado, revelam concepções e expressam valores e crenças que remetem a um tipo de pedagogia, seja ela participativa ou transmissiva, a qual se materializa no projeto pedagógico da instituição, nos fazeres dos professores e na organização do tempo e dos espaços/ambientes.

As pedagogias participativas<sup>12</sup> têm como centro do fazer pedagógico uma concepção de criança competente, construtora e participante dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, essas pedagogias opõem-se às transmissivas, cuja centralidade está no objeto de conhecimento (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013). O Quadro 5, a seguir, apresenta as características que diferenciam esses dois tipos de pedagogia:

Quadro 5 – Modelos curriculares e teóricos representativos das diferentes pedagogias: as transmissivas e as participativas

<b>Elementos</b>	<b>Pedagogia da transmissão</b>	<b>Pedagogia da participação</b>
Objetivos	- Adquirir capacidades acadêmicas; - Acelerar aprendizagens; - Compensar déficits.	- Promover o desenvolvimento; - Estruturar a experiência dando-lhe significado; - Envolver-se no processo de aprendizagem; - Atuar com confiança.
Método	- Centrada no professor, na transmissão e no produto.	- Aprendizagens pela descoberta, resolução de problemas e investigação.
Materiais	- Estruturada e utilizada pela regulação das normas emitidas pelo professor.	- Variada, com uso flexível e aberto à experimentação
Papel do professor	- Diagnosticar, prescrever objetivos e tarefas; - Dar informação; moldar e reforçar.	- Estruturar o ambiente; - Escutar, observar, avaliar, planejar; - Formular perguntas, investigar; - Estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.

Fonte: Formosinho (2007)

Como indica o Quadro supramencionado:

(...) no centro da educação tradicional transmissiva estão os saberes considerados essenciais e imutáveis, logo indispensável para que alguém seja educado e culto. O professor é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse patrimônio perene e a criança. Os objetivos da educação são baseados na transmissão desse patrimônio perene e na sua tradução em aquisição de capacidades (pré) acadêmicas, na aceleração de aprendizagens, na compensação dos déficits que obstaculizam a escolarização. (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011. p. 8)

Nas pedagogias transmissivas, é notória uma visão de criança incapaz e um fazer pedagógico centrado na escolarização e na desconsideração das crianças, professores e famílias, que são pouco ou nada considerados como participantes e autores do processo educativo. Dessa forma, tanto as crianças como os professores são reprodutores de tarefas, sem nenhum significado. Por sua vez, as pedagogias participativas trazem consigo novas concepções de criança, de ensino-aprendizagem e de professor. Elas dialogam com a cultura

<sup>12</sup> As Pedagogias Participativas têm sua agência pautada na imagem de criança como ser competente (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011).

das famílias, crianças e professores, sujeitos ativos na construção de acontecimentos a partir das experiências.

Nesse modo de fazer pedagógico, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 13) destacam que é “(...) essencialmente a criação de espaços e ambientes [espaços/ambientes] educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e de projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar (...)”.

Ainda no âmbito das pedagogias participativas, a concepção que as professoras têm acerca do espaço/ambiente e sua organização influencia, de maneira favorável, os processos de ensino-aprendizagem, além de atuar como mais um educador que estimula a autonomia das crianças e a forma como elas o utilizam para se expressar e interagir com o meio, com seus pares, com os adultos e com os objetos.

Oliveira-Formosinho (2011) aponta que as pedagogias participativas visam justamente ao diálogo, ao envolvimento e ao entrosamento entre toda a comunidade escolar, bem como a participação das famílias e da sociedade na formação de cidadãos autônomos, que sejam capazes de fazer intervenções e comunicar suas intenções, opiniões e necessidades. Por esse motivo, garantir espaços/ambientes que favoreçam as interações e experiências dos bebês impacta em suas aprendizagens e descobertas dentro dos processos de aprendizagem.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), não há apenas uma pedagogia, mas diferentes tipos, seja transmissiva, seja participativa. No Quadro 6, a seguir, a autora compara esses tipos ao listar os diferentes modelos concretos de cada forma de fazer pedagogia e suas fontes teóricas:

Quadro 6 – Comparação de dois modos de fazer pedagogia a partir de seus teóricos e exemplos/tipos concretos

	<b>Pedagogia da transmissão</b>	<b>Pedagogia da participação</b>
Modelos Curriculares Concretos (programas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DISTAR;</li> <li>• DARCEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• High Scope (Estados Unidos);</li> <li>• Kamii Devries (Estados Unidos);</li> <li>• Reggio Emilia (Itália);</li> <li>• Modena (Itália);</li> <li>• Pen Green (Inglaterra);</li> <li>• Freinet (Brasil);</li> <li>• Movimento da Escola Moderna – MEM (Portugal);</li> <li>• Associação Criança (Portugal).</li> </ul>
Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva transmissiva tradicional;</li> <li>• Perspectiva comportamentalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piaget;</li> <li>• Mead;</li> <li>• Vygotsky;</li> <li>• Bruner.</li> </ul>

Fonte: Oliveira- Formosinho (2007, p.18).

São princípios das pedagogias participativas: a valorização das crianças, a colaboração com os adultos e educadores, a escuta ativa e o envolvimento de todos os atores do processo educativo: professores, crianças e famílias.

Na obra *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*, Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011, p. 12) definem o espaço/ambiente como: "expressão vibrante da pedagogia-em-participação, que dá primazia ao ser relacional como intencionalidade da pedagogia". Os autores acrescem, mediante inspiração de Dewey, que pensar essa organização vai para além de uma ação rotineira, mas, sobretudo, um exercício profissional reflexivo.

É importante frisar que a forma como o professor pensa e organiza esse espaço/ambiente dialoga com diversos elementos de sua identidade: "O que cada educador faz com um dado espaço tem muito a ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador" (Oliveira-Formosinho, 2011, p 13).

Edwards, Gandini e Forman (2016), adeptos às pedagogias participativas, apresentam a experiência educativa da abordagem de Reggio Emilia, na Itália, como uma grande inspiração para a comunidade escolar em âmbito nacional e internacional, bem como, para familiares e outros pesquisadores do tema para a primeira infância. Pautada em suas múltiplas linguagens, a temática sobre os espaços/ambientes educacionais é abordada com total relevância e prioridade. Ao refletir sobre essa questão, os autores recorrem às contribuições de Malaguzzi ao enfatizarem que:

valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva, cognitiva. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (Malaguzzi, 1984 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 148).

Nesse sentido, os referidos autores destacam como o espaço/ambiente é "criteriosamente organizado, de acordo com as crianças e adultos que o ocupam, pois os educadores concebem a relação do desenvolvimento social com o cognitivo" (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 141-142).

Nas escolas de Reggio, longe de uma perspectiva de neutralidade, o espaço/ambiente é compreendido como um terceiro educador, junto aos dois professores, pois tudo que compõe esse lugar também educa. Para os professores de Reggio Emilia, o espaço/ambiente é um "conteúdo educacional" e deve favorecer a interação, a exploração e a

aprendizagem, além de refletir a cultura local e promover encontros entre crianças, professores e famílias (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Com base no programa educacional desenvolvido em Reggio Emilia, os educadores concebem o espaço/ambiente como:

um "container" que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um "conteúdo" educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva (Filippini, 1990 *apud* Gandini, 2016, p. 139).

Parafraseando Rinaldi (2018), pensar sobre espaços/ambientes é também refletir acerca de concepções e valores. Nesse sentido, a experiência em Reggio representa a escola como um espaço/ambiente de vida, sendo possível reconhecer nela contribuições de Montessori, Freinet e Dewey, tornando-se perceptível que “a linguagem do ambiente espacial vai muito além da preocupação com as artes visuais e a arquitetura” (Rinaldi, 2018, p. 146).

Ainda sobre as contribuições da mencionada estudiosa, existe em Reggio Emilia uma compreensão acerca da relação entre a qualidade do espaço/ambiente e da aprendizagem e, por esse motivo, ele é considerado importante elemento da prática pedagógica. Além dos aspectos apontados, é importante ressaltar o direito das crianças, dos educadores e de toda comunidade a um espaço/ambiente acolhedor, belo e compartilhado. Dessa forma, Rinaldi (2018) reitera:

projetar o espaço de um nido ou una scuola dell’infanzia – ou talvez pudéssemos dizer apenas projetar uma escola é um processo altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas também, de modo geral, em termos sociais, culturais e políticos. Essa instituição pode, de fato, desempenhar um papel muito especial no desenvolvimento cultural e uma experimentação sociopolítica real, a ponto de que esse momento (o de projetar) e esse lugar (a escola) poderem ser vivenciados não como tempo e espaço de reprodução e transmissão de conhecimento estabelecido, mas como local de verdadeira criatividade. (p. 149).

A Educação Infantil é um espaço/ambiente coletivo onde ideias circulam e são compartilhadas por meio das linguagens. Assim, é necessário construir um espaço/ambiente que possibilite aos bebês e crianças experiências ricas e significativas. É preciso ciência de que os espaços/ambientes e todos os objetos que neles são disponibilizados são, principalmente, constituintes de identidades (Rinaldi, 2018, p. 153-155).

Como explicitado, as pedagogias participativas apresentam relação direta com a organização do espaço/ambiente, pois se constituem como parceiro pedagógico que influencia na construção das aprendizagens das crianças. Desse modo, evidencia-se a relevância dos espaços/ambientes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e o papel que a sua organização ocupa no currículo da Educação Infantil.

O papel do professor nas pedagogias participativas é um dos aspectos relevantes e também se diferencia daquele que é assumido nas pedagogias transmissivas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 29) afirmam que “os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa como detentora da agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor”. “O que cada educador(a) faz com um dado espaço tem muito a ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com suas redes de pertença, com a sustentação de seu dinamismo inovador” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 13).

Com base nessas afirmações, é importante frisar que bebês protagonistas merecem professoras também protagonistas. Ter a criança como centro do currículo é um importante passo para a prática pedagógica em participação. No entanto, a professora não exerce uma postura de passividade nesse processo, pois é um importante sujeito na observação e na organização dos espaços/ambientes, bem como é um potencializador das aprendizagens infantis. Como aponta Oliveira-Formosinho:

a agência do(a) professor(a), como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno, e assim, à aprendizagem experiencial participativa. (2011, p. 113).

As relações que acontecem entre professor e crianças necessariamente precisam ser respeitadas, reflexivas e dialógicas. Dessa forma, o docente é um mediador das aprendizagens. Oliveira-Formosinho esclarece que: “mediar a agência da criança requer a compreensão da interdependência entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem onde as interações adulto-crianças(s) são fulcrais” (Oliveira-Formosinho, 2007).

A renomada pesquisadora da educação da primeira infância e da formação de seus professores ainda sublinha que: “Mediar a agência da criança exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 28).

Nas experiências educacionais de San Miniato, também na Itália, a abordagem pedagógica adotada é semelhante ao que acontece em Reggio Emilia, baseada na perspectiva de pedagogias participativas. Fortunati (2019) reitera que dar oportunidade e espaço às crianças é, sobretudo, “renunciar ser o centro”; é preciso estar disponível para contribuir de forma significativa, fomentando as experiências diversas e, consequentemente, a construção do conhecimento. O educador é o principal responsável pela qualidade das vivências oportunizadas às crianças e, por isso, deve dedicar-se à organização de contextos que fomentem as potencialidades infantis (Fortunati, 2019).

A respeito da organização dos espaços/ambientes e do papel do professor, Hoyuelos (2020) salienta que os docentes devem estar conscientes das escolhas que fazem e das possibilidades que oferecem às crianças.

“O ambiente é entendido como uma escolha consciente de espaços, formas, relações, cores, vazios e cheios, mobiliário, decorações etc. Um ambiente que deve ajudar e refletir a convivência pedagógica e cultural que se constrói nas instituições educativas” (Hoyuelos, 2020, p. 73). Mediante o exposto, o professor possui um papel importante na organização dos espaços/ambientes em que os bebês protagonizarão suas experiências, o que implica uma agência étnico-profissional que envolve concepções, crenças e valores.

Desse modo, Horn (2017) aponta que, ao planejar espaços/ambientes, o professor sai do papel de centralizador de todas as ações das crianças para uma atuação a partir das possibilidades de experiências oportunizadas nos contextos educativos (espaço/ambiente).

Vieira (2018) considera que os espaços/ambientes são estruturantes da prática educativa, assim, os modos como os adultos os organizam e os propõem devem dialogar com a intencionalidade pedagógica e, sobretudo, com os interesses das crianças, o que exige do professor a reflexão acerca da oferta e das possibilidades interativas. A autora reforça que pensar sobre os espaços/ambientes com seus objetos, estrutura física, materialidades e relações representa o rompimento de uma pedagogia tradicional que vislumbra uma visão centrada no adulto e não nas crianças e suas necessidades.

Ao professor cabe o papel de planejar, organizar e fomentar espaços/ambientes que acolham e fomentem as potencialidades das crianças. Dessa forma, sua tarefa é de fundamental importância para que as práticas pedagógicas vivenciadas na creche propiciem experiências significativas de interações, brincadeiras e aprendizagens.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o caminho metodológico para a realização desta pesquisa, cujo objetivo foi analisar a compreensão das professoras sobre a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche com foco nas suas contribuições para o desenvolvimento integral dos bebês.

Trata, portanto, da natureza da pesquisa, do contexto em que foi desenvolvida e das estratégias utilizadas para a consecução de seus propósitos.

Vale lembrar que a metodologia é o estudo dos métodos ou dos instrumentos necessários para a elaboração de um trabalho científico. Para Marconi e Lakatos (2009), é um processo utilizado para dirigir uma “investigação da verdade”, o estudo de uma ciência ou para alcançar um fim determinado. As abordagens metodológicas definidas a seguir derivaram-se justamente do intuito da investigação aqui pretendida.

### 4.1 A natureza da pesquisa

Ao apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se trazer à tona "o ‘caminho do pensamento’ e a ‘prática exercida’ na apreensão da realidade, que é intrinsecamente constituída pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale". (Lima; Mioto, 2007). O processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidas pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto. É a metodologia que “explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela” (Minayo, 1994, p. 22).

Nesse sentido, esta pesquisa tem características de uma abordagem qualitativa, pois se trata de um estudo que foi desenvolvido com enfoque na perspectiva de envolvidos com o fenômeno investigado. Esse tipo de abordagem busca compreender como o sujeito pensa sobre suas próprias ações e interpreta sua realidade” (Minayo, 2009, p. 21). Dessa forma, as escolhas metodológicas visam a apreender as concepções, as opiniões dos sujeitos sobre o tema do trabalho, sem a pretensão de avaliar e/ou julgar, mas conhecer as “suas verdades” a partir dos lugares onde falam, como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade:

A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar



meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os dois meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram a um lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em duas metades,  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
As duas eram totalmente belas.  
Mas carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui como uma atividade científica básica por meio da indagação e de (re)construção da realidade. De igual maneira, vincula pensamento e ação já que "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática" (Minayo, 2001, p. 17).

Bogdan e Biklen (1994) apontam as seguintes características da pesquisa qualitativa: 1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. É descritiva; 3. Interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos; 4. Tende a analisar os dados de forma indutiva; 5. Considera vital "o significado" atribuído pelos sujeitos ao fenômeno investigado. Nesse sentido, pesquisador e sujeito informante atribuem significado ao fenômeno em foco, "conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia" (Andrade, 2005, p. 29).

É importante destacar que esta pesquisa dialogou com duas das características supracitadas: é descritiva; e 5) foca as perspectivas das professoras, os significados que elas atribuem ao que está sendo alvo de interesse da pesquisadora).

Dentro da abordagem qualitativa, optou-se por uma pesquisa com inspiração em um estudo etnográfico, uma vez que, de acordo com Leininger (1985, p. 35), etnografia é um "processo sistemático de detalhar, descrever, documentar e analisar o estilo de vida ou padrões específicos de uma cultura ou subcultura, para apreender o seu modo de viver no seu ambiente natural".

Considerando, aqui, as perguntas a que esta dissertação buscou responder, quais sejam: “Como as professoras planejam e organizam os espaços/ambientes da creche destinados ao atendimento/acolhimento dos bebês?”; “Quais estratégias são desenvolvidas pelas professoras para a promoção do desenvolvimento integral dos bebês nesses espaços/ambientes?”; “Como as professoras relacionam a organização dos espaços/ambientes na creche com as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês nesse contexto?” – a estratégia adotada para esta pesquisa apresentou semelhança com um estudo etnográfico por buscar apreender as concepções e os "modos de viver" nesse espaço/ambiente da creche. Ainda que não tenha ocorrido observação em lócus, as entrevistas se deram nessa compreensão das docentes quanto à aplicabilidade e à utilidade dos espaços/ambientes na creche.

Além das questões da pesquisa, outra característica da investigação que convergiu com um estudo etnográfico é por tratar-se de uma metodologia propícia para conhecer a forma como as professoras percebem e descrevem as [suas] experiências [...] – a sua visão do mundo, os sentimentos, ritos, padrões, significados, atitudes, comportamentos e ações. (Lima *et al.*, 1996).

É importante ressaltar a impossibilidade do controle e a manipulação das atitudes comportamentais. Assim, não fazem parte desta metodologia, julgamento, avaliação e/ou configuração das condutas relatadas, pelo fato de sua pretensão não ser: alterar a forma como professoras de bebês compreendem a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche; fazer com que as professoras de bebês modifiquem sua maneira de organizar os espaços/ambientes da creche; e, tampouco, levar as professoras a estabelecer relações entre a organização dos espaços/ambientes da creche com as experiências vividas pelos bebês nesse contexto. Seu objetivo focalizou-se na funcionalidade dos espaços/ambientes no desenvolvimento integral dos bebês em creches na perspectiva de professoras, ou seja, trabalhou-se com significados, opiniões e valores atribuídos pelos sujeitos informantes ao fenômeno investigado, que, neste caso, não tem como ser controlado ou manipulado.

Nesse sentido, cumpre questionar: por que esta pesquisa não constituiu um estudo etnográfico, mas apenas nele se inspirou? Em primeiro lugar, porque esse tipo de metodologia inclui um trabalho de campo que permita "uma longa imersão na realidade para entender as regras, costumes e convenções que governam a vida do grupo estudado" (Wolcott, 1975, *apud* Ludke; André, 1986).

Como explica André (2008, p. 27):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos o termo tem dois sentidos. Um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (André, 2008, p. 27).

Some-se aos argumentos apresentados até aqui nos referidos trabalhos – os quais tornaram esta pesquisa apenas inspirada e não um estudo etnográfico – o fato de se basearem “em várias fontes de evidências [documentos, artefatos, entrevistas e observações], o que não se deu com este trabalho devido ao exíguo tempo<sup>13</sup> para a conclusão da pesquisa e defesa pública da dissertação.

## 4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

A opção pelo lócus do estudo – duas creches públicas que atendem bebês no município de Fortaleza-CE – considerou a relação pessoal e profissional da pesquisadora com a escola pública, inicialmente como aluna dos anos iniciais do ensino fundamental (na localidade em que residia não havia instituições para educação infantil), posteriormente, como professora e, atualmente, estudante de mestrado em uma faculdade pública. Outro fator que contribui para que o trabalho fosse realizado em instituições públicas foi o meu compromisso político e ético com a educação pública.

As duas creches, vinculadas às professoras entrevistadas, foram escolhidas com base nos seguintes critérios:

1. Aceite da Secretaria Municipal de Educação, dos gestores e das professoras que trabalham com os bebês na creche;
2. Localização das instituições na cidade de Fortaleza para facilitar o acesso (pois a pesquisadora reside nessa cidade), no entanto, foram evitadas as instituições nas quais atuei como professora.

Vale ressaltar que, inicialmente, a intencionalidade era realizar esta pesquisa em outro município, assim, por não conseguir o lócus que tivesse o aceite, foi necessário mudar para a cidade de Fortaleza e retirar o critério preestabelecido de que essas instituições

---

<sup>13</sup> O que é denominado aqui de “exíguo tempo” destinado ao curso de mestrado pelas agências financiadoras (dois anos) e, no meu caso, em particular, deveu-se a problemas de saúde e profissionais que corroboraram para que a qualificação do projeto, a realização da pesquisa de campo, a análise dos dados e a escrita da dissertação fossem realizadas em pouco mais de um ano.

tivessem, preferencialmente, na estrutura física de seus prédios, uma arquitetura bastante semelhante (para que a diferença entre os espaços/ambientes não interferisse no processo de construção das diferentes concepções das professoras de bebês). Essa modificação ocorreu devido à dificuldade de encontrar professoras que atendessem aos critérios estabelecidos e aceitassem participar da pesquisa.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram selecionadas duas professoras que atuam com bebês e possuem a maior carga horária junto à turma, pertencendo a instituições diferentes, as quais atendessem aos seguintes critérios:

1. Ser do quadro efetivo<sup>14</sup> da rede de ensino, tendo em vista a continuidade do trabalho dessas professoras de bebês, para que pudesse minimizar os riscos de possíveis interrupções de sua participação na pesquisa, caso seus contratos com a prefeitura fossem temporários;
2. Aceitar participar da pesquisa;
3. Ter pelo menos dois anos de trabalho com bebês em creche, uma vez que há muitos fazeres e saberes docentes construídos na e pela experiência durante os dois primeiros anos de docência. Considera-se que dois anos de atuação com o mesmo tipo de agrupamento são suficientes para avançar para o segundo ciclo de vida de um professor iniciante (Pimenta, 1996);
4. Formação inicial em pedagogia, uma vez que a Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação determinou, em seu Art. 2º, que “o curso de Pedagogia se destina à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil” (Brasil, 2006, s. p.).

Esses sujeitos participantes foram “encontrados” a partir de uma procura árdua de professoras de bebês que aceitassem participar de uma pesquisa e que correspondessem aos critérios estabelecidos. É válido enfatizar que foi levado em consideração o aceite dos gestores, o consentimento da Secretaria Municipal de Educação e das professoras que atuavam com as turmas. Para preservar a identidade das docentes, elas foram nomeadas como Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2).

---

<sup>14</sup> Profissionais do magistério com ingresso exclusivamente por concurso público.

### 4.3 Técnicas de construção dos dados

As técnicas de construção de dados se constituíram como um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponderam à parte prática da pesquisa (Lakatos; Marconi, 2001). Ainda segundo esses autores, a geração de dados é um processo que visa a reunir as informações para uso secundário por meio de técnicas específicas do estudo realizado pelo investigador com o intuito de perceber as interações e as concepções dos sujeitos informantes acerca do assunto em pauta.

Sendo assim, os instrumentos que foram escolhidos para a geração de dados na investigação precisaram estar em consonância com os objetivos e os referenciais teórico-metodológicos da investigação. Dessa forma, foram utilizados, na pesquisa, entrevistas semiestruturadas (com roteiro aberto às adequações necessárias). Inicialmente, intentou-se realizar um questionário contendo informações acerca do perfil pessoal, acadêmico e profissional das docentes, no entanto, este não foi respondido pelas participantes mesmo sendo encaminhado e solicitado algumas vezes pela pesquisadora.

O Quadro 7, a seguir, sintetiza a relação entre os objetivos da pesquisa, as estratégias de construção de dados e os instrumentos de registro:

Quadro 7 – Relação entre objetivos da pesquisa, estratégias de construção de dados e instrumentos de registro

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Estratégias de construção de dados</b>	<b>Instrumento de registros</b>
Caracterizar o planejamento e a organização dos espaços/ambientes da creche realizados pelas professoras para que a sua funcionalidade possa atender de forma acolhedora os bebês.	Entrevista semiestruturada	Gravador de voz
Descrever as estratégias realizadas pelas professoras para que a funcionalidade dos espaços/ambientes promova o desenvolvimento integral dos bebês.	Entrevista semiestruturada	Gravador de voz
Apreender as relações que as professoras fazem entre a organização e a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche com as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês nesse contexto.	Entrevista semiestruturada	Gravador de voz

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 4.3.1 Entrevistas

Como pode ser observado no Quadro 7, o uso da entrevista nesta pesquisa visou a atender aos seus objetivos específicos presentes na coluna 1 do referido quadro.

A opção por esse instrumento de construção de dados fundamentou-se em Bauer e Gaskell (2002, p. 65) ao afirmarem que se trata de uma estratégia que favorece "uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos".

As entrevistas foram realizadas com as professoras que atuam em turmas de bebês (profissional de maior carga horária). Ocorreram de forma individual, em datas e locais diferentes, os quais foram acordados com as docentes, com duração aproximada de 60 minutos.

Com o objetivo de possibilitar à pesquisadora um melhor entendimento sobre o que as docentes afirmam sobre o uso dos espaço/ambientes, com e pelos bebês no contexto da creche, antes do dia marcado para a entrevista, foi solicitado às docentes que levassem fotos dos espaços/ambientes da creche, feitas e selecionadas por elas, a fim de possibilitar um diálogo mais aprofundado sobre o tema em pauta. Além disso, durante a entrevista, foi solicitado às professoras que fizessem um desenho do prédio da creche (planta baixa) focalizando os espaços/ambientes explorados pelos bebês.

Para Cunha (2015), o uso da fotografia tem se tornado frequente nas metodologias de pesquisas, pois,

em geral, a pesquisa com crianças utiliza registros fotográficos e/ou em vídeo, em que a fotografia tem papel de auxiliar as pesquisadoras a “verem” o que não foi possível ser visto em campo, servindo também para mostrar os acontecimentos das pesquisas. Essa tentativa de buscar imagens que mostrem de forma mais fidedigna os acontecimentos pode nos levar a priorizar a “presença” do que vemos e não as ausências. (Cunha, 2015, p. 73).

O uso deste material visual (fotos) como instrumento complementar à entrevista intencionou proporcionar à pesquisadora, ao longo do estudo, uma compreensão mais aprofundada do que foi captado e experienciado pela docente junto aos bebês acerca dos usos dos espaços/ambientes.

As entrevistas foram semiestruturadas e subsidiadas por um roteiro (Apêndice C) composto de perguntas abertas de modo que pudessem ser ampliadas ou suprimidas, de acordo com o desenvolvimento desse procedimento. O registro das falas das docentes foi realizado por meio de audiogravação digital utilizando o telefone celular da pesquisadora,

garantindo a fidelidade e a integridade das informações coletadas.

A utilização da audiogravação fez-se necessária para que os dados gerados fossem fíéis ao que cada docente falou, sem perder de vista nenhuma de suas palavras caso o registro fosse realizado em diário de campo. Assim, partiu-se do princípio de que

realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas [...] não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (Duarte, 2004, p.216).

Além disso, é válido acrescentar o que Bogdan e Biklem (1994, p. 172) advertem:

[...] as entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa. Quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo, recomendamos que use um gravador. Chamaremos às entrevistas dactilografadas transcrições. As transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista.

As questões que compuseram o roteiro de entrevista versaram sobre concepções acerca dos espaços/ambientes e suas funcionalidades e buscaram também explorar, de forma mais detalhada, sob a ótica das professoras, a relação estabelecida entre a organização dos espaços/ambientes da instituição e o desenvolvimento integral dos bebês nesse contexto.

Em seguida, foram adotados os procedimentos recomendados por Duarte (2004, p. 220-221), inspirados em Alberti (1990), para organizar os discursos proferidos pelas professoras durante a situação de entrevista para posterior análise:

o primeiro deles diz respeito à transcrição: entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc. Transcrever e ler cada entrevista realizada, antes de partir para a seguinte ajuda a corrigir erros, a evitar respostas induzidas e a reavaliar os rumos da investigação.

Sem dúvida, seguir tais recomendações facilitou a organização dos dados para posterior análise.

#### **4.4 Análise dos dados**

Considerando que o “objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70), a

análise dos dados consistiu em uma "tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205).

Inspirado na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) foram necessários: a organização sistemática das informações contidas nas entrevistas; realização de leituras flutuantes para a identificação das temáticas presentes no material registrado e transcrito a partir dos termos e expressões mais e menos recorrentes em seu conteúdo, com foco nos objetivos da investigação; categorização das temáticas decorrentes da organização, em tabelas, dos termos e expressões identificados; organização de categorias temáticas a partir das informações identificadas nas tabelas; interpretação das categorias a partir das referências teóricas que subsidiavam a pesquisa.

#### **4.5 Questões éticas da pesquisa**

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa prezaram em atender ao que é estabelecido pelo Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará (Bittencourt; Vasconcelos, 2022, p. 9):

para ser ética, a pesquisa precisa: respeitar o participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; Ponderar entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; Garantir que danos previsíveis sejam evitados; e Ter relevância social, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.

Dessa forma, foram adotados os princípios éticos necessários para a realização de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conforme Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, a qual dispõe sobre as normas aplicáveis a esse tipo de investigação (Brasil, 2016).

Antecedendo a realização da investigação, o projeto de pesquisa foi submetido aos procedimentos e protocolos da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), especialmente, à Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), para a obtenção do termo de autorização para a pesquisa acadêmica e, conseguinte, para a apreciação e aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa da UFC consubstanciado por meio do Parecer n.º 6.903.208.

Na sequência, os objetivos e os procedimentos metodológicos foram apresentados e explicados aos sujeitos participantes da pesquisa e, para a sua consecução, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A e B).

As escolhas dos sujeitos e do lócus da pesquisa aconteceram conforme os



critérios estabelecidos no Projeto. A concordância das professoras e gestoras se deu também mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A e B), o qual apresenta os esclarecimentos sobre a pesquisa, assegurando o sigilo dos nomes das crianças, das professoras, das gestoras e da creche ou CEI em todos os trabalhos.

Todas as informações e registros serão utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, aparecerão somente no relatório da pesquisa, em trabalhos apresentados na Universidade Federal do Ceará e também em seminários e encontros científicos.

No próximo capítulo, os dados resultantes desta pesquisa são apresentados e analisados conforme seus objetivos e referenciais teórico-metodológicos adotados.

## **5 A FUNCIONALIDADE DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DA CRECHE NA FALA DAS PROFESSORAS**

Este capítulo está organizado de acordo com o roteiro que subsidiou as entrevistas com as professoras de bebês (Apêndice C). Conforme já mencionado, as duas professoras que participaram da pesquisa são aquelas de maior carga horária responsáveis pelas turmas de bebês e exercem a docência em instituições distintas. Semelhante à forma como se encontra o roteiro de entrevista semiestruturada, estratégia de construção de dados utilizada na pesquisa, o texto está subdividido em quatro seções, quais sejam: Concepções que norteiam a organização e a funcionalidade dos espaços/ambientes e materiais utilizados com e pelos bebês; O planejamento e a organização dos espaços/ambientes da creche; Estratégias utilizadas nos espaços/ambientes para a promoção do desenvolvimento integral dos bebês; Relações entre a organização dos espaços/ambientes na creche e as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês.

### **5.1 Concepções que norteiam a organização e a funcionalidade dos espaços/ambientes utilizados com e pelos bebês**

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2019), as instituições de Educação Infantil são uma construção social e sua finalidade não é “autoevidente”. Para os autores, “elas são o que nós, como comunidade de agentes humanos, fazemos delas. [...] o que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas”.

Tendo como alicerce essa compreensão, tornou-se importante conhecer o que as professoras compreendem por espaço/ambiente, haja vista que, de acordo com o que pensam ser esse componente pedagógico, elas o organizam e o utilizam.

Ao definir espaços/ambientes, as docentes se restringiram à dimensão espaço, atribuindo-lhe a função de “lugar onde se constrói conhecimentos e aprendizagens” (P1 e P2). No entanto, fizeram associações distintas acerca desses termos – espaço x ambiente –, utilizando-os de forma separada, indicando que espaço significa algo diferente de ambiente.

Quando estimuladas a estabelecer relações entre espaço e ambiente, foram unânimes em afirmar que se tratam de elementos separáveis: espaço não é sinônimo de ambiente e vice-versa. Não obstante, apresentaram dificuldade em apontar aspectos que os distingam. Os trechos de falas, a seguir, são emblemáticos dessa ideia:

O espaço é a organização dos espaços, é você organizar é... ambientes brincantes. [Ao se referir ao ateliê ela afirma] Esse espaço, ele só é vivo quando ele tem essas relações adulto-criança. (P1).

Sim, eu acredito que o espaço é diferente. O espaço, ele é o que tá posto, ne? [...] o ambiente é o pensar sobre o espaço (P2).

Dessa forma, como aponta Agostinho *apud* Harvey (1989 p. 190), “o modo como representamos o espaço [...] na teoria importa, visto afetar a maneira como nós e os outros interpretamos e depois agimos com relação ao mundo”. Assim, não compreender e/ou conceituar os espaços/ambientes como aspectos interligados, em que a organização de um afeta o outro, pode trazer implicações no trabalho docente junto às crianças. Não seria um problema diferenciar como distintos esses conceitos desde que os elementos (materiais e relações) que os compõem fossem explicitamente estabelecidos. Assim, se não há entendimento e bases sustentáveis da inter-relação entre esses componentes da ação pedagógica, muito provavelmente, a forma como são visualizados, interpretados, bem como a sua utilização e funcionalidade serão afetados.

Nas narrativas das professoras expressas em decorrência da entrevista semiestruturada, foi possível perceber, ao longo de aproximadamente 60 minutos – tempo médio de duração das entrevistas – que o termo “espaço” é predominante, apareceu 54 vezes na fala da P1 e 89 vezes no discurso da P2. Por seu turno, o termo “ambiente” figurou apenas 06 vezes nas falas individuais de cada professora. Esse dado que informa a frequência com que a separação entre ambiente e espaço esteve presente no resultado é indicativo da cisão feita pelas docentes entre essas duas categorias. A supremacia do vocábulo “espaço” nos discursos das docentes também aponta para uma compreensão de que espaço/ambiente é reciprocamente afetado, daí a sua indissociabilidade (Hoyuelos, 2020).

É fato que definir a inter-relação presente nos espaços/ambientes não constitui uma tarefa fácil. Conforme explicitado no capítulo 3, há uma complexidade referente à conceituação do espaço/ambiente. Em consonância com tal afirmação é que, conforme as Agostinho (2003, p. 6), “busquei, então, conceituar espaço, tarefa que não se mostrou fácil.” Segundo Santos (1985, p. 1), “uma das fontes mais frequentes de dúvida entre os estudiosos do tema parece ser o próprio conceito de espaço.

A referida autora enuncia impasses teóricos nesse conceito de espaço, aqui tomado como espaço/ambiente, os quais são responsáveis, inclusive, por afetar a interpretação e ação dos sujeitos frente a esse elemento curricular.

Milton Santos, em sua obra *Espaço & Método* (1988), explora de maneira aprofundada o conceito de espaço geográfico, abordando sua natureza e significado no

contexto das ciências humanas. Na seção intitulada **"Uma palavrinha a mais sobre a natureza e o conceito de espaço"** (P. 1), ele amplia sua reflexão sobre o espaço/ambiente como uma construção social, histórica e dinâmica. Essa visão contribui significativamente para a geografia crítica, desafiando abordagens reducionistas e enfatizando a complexidade das relações que o constituem.

Levando em consideração a complexidade de separar estes elementos – espaço e ambiente – é que Hoyuelos (2020) propõe o uso do binômio espaço/ambiente. Ele compreende que a separação entre os dois termos repercute na frágil compreensão da inter-relação aí embutida. Em outras palavras, as palavras que constituem o binômio espaço/ambiente indicam a relação recíproca de afetação e a conexão mútua entre ambas.

## 5.2 Planejamento e organização dos espaços/ambientes da creche

De acordo com Menezes (2013, *apud* Oliveira, 2021, p. 46), “no que diz respeito ao espaço [considerado nesta dissertação “espaço/ambiente], é preciso amá-lo para descrevê-lo”. Acorado nisso, é que foi solicitado às docentes que representassem, por meio do desenho da planta baixa da creche, os espaços/ambientes nela existentes e, em seguida, destacassem aqueles que são utilizados com e pelos bebês, narrando como planejam a sua utilização, o que fazem neles e de que forma os organizam.

Nas representações gráficas e verbais das duas docentes, foi possível identificar “concordâncias” e “diferenciações” presentes na fala e desenho de ambas acerca dos usos dos espaços/ambientes desfrutados na creche pelos bebês.

Como elementos em comum nos desenhos e narrativas das professoras, têm-se a sala de referência, o pátio e o refeitório. Como lugares distintos, a P1 cita o solário, o “minizoom” (pequeno zoológico), o quintal, às vezes, denominado “floresta”, o parque, a cozinha experimental, a “minicidade” e o ateliê<sup>15</sup>. A P2 acrescentou apenas o corredor.

---

<sup>15</sup> “Minicidade” é o nome atribuído pelas professoras a um espaço/ambiente amplo da creche no qual os bebês utilizam motocas infantis para se deslocar. No seu piso, há desenhos de pistas e sinalizações de trânsito. Por sua vez, o “ateliê” refere-se, nessa instituição, a um espaço/ambiente composto por uma variedade de materiais, como tintas, argila, elementos naturais e objetos recicláveis que as crianças usam livremente e que são modificados conforme as suas necessidades e/ou dos adultos.

### **5.2.1 Representações da professora 1 (P1) sobre os espaços/ambientes da creche com excertos de suas descrições, destacando aqueles utilizados pelos bebês**

Nos espaços/ambientes representados pela professora 1 (P1), que se referem a um Centro de Educação Infantil (CEI), é possível perceber uma configuração espacial ampla com diversos espaços/ambientes e possibilidades de exploração pelos bebês e demais crianças, como revelam as as representações e narrativas a seguir.

**“Minicidade”:** “a gente tem acesso às motoquinhas que são deles [dos bebês], que vêm de casa [trazidas pelas famílias e /ou responsáveis pelas crianças], não é? Eles brincam na “minicidade”.

**Ateliê:** “[...] quando a colega [outra professora colega da creche em que trabalha] vai para o ateliê, tem o dia lá, do ateliê, da colega da turma. A gente corre, organiza os espaços, coloca os elementos que ela necessita, que ela precisa. Se é pintura, se é manipular elementos da natureza, se é argila, a gente busca deixar aquele ambiente lá para as crianças, porque, quando não tem criança, ele não se torna vivo. O ateliê só é vivo quando ele tem criança. Esse espaço só é vivo quando tem essas relações, adulto-criança”.

**Quintal/ “floresta” do CEI:** “Como te falei, a gente chama de “floresta” [este local] e aí tem um momento da gente colher acerola, é muito cheio de acerola, eles [os bebês] dão sinal que desejam”.

**Tanque de areia:** “Aí, na parte [de areia], eles [os bebês] mexem com areia, eles têm acesso à água quando querem, a gente oferece utensílios, tem prato, tem colher, eles brincam”

**“Mini zoom”:** “Tem o dia da gente alimentar os bichinhos do “mini zoom”. [...] aí, a gente leva a frutinha, na vasilha, que sobra [do lanche]. Às vezes, banana, mamão, a gente leva lá para o “minizoom”, para alimentar os bichinhos e eles [os bebês] participam disto”.

**Salas:** “[Na sala tem] Materiais não estruturados. Tem dias que eu coloco elementos da natureza, o cesto dos tesouros com elementos da natureza com objetos que eles [os bebês] têm em casa, eles questionam, levantam hipóteses, eles brincam. [...] Eu faço o cantinho da “minicozinha”, né? Com todos os utensílios. Tem o “escritório” com computador, teclado e eles usam o controle de tv, dizem que é o telefone, o celular, ainda ficam buscando o sinal, é massa! (risos). Eu acho lindo isso! [...] Tem dia que tem brinquedos diversos e eu sempre estou acolhendo-os com música... Aí, tem dia que é um tapete literário, cheio de livros para eles manusearem. Eles contam história pro outro, ficam lá... e eu sempre tenho um cantinho, dois cantinhos de intimidade que é o cantinho que a criança chega, deita e fica lá”.

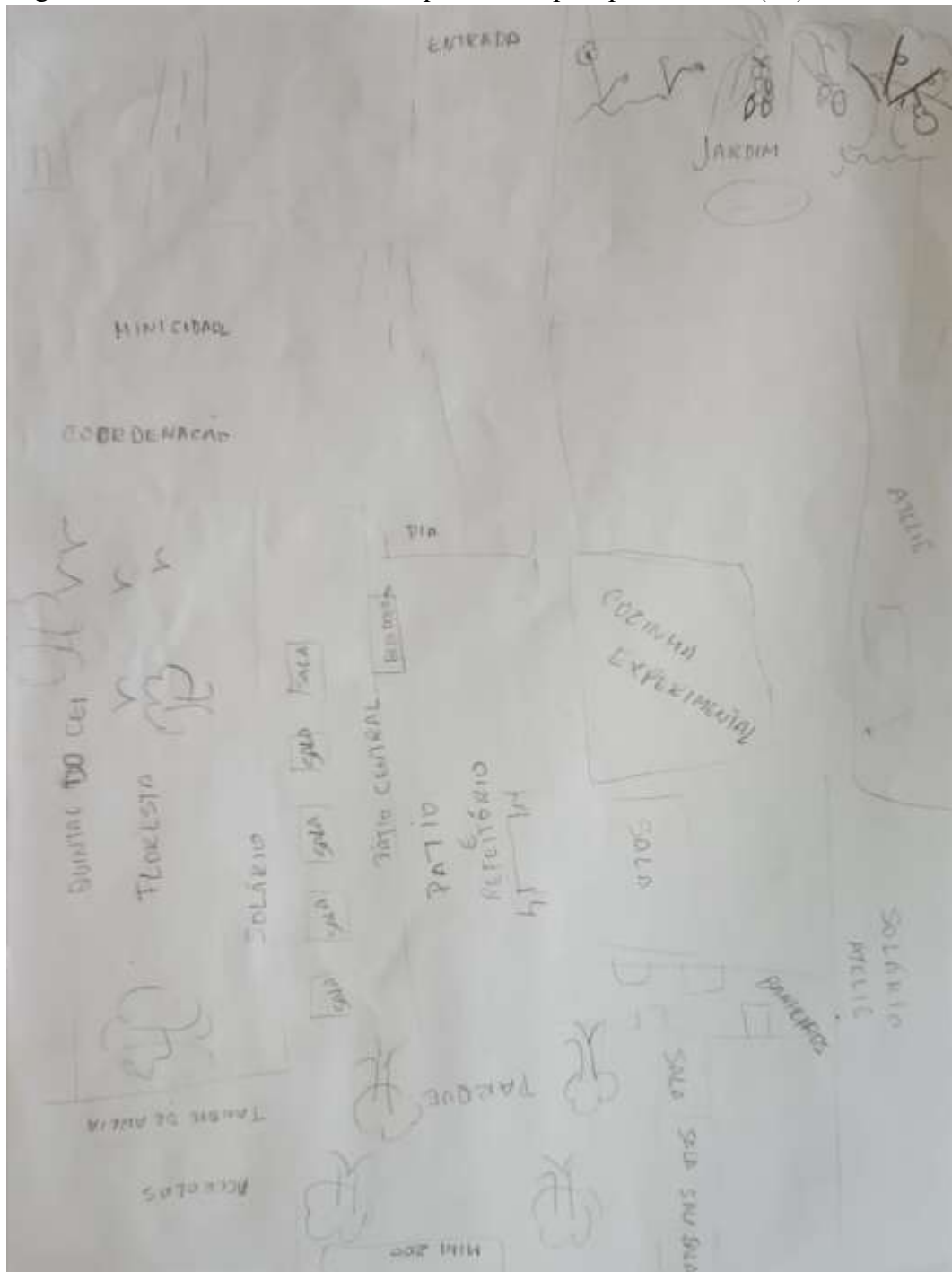
**Pátio e parque:** “E aí, eles [os bebês] participam também de escolher onde brincar porque eu digo: - Vocês querem ficar no pátio ou querem brincar no parque de esconde ou de pega-pega? - porque tá um auge. (risos). [...] Tem deles que exploram os brinquedos, eles gostam de desafios corporais, não é? E são livres para eles”.

**Refeitório:** “[...] aí, depois desse momento [do] solário, [do] quintal, a gente vai pro refeitório, eles [os bebês] lavam as mãos, né? Agora é hora de lavar as mãos, agora é hora do lanche, né, e aí eu disse: - É.! Aí, vamos, chegamos aqui, lavamos as mãos, lanchamos”.

**Cozinha experimental:** “A gente construiu uma cozinha experimental. E a nossa cozinha experimental, ela é de verdade! Sabe? Ela tem geladeira, ela tem fogão, as crianças fazem alimentos, participam, né, e esse momento é riquíssimo porque elas, trazem a cultura da infância e a sua cultura. A cultura mesmo da família delas, não é?”.

**Solário:** “o momento do solário, geralmente com uma turma. Pode ser infantil 1B, pode ser a turma do 2A, tem esses encontros, é necessário, é importante!”.

Figura 1 – Planta baixa da creche representada pela professora 1 (P1)



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

A professora 1 trouxe a representação em seu desenho dos seguintes locais da creche que são utilizados com e pelos bebês: Entrada, Jardim, “Minicidade”, Sala da Coordenação, Ateliê, Pia, “Floresta” do CEI /quintal, Solário, Tanque de areia, Aceroleira, “Minizoon”, Parque, Salas, Pátio central, Bebedouro, Pátio, refeitório, Banheiros, Cozinha experimental e, como já mencionado, o Solário e o Ateliê.

Nem todos os espaços/ambientes representados no desenho elaborado pela P1 foram mencionados em sua narrativa. A exemplo disso, podem ser citados a entrada do CEI, a sala da coordenação, a pia, bebedouro e os banheiros. Seria oportuno indagar por que a P1 não trouxe esses desenhos em suas produções. Será que isso tem a ver com a ideia trazida na citação de Menezes (2013, *apud* Oliveira, 2021, p. 46), a qual afirma: “no que diz respeito ao espaço [considerado nesta dissertação como ‘espaço/ambiente’], é preciso amá-lo para descrevê-lo?”. A reflexão da autora suscita questões, tais como: os bebês de fato utilizam esses espaços/ambientes? A professora possibilita tempo para a utilização desses espaços/ambiente? Ela os conhece e gosta deles? Acaso isso fosse verdade, não teriam eles sido mencionados, uma vez que a professora os desenhou? Há também de se considerar que aquilo que não interessa não marca e nem atravessa a pessoa, não se constitui uma experiência, portanto, não é “lembrado”. Como bem reflete Bondia (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Nas falas que se acrescentam ao desenho da planta da creche, a P1 remete-se às transformações constantes dos espaços/ambientes quando afirma “correr” para organizar os elementos que a colega necessita no ateliê. Ao falar da sala de referência, pontua que “tem dias que coloco elementos da natureza” revelando que esse lugar não é estático e que, portanto, se transforma.

As declarações da P1 – as quais podem expressar ciência da necessidade de transformações constantes dos espaços/ambientes, na afirmação “correr” para organizar os materiais que serão necessários” – sugerem que não há planejamento para a utilização desse espaço/ambiente, o “ateliê”. Tampouco há avaliação e reflexão sobre as atividades lá desenvolvidas pelas crianças. Tais declarações refletem, de certa forma, que o imprevisto caracteriza os usos de determinados espaços/ambientes da creche utilizados pelos e com os bebês. Ademais, não apresentam indícios da participação das crianças na organização dos espaços/ambientes. Esse trecho de fala parece indicar a ausência das crianças no planejamento

do que será feito: “tem dias que coloco elementos da natureza”.(P1).

A organização dos espaços/ambientes educativos vai além da simples disposição de objetos e materiais, principalmente na “corrida” por estes recursos que precisariam estar ali presentes tendo em vista a qualidade e variedade de vivências que poderiam oportunizar às crianças.

Formosinho (2002) sublinha que a profissionalidade docente envolve a reflexão crítica sobre os critérios utilizados para criar um “ambiente interativo”, que articula diversos componentes, os quais denominam dimensões pedagógicas. Para a referida autora:

A profissionalidade docente refere-se ao conjunto de competências, saberes, valores e práticas que definem a identidade e a atuação dos professores como profissionais da educação. Essa ideia engloba aspectos que vão além das competências técnicas, abordando dimensões éticas, sociais e políticas do trabalho docente (Formosinho; 2002, p. 133).

Ao considerar as dimensões suprarreferidas, conclui-se que tratar de espaços/ambientes, planejá-los e utilizá-los requer também pensar e planejar os materiais, os tempos pedagógicos, as interações múltiplas, a organização dos grupos, bem como as atividades e projetos. A reflexão crítica do docente sobre esses aspectos pode ser facilitada pela documentação pedagógica (Edwards; Gandini; Forman, 2016; Ostetto, 2017; Proença, 2022; Mello; Barbosa; Faria, 2017), a qual poderá servir como base para uma prática educativa consciente e intencional.

Dessa forma, ainda que haja o entendimento da professora 1 sobre a influência e a importância da organização dos espaços/ambientes, no seu relato não fica explícita a compreensão dessas dimensões, do registro e avaliação de sua funcionalidade.

Acerca do que provoca as modificações realizadas nos espaços/ambiente, a P1 pontua a escuta atenta aos interesses dos bebês: “eles dão sinal que desejam”. A docente traz a participação das crianças que, em sua percepção, são protagonistas em diversos momentos desde quando escolhem onde desejam brincar, até a construção de uma cozinha que, num outro recorte de sua fala, a professora revela que a ideia dessa construção surgiu da observação do imenso interesse das crianças por utensílios, geralmente utilizados por adultos, como colheres, peneiras, panelas e outros recipientes, os quais despertavam o interesse das crianças.

O extrato da narrativa a seguir é emblemática em relação à forma como foi arquitetada a cozinha:

A gente percebeu que elas tinham interesse por utensílios de cozinha e aí todo mundo fez uma faxina na sua casa (risos) e, daí, trouxemos utensílios de cozinha.



Só que o espaço ateliê ficou pequeno, ficou assim... não ficou tão organizado e aquele espaço que era brinquedoteca nós transformamos a partir das crianças que a gente começou a seguir, não é? As curiosidades e as necessidades, os desejos delas, a gente construiu uma cozinha experimental. E a nossa cozinha experimental, ela é de verdade! Sabe? Ela tem geladeira, ela tem fogão, as crianças fazem alimentos, participam, não é, e esse momento é riquíssimo porque elas trazem a cultura da infância e a sua cultura. A cultura mesmo da família delas, não é? (P1)

No relato da P1, é primordial ressaltar que, além das descrições dos espaços/ambientes, são acrescentadas informações sobre o seu uso, planejamento e funcionalidade, ainda que em alguns momentos revele fragilidade nesse processo (a exemplo, quando diz, num outro momento, “correr para organizar o espaço”). Ela revela, em suas falas, a diversidade de possibilidades e experiências que são potencializadas a partir dos espaços/ambientes.

A afirmação da docente reflete uma prática pedagógica que valoriza o protagonismo infantil e a escuta ativa das crianças. A construção da cozinha reflete essa valorização, pois revela valorização de seus interesses. Além disso, a reconfiguração espaço/ambiental que fez de uma brinquedoteca uma cozinha experimental indica as diversas funcionalidades, flexibilidade e criatividade que podem ser feitas na organização do espaço/ambiente, adaptando-o para atender aos desejos e necessidades das crianças.

É oportuno recordar que, para a THC, como destaca Mello (2007, p. 89),

conhecer as condições adequadas para a aprendizagem [infantil] é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil.

Sendo assim, há de se pensar: como a cozinha experimental poderá oferecer vivências às crianças de forma que o grupo e cada ser que o constitui possam tornar-se cada vez mais humano? Mello (2007, p. 89) acrescenta, ainda, que a intencionalidade da organização e funcionalidade dos espaços/ambiente, por exemplo, requer formação sólida dos professores e professoras que atuam na Educação Infantil para que eles se desenvolvam como intelectuais “capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, busquem compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências [...] que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas” (Davidov, 1988).

Apesar do êxito, relatado pela professora, em transformar o espaço/ambiente e envolver as crianças, a menção de que o espaço inicial “ficou pequeno” e “não tão organizado” sugere desafios logísticos. Isso aponta para a necessidade de ajustes e continuidade no planejamento e na funcionalidade dos espaços/ambientes. Além disso, seria

enriquecedor explorar como essa prática se conecta ao currículo e aos objetivos de aprendizagem, garantindo que as atividades não apenas atendam às necessidades das crianças, mas também que o docente ou a docente crie outras necessidades nas crianças e vontades de aprender algo que não faz parte do ambiente em que elas vivem, mas que são importantes para o seu desenvolvimento. Como assevera Zabalza (1998, p. 20):

Ao deixar a Educação Infantil [a criança] deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade. Não se trata apenas que a criança esteja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais.

Novamente recorrendo às descrições feitas pela P1 acerca dos espaços/ambientes, suas funções, organização e uso, é possível encontrar inspirações nas pedagogias participativas, como o trabalho com o ateliê, embora a sua compreensão do que ele vem a ser destoe daquilo que consta nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024).

Como já explicitado nesta dissertação, o ateliê, tomado aqui, na perspectiva da SME que, por sua vez, inspirou-se na experiência de Reggio Emilio, na Itália, não está restrito a um “pedaço” ou a um “cômodo da instituição”. Trata-se de “um lugar para pesquisar as motivações e teorias das crianças (...) para familiarizar-se com as semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais” (Gandinni *et al.*, 2019, p. 9). Nesse sentido, toda a creche – pré-escola e centro de Educação Infantil – constitui-se lugar de pesquisa, de observação e apreensão dos interesses, necessidades, motivações, hipóteses das crianças e de identificação das convergências e divergências entre suas diferentes formas de expressão.

A seguir, é apresentado mais um trecho da fala da P1 referindo-se à forma como enxerga o espaço/ambiente da creche, como o organiza e usa com as crianças:

E aí a gente é muito agraciado pelos nossos espaços, porque as mangueiras, as cachoeiras, os pés de acerolas, tudo foi conquista nossa. A gente plantou junto com as nossas turmas que não estão mais aqui conosco para colher esses frutos, não é? Mas são frutos delas [das crianças] também, da participação delas. Então, a gente acredita muito nessa pedagogia participativa, sabe? Que envolve a todos. E a gente tem esse olhar, sabe, Fabiola? A gente tem esse olhar que todas as crianças são nossas, desse CEI. (P1)

Ao mesmo tempo em que o espaço/ambiente do CEI é visto como uma “graça” e não como um direito das crianças, a P1 traz elementos em sua fala de que as árvores frutíferas existentes na área externa da instituição contaram com a participação de crianças egressas à época de sua plantação. Faz referência à Pedagogia participativa, sem explicitar a qual delas está se remetendo. De acordo com Oliveira-Formosinho, não há apenas uma pedagogia, mas

diferentes tipos, seja transmissiva, seja participativa.

Como já mencionado, são princípios das pedagogias participativas, a valorização da criança, a escuta ativa e o envolvimento de todos os atores do processo educativo: crianças, professoras e famílias.

A prática descrita pela P1 faz menção à participação, à colaboração e ao envolvimento, entretanto não descreve como isso se deu. O que será que ela entende por participação? E por colaboração e envolvimento?

Sobre a participação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca-a como um dos seus direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento. Esses direitos – Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se – são essenciais para que as crianças tenham oportunidades significativas de aprender e se desenvolver de forma integral.

No que concerne à colaboração, Ferreira V. (2018) apresenta como um conceito amplo e multifacetado, cujo significado varia conforme o contexto. Na Ciência, a colaboração adquire uma complexidade adicional, pois envolve a interação entre indivíduos, instituições e até países para a construção coletiva do conhecimento.

A etimologia do termo reforça sua essência de "trabalho conjunto", destacando que a colaboração não se limita à simples troca de informações, mas implica uma organização coordenada e integrada. Além disso, a colaboração pode ocorrer em diferentes níveis e formatos, variando desde parcerias informais até redes estruturadas de cooperação científica. Assim, compreender sua aplicação em cada contexto torna-se essencial para otimizar os resultados e garantir que o trabalho coletivo seja produtivo e inovador.

O envolvimento, como aponta Leavers (1994) *apud* Neves (2013), se constitui como uma qualidade da atividade humana caracterizada por concentração, persistência, motivação e entrega à situação. Manifesta-se na abertura a estímulos, intensidade da experiência física e cognitiva, satisfação energética, impulso exploratório e necessidades individuais de desenvolvimento, além de indicar progresso na ação.

Foi relevante para a pesquisa, analisar com a professora, a partir de seu desenho autoral, qual dos espaços/ambientes da creche são utilizados pelos bebês e a razão para isso. Mesmo que não tenha descrito todos os espaços/ambientes que há na instituição, tampouco tê-los representados na planta do CEI que elaborou, a P1 foi enfática em sua afirmação:

[Quais dos espaços/ambientes da creche são utilizados pelos bebês?] Todos! Porque é um direito deles explorarem os espaços e eles clamaram por isso. Eu iniciei [a docência] com os bebês, eu me sentia muito insegura, mas eu percebi que eles necessitavam, através dos seus gestos, do seu olhar, ter esses ambientes, esses espaços desafiadores. Eles vivenciaram de fato. (P1)

A declaração da P1 parece indicar uma atenção especial aos espaços/ambientes diversificados e desafiadores para os bebês, reconhecendo como direito de as crianças explorar, brincar e conviver nestes espaços/ambientes: “Porque o espaço ele promove isso, essas trocas, os direitos de brincar, de partilhar, de conversar, de comunicar de conhecer”. Por outro lado, chama a atenção o fato de os bebês terem de “clamar” para que esses direitos sejam respeitados.

Como pontuam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013, p. 11-12), “a democracia está no coração das crenças da Pedagogia em participação”, pois diariamente implica a árdua tarefa de oportunizar às crianças e aos adultos o exercício de suas agências.

A fala da professora 1, ao descrever a planta baixa da creche que desenhou, também destaca a importância de confiar na capacidade dos bebês de se expressarem, mesmo que de forma não verbal, e de responder a essas necessidades, criando oportunidades e espaços/ambientes desafiadores. Ao afirmar que “eles vivenciaram de fato”, a P1 parece reforçar a ideia de que os espaços/ambientes proporcionaram experiências significativas, essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No entanto, a confiança nas capacidades expressivas dos bebês requer uma formação inicial e continuada dos professores, para que possam interpretar corretamente os sinais não verbais dos bebês e responder de maneira adequada aos seus interesses. Como pontuam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018, p. 22):

Aprender na formação uma pedagogia participativa constitui a pedagogia no centro interativo da formação profissional e da educação das crianças. Cria interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto. Traz a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.

Portanto, é válido destacar a importância da formação como espaço de interatividade entre o aprendizado da criança e do adulto, isto é, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas num processo dinâmico e compartilhado reiterando a perspectiva de que as professoras da Educação Infantil aprendem continuamente ao interagir com as crianças.

Por fim, a professora 1 enfatiza, ainda, a importância de proporcionar espaços/ambientes desafiadores para os bebês, sugerindo que tais ambientes promovem experiências significativas e essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Eles [bebês] vão construindo o conhecimento deles e a gente percebe também que esse espaço ele promove esse ambiente das relações. É um encontro de relações, é o encontro de cultura. É o encontro de experiência por isso que é tão importante pra gente aqui. Assim...É é muito importante... e para a professora que está diante de você que passou por um processo muito doloroso de desconstrução que, muitas vezes, como disse a você, eu silenciava minhas crianças, imobilizava-as e impedia

que elas criassem e recriassem. Mas hoje não! (P1).

Com as pontuações da P1 sobre o uso, funcionalidade e planejamento dos espaços/ambientes, reafirmam-se as reflexões de Horn e Barbosa (2001, p. 76). Nas palavras das autoras, “o espaço não pode ser visto como pano de fundo, e sim como parte integrante da ação pedagógica”, por isso é tão importante refletir sobre seu uso, funcionalidade e planejamento.

### ***5.2.2 Representações da professora 2 (P2) sobre os espaços/ambientes da creche com excertos de suas descrições, destacando aqueles utilizados pelos bebês***

Dando continuidade à análise das representações presentes nos desenhos e narrativas das professoras, destacam-se os trechos dos enredos da professora 2.

Nos espaços/ambientes representados pela professora 2 (P2), a qual trata de uma outra instituição, é possível perceber uma configuração espacial aparentemente mais restrita que aquela apresentada pela P1. Apesar de este estudo não ter um caráter comparativo, ao acompanhar os registros das plantas baixas das instituições, foi possível perceber percepções bem distintas, pois, ainda que a unidade também seja de atendimento aos bebês e demais crianças bem pequenas e pequenas, trata-se de um contexto diferente, dentre essas distinções está o modelo arquitetônico, como ilustram as representações e narrativas a seguir.

**Corredor:** “Aqui tem um chuveirão, tem uma torneira que ela vira um chuveiro para eles [os bebês] por conta da altura [do chuveiro], é mais uma pia. Então, nesse corredor, geralmente colocam-se coisas, como bacias, baldes e brinquedos de água, às vezes, botam uma mangueira”.

**Igreja/ sacristia/ Escada:** “E tem o espaço da igreja. Dentro da creche tem uma sacristia e uma escada que sobe para a parte superior, né? Que a gente não tem acesso”.

**Sala Infantil 1:** “Eu tenho cestos com coisas de alumínio, eu tenho cesto com coisas da natureza, cesto de utensílios de madeira, utensílios de ... é ... tem sementes, tem bonecas de borracha, mas também tem bonecas de pano de forma bem variada, não só meninas, mas meninas, meninos, gordo, magro, negros, indígenas, então, assim... É uma coisa que a gente... tem sempre... tento ter esses materiais bem variados. [...] Tem fantasias, mas, assim, o chão é o mais livre possível devido ao tamanho do espaço”.

**Pátio 1:** “Esse pátio 1 tem um parque, meio que um parquinho de brinquedos...: mas a gente também leva bola, a gente leva carretel, às vezes, a gente leva bonecas, carrinhos, a gente sempre pensa em algumas coisas para ir além dos brinquedos que já estão postos”.

**Pátio 2:** “Ele tem uma parte meio que parque, porque tem um girador, umas gangorras, tem um escorregador lá dentro, né? [...] porque lá não dá para correr, né? Mas também tem muita coisa relacionada ao jogo simbólico das crianças, não é? Lá,

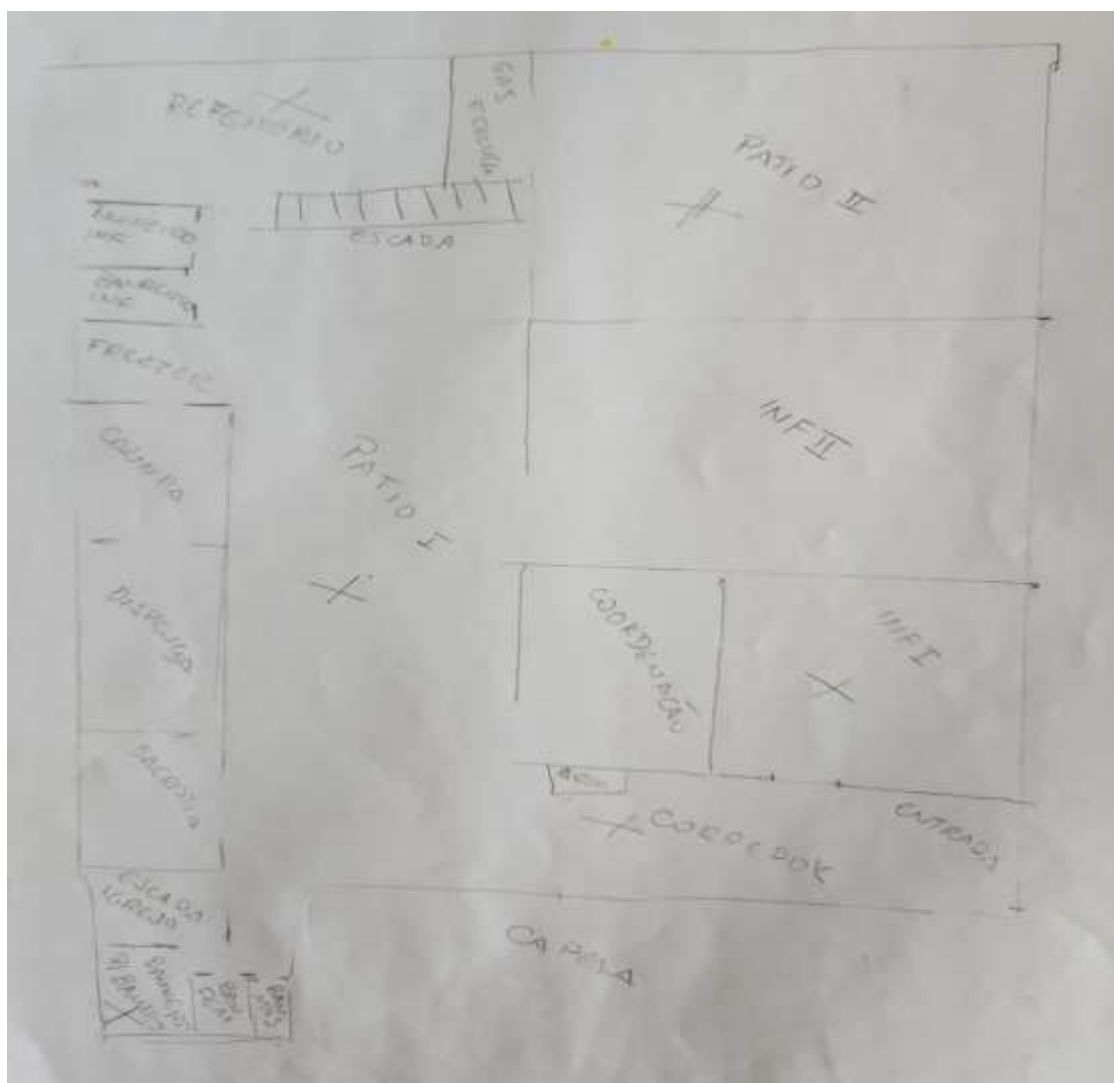
elas [as crianças] brincam muito de muitas construções mesmo [do] imaginário delas e, assim, eles são muito estimulados, os bebês, a isso”.

**Banheiro Infantil:** “Nesse banheiro, eu coloco alguns brinquedos lá, tem um baldezinho, um cestinho com alguns brinquedos, um cesto vazado para não acumular água... e lá a gente coloca alguns brinquedos”.

**Escada:** “Ah e uma escada que dá para um outro andar, no caso, os bebês, que são as crianças pequenas, não têm acesso, né? Não sobem, por conta do risco mesmo dessa escada, pois ela não é uma escada pensada para crianças”.

**Refeitório:** “[...] eles [os bebês] utilizam o refeitório, não é? Cotidianamente mesmo, mas também a gente, quando quer fazer alguma coisa diferente, também utiliza [refeitório]. Eu não utilizo tanto, não, com os bebês. [...] Até coisas com alimento, às vezes, eu faço na sala mesmo tranquilamente”.

Figura 2 – Planta baixa da creche representada pela professora 2 (P2)



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024)

Mediante as representações realizadas, é possível perceber que ambas as instituições apresentam movimentações em busca de tornar os espaços/ambientes agradáveis,

significativos para as crianças e rico em oportunidades. É possível perceber quando os pátios (representado pela P2 como pátio 1 e pátio 2) possuem diversas funcionalidades. O corredor, que poderia ser apenas um lugar de “passagem”, tornou-se um espaço/ambiente para brincar com água, o refeitório, geralmente destinado apenas às refeições, também é utilizado como espaço/ambiente de pinturas.

A exemplo disso, ao referir-se ao pátio 2, a docente afirma:

O pátio 2, antigamente, se chamava de brinquedoteca, mas a gente começou a ter a compreensão de que ele pode ser muito mais do que uma brinquedoteca, porque pode ter várias funcionalidades. [...] Ele também é um espaço que a gente utiliza para pinturas... Hoje, não, pois tiraram as mesas, mas lá funcionava também essa parte de ateliê onde tinha mais tinta, para poder... não é? Por conta do chuveiro que tem proximidade. (P2)

A fala da professora 2, quanto às descrições dos espaços/ambientes e quanto às utilizações por ela e pelos bebês, destaca as diversas funcionalidades que podem ser construídas para os espaços/ambientes da creche, destacando, especificamente, a brinquedoteca que passa a ter novos sentidos. No entanto, aponta uma visão restrita de ateliê retratando-o como um espaço/ambiente caracterizado pela presença de alguns materiais para pinturas.

Nas palavras de Lachini e Rios, os ateliês são idealizados conforme os interesses das crianças, acrescentando que:

Os ateliês são pensados como espaços que valorizam a representação simbólica, privilegiam a ludicidade através de um ambiente educativo artístico, em que as diversas atividades, tais como pintura, pesquisa, música, histórias, entre outras, fazem da brincadeira uma importante aliada para a construção da aprendizagem significativa”. (Lachini; Rios, 2022, p. 14 e 15).

Assim, sob essa lógica, o espaço/ambiente do ateliê deve apresentar características com materiais adequados ao contexto de uso, disponibilizando estrutura física que favoreça as interações e aprendizagens significativas das crianças.

Acerca das limitações do espaço/ambiente em seu diálogo, a P2 ressalta:

A gente é muito limitado [espaços/ambientes da creche]. Não tem! É porque não tem mais, não tem nenhum outro espaço. Os espaços que têm é o que é possível, não é? E eles [os bebês] exploram! É sempre aberto para eles mesmos, não é? O que que a gente faz, em alguns momentos, a gente já fez. É tentar ampliar para a comunidade, para espaços comunitários. (P2)

A fala da professora 2, acerca dos espaços/ambientes e suas funcionalidades, reflete uma percepção acerca das restrições enfrentadas com relação à configuração do espaço/ambiente, destacando certa frustração com a falta de acesso a recursos ou

oportunidades. Em sua fala "A gente é muito limitado" [ao referir-se acerca dos espaços/ambientes da creche, a professora expressa sua constatação sobre essas limitações.

Ao mesmo tempo em que afirma “Não tem! É porque não tem mais, não tem nenhum outro espaço”. A docente sinaliza, ainda, apenas uma ação que tem feito para amenizar as limitações desse espaço/ambiente como se não concebesse a possibilidade de outras alternativas. É certo que a sua afirmação de que busca expandir o acesso aos recursos disponíveis na comunidade sugere um esforço visando a amenizar as limitações impostas pelo tamanho do espaço/ambiente do CEI. No entanto, é preciso ressaltar o reconhecimento de que as limitações/ausências não se restringem somente aos espaços/ambientes, posto que também as incluem. A exemplo disso, em outros momentos, a docente destaca outras dificuldades perceptíveis em suas afirmações, como ausência de planejamento dos espaços/ambientes e continuidade nas propostas, envolvimento e pertencimento do grupo de professoras pontuando que algumas modificações foram feitas há tempos com ajuda dos estagiários.

Dando continuidade à análise do desenho da planta baixa da instituição e a narrativa da P2 acerca da organização dos espaços/ambientes da creche para o atendimento/acolhimento dos bebês, alguns elementos enigmáticos aparecem em seu desenho, como capela, escada, local do gás etc. Sobre alguns desses espaços/ambientes, percebe-se por meio da sua fala que os bebês não têm acesso à igreja e à escada: “a gente não tem acesso”. Outros lugares, como dispensa, coordenação, não são descritas nas narrativas da docente.

Nascimento e Castro (2013), à luz de Orlandi (1997), revelam que o silêncio possui seus sentidos, reiterando que “o silêncio adota múltiplas formas, ele pode atravessar as palavras, ele existe entre as palavras, ele indica que o sentido de algo pode ser outro ou pode estar presente naquilo que nunca se diz”.

Dessa forma, podemos questionar o que esses elementos presentes no desenho, mas ausentes na narrativa da P2, podem significar.

Sobre os espaços/ambientes que são utilizados pelos bebês, presentes em seu desenho, a P2 pontua: corredor, pátio 1 e 2, refeitório e banheiro. A sala de referência está inclusa nesse arcabouço por se tratar do espaço/ambiente de referência para os bebês, conforme afirma: “a sala de referência é um momento mesmo de acolhimento. (...) é desses momentos de mais acolhimento, não é? O momento de chegada, o momento do sono. E nos outros espaços, eu tento colocar eles nessa expansão, nessa ampliação desse espaço”.

Acerca do acolhimento, Friedman (2023, p 169) pontua que:

O acolhimento, no entanto, não se restringe às crianças ou aos bebês, nem tem tempo para acabar, devendo acontecer o ano inteiro, sempre que um dos membros da



comunidade escolar precisar - bebês e crianças serão acolhidos pelos educadores, que, por sua vez, serão acolhidos pelos membros da equipe gestora, assim como os profissionais que trabalham na limpeza, na alimentação e na segurança escolar.

Assim, o acolhimento, além de ser contínuo, deve se fazer presente nos diversos espaços/ambientes, nos tempos e relações que se estabelecem. Se esse acolhimento se restringe à sala de referência, como os demais espaços/ambientes acolhem os interesses e necessidades infantis?

Algumas dificuldades estruturais são pontuadas pela P2 como as características de alguns desses espaços/ambientes citados por ela. Isso pode ser observado no depoimento a seguir ao se referir ao corredor: “é quente, é pequeno, é abafado, não foi pensado para as crianças, o espaço é limitado: Lá não dá para correr”.

Também aparecem elementos como as discontinuidades das propostas entre as professoras de maior (Professor Regente A) e menor carga horária (Professor Regente B), provavelmente devido às diferentes concepções Educação Infantil das docentes responsáveis pela turma de bebês: “Tinham móveis e aí desativei esse móvel. Não deu certo, porque, também, toda vida que faço móvel, quando eu chego, está amarrado (risos)”.

A professora, ao relatar que construiu espaços/ambientes com móveis, demonstra compreender a importância de as crianças interagirem e explorarem objetos (móveis), enquanto sua companheira de sala, ao tornar esse objeto inalcançável para as crianças, manifesta certa incompreensão da importância de um espaço/ambiente que favoreça a exploração criativa das crianças que fomentem sua curiosidade e necessidade de descoberta.

Acerca das diferentes concepções das professoras sobre a construção dos espaços/ambientes da creche, a P2 reitera:

Então, assim, são mudanças de acordo com concepções [professoras] e que são concepções bem ... nada a ver... não tem nada a ver com a educação infantil. Então, assim... é... eu fico na luta, eu com outra professora tentando fazer um movimento. Eu preparo o ambiente, mas depois alguém vem e desprepara, mas eu não desisto. Eu vou lá e preparo de novo, preparo de novo. (P2)

Como já abordado nesta pesquisa, o espaço/ambiente nunca é neutro. Ele revela concepções de criança, ensino, aprendizagem e acerca do papel da creche. Forneiro (1998) nos acresce, com as palavras de Pol e Morales (1982), que a estruturação e os elementos que compõem o espaço [aqui neste trabalho tratado como espaço/ambiente] podem ser coerentes ou contraditórios com o objetivo do professor, sendo, portanto, o seu papel não se conformar com o que está posto. Devido a algumas limitações dos espaços/ambientes da creche, a P2 revela que estratégias são utilizadas por ela para ampliação das experiências, pois a instituição

oportuniza às crianças explorarem outros contextos externos:

A gente já teve ação de levar eles [bebês] para a Areninha<sup>16</sup>, e recentemente a gente estava os levando para o IFCE [Instituto Federal do Ceará], para a reitoria [IFCE]... [...]. Então, assim, a gente fica buscando outros lugares, mas é outros lugares que vamos ter que ir além da instituição e que a instituição é o que tem. É o que temos!".(P2)

Mediante as diferentes narrativas da P2, é oportuno reiterar, segundo as palavras de Gandinni (2019, p. 10), que “fórmulas, não existem. Existem apenas estratégias possíveis”. Dessa forma, é possível perceber a busca de estratégias e possibilidades para ampliar as experiências dos bebês para além dos espaços/ambientes que a instituição oferece.

Face aos “achados” presentes na fala da professora 2, como “a gente é limitado; é o que temos; não tem nenhum outro espaço”, faz-se necessário reiterar as palavras de Ceppi (2013), relativas à criação dos espaços/ambientes, a qual não precisa obedecer a um modelo tradicional, podendo ser desenvolvida de forma agradável, flexível de modo a proporcionar uma variedade de experiências aos bebês e crianças. A qualidade desses espaços/ambientes depende de diversos fatores e, acima de tudo, não existe uma única maneira padronizada de concebê-los.

Goldschmied e Jackson (2006) destacam a criação de espaços/ambientes satisfatórios no contexto escolar como algo contínuo, assim como acontece com quem possui suas casas, pois, constantemente, as pessoas modificam e/ou aprimoram, por exemplo, as luminárias, os quadros. A creche também necessita desse movimento constante de transformação para tornar-se convidativa e, sobretudo, contribuir para a vivência de experiências que promovam o desenvolvimento integral dos bebês.

Ademais, em ambas as instituições, mesmo em diferentes contextos com maiores ou menores possibilidades de oportunidades de espaços/ambientes potencializadores de aprendizagens, é possível perceber, a partir dos relatos das professoras (P1 e P2), somando-se às contribuições dos estudiosos da THC e da Pedagogia em participação, o quanto os espaços/ambientes das creches representam amplas possibilidades e funcionalidades. Estes, por sua vez, perpassam desde a relação dos adultos com os bebês até a interação dos bebês e demais crianças (bem pequenas e pequenas), ademais, referem-se às imagens de criança e de educação infantil que se projetam nesse delineamento.

---

<sup>16</sup> As Areninhas da cidade de Fortaleza são espaços/ambientes públicos, com equipamentos esportivos multifuncionais e que incentivam a prática de esportes e a inclusão social.

### 5.2.3 O planejamento dos espaços/ambientes nas falas das professoras

Em continuidade ao diálogo com as professoras de bebês, ao questioná-las sobre o uso dos diferentes espaços/ambientes da creche, buscou-se compreender não apenas a funcionalidade desses espaços/ambientes, mas também como eles são organizados para estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Assim, foi possível identificar práticas narradas pelas professoras que, na perspectiva das docentes, tornam o espaço/ambiente institucional mais enriquecedor com modificações constantes, visando, assim, a atender às necessidades dos bebês, possibilitando que cada espaço/ambiente seja utilizado de forma a promover uma experiência educativa prazerosa e significativa.

Essa afirmação pode ser percebida nas narrativas das professoras quando relatam alguns de seus fazeres, como a criação da cozinha experimental, as transformações dos pátios em espaços/ambientes de brincadeiras.

É preciso afirmar que uma Educação Infantil significativa perpassa por um planejamento e organização dos espaços/ambientes, assim, foi o momento de prescrutar: Como planejam? Como se dá o planejamento dos espaços/ambientes utilizados pelos bebês?

Ambas as professoras trazem o “estudo” como ponto de partida para a transformação dos espaços/ambientes e os pares (P1 – professoras e profissionais, P2 – estagiários) como necessário para essa tarefa de planejar e construir tais contextos das creches nas quais trabalham.

Porlan (1991) *apud* Marcano (2022) destaca a importância do embasamento teórico das professoras para uma reflexão consciente da docência. Dessa forma, para superar o abismo entre pensamento e ação, faz-se necessário ler e estudar para transformar a(s) realidade(s) das creches cotidianamente. De maneira semelhante, Formosinho (2019) corrobora a ideia de que a educação posta em curso por muitos professores e professoras está profundamente interligada às experiências que vivenciaram no contexto escolar além das crenças, valores e demais experiências extraescolares.

A docência, por muitas vezes, ainda se configura como um processo solitário, em que o professor e a professora enfrentam desafios de forma individual. No entanto, a prática pedagógica pode se enriquecer por meio do trabalho colaborativo, especialmente quando realizado em pares, em que a participação mútua e o compartilhamento de saberes se tornam elementos centrais para a construção de um ambiente mais integrado e coletivo como reitera Oliveira Formosinho:

A aprendizagem profissional como participação guiada é inseparável de um contexto pedagógico onde o aprendiz de professor participa ativamente, realizando aprendizagens no âmbito educativo e transformando a experiência em saberes e significados, não no isolamento da responsabilidade individual, mas em companhia de membros mais experientes da comunidade profissional (a supervisora cooperante). O papel dos pares (uma colega de estágio), de outros adultos (a ajudante da ação educativa) e das próprias crianças e suas famílias na aquisição de saberes e competências pedagogicamente valorizadas é muito importante. (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 45)

Ademais, os espaços/ambientes se configuram como elementos relacionais, cujas características não provêm unicamente da teoria, mas de "uma maneira de enxergar, ler, estudar, interpretar a realidade e de representá-la com consciência crítica" (Ceppi; Zini, 2013, p. 21). É preciso enfatizar a importância de uma visão reflexiva e engajada com relação à teoria e à prática, a qual, nas ciências humanas, vai além de uma simples aplicação teórica e que, portanto, se fundamenta em uma leitura crítica e contextualizada do mundo.

Coracini (1998) acresce que, “em qualquer caso, as relações entre teoria e prática são vistas como um processo de totalização, desconsiderando, por completo, o caráter fragmentário e parcial dessas relações” (p. 4).

Outro aspecto relevante é o direito das professoras ao planejamento semanalmente, o que possibilita esse movimento teórico e prático. Na fala, a seguir, é possível perceber a interpretação da P1 do planejamento das ações pedagógicas para além de um elemento burocrático (sentar e preencher um instrumental), mas um exercício constante de ação-reflexão-ação.

E, aí, quando a gente iniciou a questão desse olhar para os espaços, nós usufruímos do planejamento. Quem estava no planejamento estudava uma página de um livro da Horn sobre os espaços, não é? É... do Fochi, do Paulo Fochi em relação aos bebês, não é? A gente se reunia e a gente fez uma escala, não é? Por exemplo, dia de segunda-feira era o dia do meu planejamento, o dia todo, então, eu tirava uma manhã para organizar o ateliê para quando a colega fosse usar, estar lá tudo organizado, e ainda ajudar a colega. Certo? E, aí, a gente faz isso, não é? Pelo menos fazia com mais frequência. Esse ano a gente não teve nem tempo de ter esse estudo com o grupo todo. (P1)

A fala da P1 destaca a importância do planejamento<sup>17</sup> e da articulação do grupo para que pudessem reservar tempo para leitura de textos e (re)organização dos espaços/ambientes da creche. Quando retrata “Eu tirava uma manhã para organizar o ateliê para quando a colega fosse usar estar lá tudo organizado, e, ainda, ajudar a colega”, revela uma preocupação acerca da ajuda mútua nos fazeres pedagógicos, no entanto, não apresenta uma ação colaborativa, em pares, no ambiente educacional. Destarte, o planejamento se

<sup>17</sup> A Lei n.º 11.738/2008 trata de 1/3 do planejamento da carga horária semanal como horas reservadas para que os educadores possam se dedicar ao planejamento das atividades pedagógicas.

constitui como um momento importante na construção desse elemento curricular (espaços/ambientes) que, como bem ressalta Rinaldi, “é um evento altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas em termos sociais, culturais e políticos” (Ceppi; Zini, 2013, p. 122).

Mediante os relatos das professoras (P1 e P2), é possível constatar que há reconhecimento de ambas acerca da relevância da funcionalidade dos espaços/ambientes da creche por se constituírem como importantes elementos curriculares, no entanto, ainda se faz necessário reconfigurações teóricas e metodológicas.

Como já ressaltado no capítulo 2 desta dissertação, há baixas produções acadêmicas que partam da escuta dos bebês e de suas professoras. Dessa forma, se não há pesquisas que ouçam as vozes desses sujeitos, como será possível mergulhar em suas concepções e assim problematizá-las?

Os resultados dos estudos apresentados no cap.2 também se relacionam com estes dados. Isso pode ser visto nos que foram apontados por Silva (2018), os quais revelaram a dimensão pedagógica da organização dos espaços/ambientes e a necessidade de um olhar para ressignificações de tais cenários. Já os apontamentos de Evangelista (2021) revelaram a invisibilidade dos bebês e de suas professoras como principais sujeitos, especialmente sobre assuntos que lhes dizem respeito, como a organização dos espaços/ambientes em creche.

### **5.3 Estratégias utilizadas pelas professoras para organizar os espaços/ambientes a partir do planejamento**

Para dialogar sobre as estratégias realizadas pelas professoras para a promoção do desenvolvimento dos bebês nos espaços/ambientes da creche, conforme explicado no capítulo que trata da Metodologia, foi solicitado às docentes que escolhessem três fotos que trouxessem vivências dos e/ou com os bebês. Acerca dessas imagens, ambas apresentaram fotografias de momentos diferentes (ou seja, não se trata de uma sequência de momentos relacionados a um evento, mas a situações distintas). Ao serem indagadas sobre o porquê de escolherem tais imagens, ambas trouxeram em comum a representatividade de suas práticas pedagógicas “essas fotos têm para mim um significado muito grande” (P2) e, ainda, “porque isso é legítimo da prática que a gente tem aqui” (P1).

A seguir, são apresentadas as fotos escolhidas pela professora 1. Nelas, estão representadas vivências com/dos bebês, seguidas de trechos de fala sobre cada figura.

### 5.3.1 As fotos trazidas e comentadas pela professora 1

#### 5.3.1.1 Ateliê

A P1 considera que o Projeto Ateliê, hoje denominado Programa Ateliê, teve início na instituição em que trabalha. Nesse sentido, narra a vivência das experiências que influenciaram a construção desse projeto: “no nosso CEI, nós iniciamos em 2017 o projeto que hoje é considerado Programa Ateliê”.

De acordo com o documento Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2024), o “Programa Ateliê: oportuniza ao bebê e à criança [muito pequena na creche] o exercício das suas autonomias e competências, [...] por meio de experimentações que favorecem seus percursos criativos” (Fortaleza, 2024, p. 27). Entretanto, essa não parece ser a compreensão da P1, pois, ao se referir a esse Programa, o associa a um espaço/ambiente. É isso o que sugere o extrato de seu depoimento na Figura 3:

Figura 3 – Ateliê na visão da P1



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Bem, essa aqui é [uma foto] do ateliê. Eles [os bebês] gostam muito [deste espaço/ambiente]. A gente [as professoras] usa muitos elementos da natureza e a [nossa] proposta é [para] eles [bebês] criarem esculturas, criarem... é... trabalhar a questão das transformações, né? Deslocamento de [...] objetos é... eles viverem de fato a cultura da infância (P1).

Na Figura 3, há mesas organizadas em formato de L contendo, sobre elas, materiais, como peneiras, bacias, copos, colheres, de diferentes tamanhos e formatos, além de elementos da natureza, como folhas, galhos e sementes. Esse contexto está organizado ao ar livre, com luminosidade natural e à sombra de árvores. Na fotografia, há duas crianças

concentradas em suas vivências, lembrando um trecho do poema de Manoel de Barros: “Meu filho, você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!” (Barros, 1999). Assim, as crianças demonstram experimentar o mundo em seus despropósitos.

Elas [as crianças] tinham interesse por utensílios de cozinha e aí todo mundo fez uma faxina na sua casa (risos) e trouxemos utensílios de cozinha. Só que o espaço ateliê ficou pequeno, ficou assim... não ficou tão organizado. E aquele espaço que era brinquedoteca, nós o transformamos a partir das crianças, não é? O que a gente [professoras] começou a seguir, não é? As curiosidades e as necessidades, os desejos delas [das crianças]. A gente construiu uma cozinha experimental. E a nossa cozinha experimental é de verdade! Sabe? Ela tem geladeira, ela tem fogão, as crianças fazem alimentos, participam, não é? E esse momento é riquíssimo, porque elas trazem a cultura da infância e a sua cultura. A cultura mesmo da família delas, não é? (P1).

Nessa relação estabelecida pela professora, dos interesses das crianças e das criações de espaços/ambientes, é possível perceber que este elemento curricular poderá oportunizar às crianças vivências de livre iniciativa que, ao contrário do que se dá em espaço/ambiente fechado, pode “fugir” do objetivo “pedagógico”, pensado pela professora.

Ainda na Figura 3, é possível inferir a intencionalidade da professora quando afirma que a proposta “é eles [bebês] criarem esculturas, criarem...é... trabalhar a questão das transformações, não é? Deslocamento de [...] objetos, é... eles viverem de fato a cultura da infância”. Verifica-se que não há menção à liberdade das crianças mediante a proposição feita pela professora. Ao refletir sobre esse contato com a natureza, Tiriba (2018) afirma que “a natureza não é apenas fonte de recursos, mas é entendida como prioritária para a existência humana” (p. 19).

Outro elemento que merece destaque no trecho – “esse momento é riquíssimo porque elas trazem a cultura da infância e a sua cultura” – é a ideia que a professora revela acerca da cultura da infância: “elas trazem a cultura da infância e a sua cultura. A cultura mesmo da família delas”.

Barbosa (2014) conceitua a cultura da infância a partir da contribuição de diversos estudiosos, como Corsaro (2003, 2009a, 2009b, 2011), Sarmiento (1997, 2004, 2008, 2013) e Brougère (1997, 2003, 2012). Para a referida estudiosa, as culturas, por serem plurais, portanto, devem ser entendidas “não apenas como herança de um “tesouro” a ser transmitido por meio de um longo processo de aculturação (...), mas passando a compreendê-la “em seu sentido vasto, que remete a modos de vida e de pensamento” (Barbosa, 2014, p. 653) Em suma, as crianças, ainda que bem pequenas, desde seu nascimento, são construtoras de culturas e não apenas receptoras dessas.

Sarmento e Pinto (1997) pontuam:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (Sarmento; Pinto, 1997, p. 6)

Assim, as culturas das infâncias podem ser entendidas como um sistema organizado de representações, crenças e produções simbólicas, no qual as crianças também desempenham um papel ativo. A professora 2, ao afirmar que “elas [crianças] trazem a cultura da infância e a sua cultura, a cultura mesmo da família delas”, reflete uma concepção equivocada quando anuncia a separação entre "a cultura da infância" e "a sua cultura" (referindo-se à cultura familiar das crianças), como se fossem elementos distintos e independentes.

### 5.3.1.2 Refeitório na visão da P1

A Figura 4, a seguir, refere-se a uma vivência no refeitório. Em seu relato, a professora pontua:

Figura 4 – O refeitório



Fonte: Arquivos da pesquisa.

A gente [professoras e crianças] estava no refeitório, era o [momento denominado] de jejum [primeira refeição oferecida às crianças na instituição]. Quando fui entregar os copos [às crianças], a esperança [animal que está na mão da professora] estava na bancada porque o Victor viu. "Ah, professora!". Ele falou "gafanhoto". Aí, eu disse: será? Vamos ver! Aí a estagiária disse: "é uma esperança" ... Aí, eu disse: ah, é? Que legal! Uma esperança! E aí? Vamos ver... aí ele [Victor] será que tem boca, que tem dente. Eles começaram a questionar. Um [criança] disse que era azul, outra disse que



era verde. Aí, brigaram pela cor. Aí, a gente... (risos). Vamos ver se é verde, não é? Aqui tua camisa, não é? O Victor é o mais falante, e ele sustenta o que ele traz, não é? E eu acho isso fantástico. (P1)

A Figura 4, registrada no refeitório, apresenta quatro crianças e um adulto (professora 1). Uma dessas crianças, a que se encontra com a lupa, apresenta-se atentamente curiosa, segurando na mão uma lupa e, aparentemente, com o auxílio da professora, investigando, com esse objeto, um inseto conhecido como “esperança<sup>18</sup>”. A professora se encontra agachada à altura das crianças e segurando a esperança na mão. A menina parecia prezar mais pelos insetos que pelos aviões, como nos inspira Manoel de Barros com o poema “O apanhador de desperdícios” (2008).

Nesse relato acerca da Figura 4, a professora inicia afirmando que “a conversa pode acontecer a qualquer momento e em qualquer espaço e, nesse dia, nós escolhemos fazer no refeitório”. É possível perceber a flexibilidade, ou seja, a não rigidez na funcionalidade quanto à utilização e exploração dos diversos espaços/ambientes da creche. Além disso, há a abertura, ao longo da rotina, para a surpresa e para os fatos inusitados, como a chegada da esperança. É possível fazer essa inferência quando, no momento do lanche, a professora acolhe o espanto das crianças para juntos investigarem o inseto.

Para enriquecer as reflexões sobre as estratégias utilizadas pelas professoras para organizar os espaços/ambientes a partir do planejamento, é válido recorrer a Bueno (2018), que corrobora o fato de, entre o tempo disto e o tempo daquilo (geralmente constituinte de uma rotina das crianças, mas que fora pelos adultos), existe o tempo poético. Sobre este, as crianças se debruçam em observar os seres desimportantes para os adultos (como as formigas, seus caminhos, as esperanças e seu corpo). Nas palavras do autor, “o tempo poético é o tempo da criação, é o tempo que nos faz quem somos. É um tempo localizado na intensidade do que se vive, na qualidade do que se vive” (Bueno, 2018, p. 42).

Como já enfatizado no capítulo 3 deste estudo, as pedagogias participativas têm como um de seus princípios a escuta sensível das vozes das crianças, desde seus silêncios até seus gritos de admiração, como fez a professora no refeitório ao escutar a frase proferida pela criança: “Ah, professora, um gafanhoto!”. Sobre isso, como expressa Malaguzzi, “ao contrário, as cem existem”, expressão dita ao se referir as cem linguagens das crianças.

<sup>18</sup> As esperanças são insetos que pertencem à Ordem Orthoptera, a qual também abrange os gafanhotos, grilos e paquinhos. Estima-se que, no mundo, existem, aproximadamente, 8 mil espécies.

### 5.3.1.3 Quintal – Floresta na visão da P1

Na quinta figura, percebe-se que o registro é do quintal da creche. Na visão da P1, trata-se de um espaço/ambiente ao ar livre, amplo, vasto e com a presença de diferentes elementos da natureza.

Nesse momento, é oportuno lembrar que “tudo se constitui a partir da natureza, sendo os humanos seres da natureza e, simultaneamente, da cultura” (Tiriba, 2019, p. 1).

Nesse Quintal, presente na Figura 5, há uma mangueira com muitos frutos e, abaixo dela, alguns bebês retirando mangas. Temos rostinhos com aparente admiração, satisfação e encantamento. E, como nos inspira o poeta, “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. (Barros, 2003).

Figura 5 – O quintal floresta



Fonte: Dados da pesquisa.

E aqui é o que todos nós, até adultos, gostamos de fazer, colher frutos do pé. Isso é um privilégio muito grande nos dias de hoje, não é? E, aí, eles [bebês] trabalham essa questão do que é maduro, do que está bom para comer, se é duro, se é macio; eu alcanço, é alto, é baixo. Eles [bebês] construíram isso, e esse ambiente nos favorece muito.

Tem uns que [bebês] dizem assim: "ajuda, ajuda!". Aí um diz: "é, está alto!". Todos eles queriam tocar na manga. Até que a Estefane disse: "sobe, professora, sobe!", querendo [que] eu a sentasse. Então, foi a partir daí que eu a chamei de manga rosa, porque foi ela que deu a ideia, ela está até bem aqui. Foi ela que deu a ideia de subir. Aí, o Calio olhou para ela ... "tu, tem medo não, Estefane? Tu vê o lobo aí?". (P1)

No trecho “E aí eles [bebês] trabalham essa questão do que é maduro, do que está bom para comer, se é duro, se é macio; eu alcanço, é alto, é baixo. Eles [bebês] construíram

isso, e esse ambiente nos favorece muito”, a professora parece desconhecer o que significa brincar ao ar livre, em contato com elementos da natureza e, portanto, de didatizar o contato das crianças com elementos da natureza, destacando aspectos escolares que as crianças poderão estar aprendendo nesse espaço/ambiente. Acerca do brincar na natureza, Tiriba (2018, p. 89) pontua que “a presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança”. Dessa forma, didatizar esse brincar impossibilita o brincar das crianças com liberdade.

A professora 1, em sua narrativa acerca das interações que acontecem no quintal, afirma: “Tem uns que [bebês] dizem assim: “ajuda, ajuda!”. Aí um diz: “é, está alto!”. Todos eles queriam tocar na manga. Até que a Estefane disse: “sobe, professora, sobe!””. Essas vivências favorecem o desenvolvimento de habilidades e valores, como a solidariedade. As interações possuem um importante papel nas aprendizagens e no desenvolvimento infantil dos bebês e das crianças, ademais, a THC reitera que os processos sociais favorecem as funções psicológicas superiores, como a fala, o pensamento, a memória, o afeto e a imaginação (Costa; Mello, 2017).

A professora 1 inicia sua fala sobre a figura 5 retratando: “aqui é o que todos nós, até adultos, gostamos de fazer, colher frutos do pé”, revelando o quanto esse espaço/ambiente – o quintal – é marcado pelo afeto não apenas das crianças, mas também dos adultos. A árvore é (ou poderá ser) um potencializador na construção de memórias e, como nos aponta Oliveira (2021, p. 83), “não se faz escola sem árvores”. Elas são parceiras do cotidiano. Acerca da importância do contato das crianças com os elementos da natureza, Tiriba acresce:

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida. (Tiriba, 2018, p. 21-22)

É igualmente importante ressaltar as interações das crianças com o desafio de subir lá no alto com as histórias do lobo. Na visão da professora 1, parecem associar esse momento com as memórias de outras experiências. Esse também é um momento em que elas expressam seus sentimentos, como o medo, “[...] tu tem medo não, Estefane? Tu vê o lobo aí?”.

Por fim, é possível constatar, mais uma vez, na perspectiva da P1, a versatilidade da funcionalidade dos espaços/ambientes e o quanto eles podem e devem carregar consigo

inúmeras possibilidades de aprendizagens, exploração e oportunidades. Embora a professora 1 tenha dado ênfase em alguns momentos às aprendizagens escolarizantes.

Ademais, a professora 1 aponta, em suas narrativas, aspectos relevantes acerca das diversas estratégias realizadas nos espaços/ambientes para organizar os espaços/ambientes a partir do planejamento, da versatilidade deles e das intencionalidades e concepções que se revelam por meio de cada organização e proposta. Há, portanto, na visão da professora 1, a partir da configuração espacial projetada pelos adultos, diversas experiências propostas aos bebês, que vão desde a abertura ao inusitado (a chegada do inseto chamado de esperança), até as propostas de contato com a natureza, como mostram as imagens.

### ***5.3.2 As fotos trazidas e comentadas pela professora 2***

A seguir, são apresentadas as fotos trazidas e comentadas pela professora 2, a qual é de outra instituição e, também, trouxe fotos de vivências distintas. Ou seja, as imagens trazem momentos diferentes. São três fotos que conversam entre si, pois destacam a arte como experiência para os bebês, e esta os ajuda nos processos de criação. Assim, a docente declara: “eles [bebês] não têm essa compreensão da linguagem artística como a gente tem, mas eles conseguem construir, criar, pensar”. Nas imagens, estão representadas as vivências com/dos bebês nos espaços/ambientes, pátio e sala de referência.

#### ***5.3.2.1 Pátio***

A figura a seguir retrata algumas crianças sentadas num tapete circular de palha. Os bebês estão em volta de uma bacia de alumínio, na qual estão vários caju. Não é possível captar a amplitude do espaço ambiente onde ocorre a vivência.

Sobre essa figura, a professora pontua que busca pensar a proximidade dos bebês com o alimento que não foi preparado na cozinha, nesse caso, o contato com o caju oportunizaria aos bebês experienciar o sabor, o cheiro e todos os sentidos. Sobre o conceito de gosto, sabor e paladar na experiência alimentar, as autoras Palazzo *et al.* (2019) revelam um movimento marcante no meio científico no sentido de unificação da definição e do uso desses termos, com intuito de uma melhor compreensão da evolução de seu significado.

Figura 6 – O pátio



Fonte: Arquivo da pesquisa

Quando eu [professora] pensei, quando planejei ir para esse espaço [pátio], foi realmente para fazer essa ambientação mesmo, mais ampla, não é? Mais ampla e com possibilidade de maior movimentação deles [bebês], não é? Até porque como aqui, nessa fase, eles faziam... era algo bem introspectivo. Eles [bebês] estavam muito nessas questões, era a fase de mordida, muita mordida! Eles mordiam muito! Então essa coisa do aproximar muito e ter que dividir, eles tinham muita dificuldade. Então, acabava que a coisa não fluía e, quando você proporciona uma coisa com maior espaço, eles se permitem muito mais, então, assim, foi nesse pátio, no pátio maior, no pátio 1. (P2)

Sobre o trecho em que diz “eles [bebês] estavam muito nessas questões, era a fase de mordida, muita mordida! Eles mordiam muito!”, são oportunas as contribuições das autoras Silva e Valle (2023, p. 5) acerca dos significados das mordidas na creche: “estão relacionadas ao contexto sociocultural ao qual pertencem os entrevistados/observados, pois são esperadas interpretações que circulam socialmente, principalmente, no contexto educacional da Educação Infantil”.

A Professora 2 reitera que, “quando você proporciona uma coisa com maior espaço, eles se permitem muito mais”. A observação pautada pela P2 também dialoga com as afirmações de Silva e Valle, ao reiterarem que:

Muitos pesquisadores apontam para a necessidade de organizar os espaços e ambientes das creches de maneira a possibilitar as experiências, as interações, a atender às necessidades de movimentação e a incentivar as descobertas e aprendizagens, sem esquecer também, da necessidade de se ter profissionais mais sensíveis e observadores. (Silva; Valle, 2023, p. 2).

Nessa tessitura, podemos perceber, no relato da professora, o espaço/ambiente

como facilitador de interações. Ou seja, a organização e disposição dos materiais podem fomentar interações ou até mesmo dificultá-las. Em seu relato sobre a prática que desenvolve, afirma observar que, quando os espaços/ambientes são mais amplos, eles promovem maior liberdade para os bebês, há melhor exploração e aproveitamento das experiências propostas.

Ademais, estudos apontam acerca da importância da arte e de seus processos investigativos no desenvolvimento integral dos bebês e demais crianças. Conforme apontam Carvalho e Santos (2019, p. 2),

as linguagens artísticas revelam-se como meios potentes de expressão de emoções e ideias para as crianças, principalmente quando se trata das bem pequenas. A partir desses estímulos, as crianças se expressam com o corpo inteiro e se relacionam com o mundo de maneira intensamente sensorial.

### 5.3.2.2 Sala de referência

A Figura 7 retrata algumas crianças sentadas num tapete circular de palha. Os bebês estão em volta de uma bacia de alumínio que contém vários caju. Não é possível captar a amplitude do espaço/ambiente onde ocorre a experiência.

Sobre essa experiência, a professora 2 pontua que a proximidade dos bebês com o alimento não preparado na cozinha oportuniza que eles experienciem o sabor, o cheiro e todos os sentidos.

Figura 7 – Sala de referência A



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Essa segunda experiência foi já na sala, não? Já foi no espaço da sala. E a ideia era um convite. Quando eu pensei, eu pensei num convite mesmo. [...] E aí eles [bebês] foram convidados a experimentar o caju, não é? Então, foi nesse espaço, por conta disso mesmo, porque era onde estava acontecendo a vida orgânica, dentro da sala, ali no brincar... mas dentro daquele espaço tinha esse contexto pensado, não é? [...] essa daqui, principalmente, porque a ideia era entrar no contexto do cotidiano, não é? Ela [atividade proposta] deve ser mais um espaço criado ali, no cotidiano mesmo, porque o alimento é o cotidiano, não é?” (P2)

Acerca da cotidianidade – referida na fala da professora 2: “porque a ideia era entrar no contexto do cotidiano, não é? Ela [atividade proposta] deve ser mais um espaço criado ali, no cotidiano mesmo, porque o alimento é o cotidiano –, Fochi (2023, p. 21) alerta que o currículo da Educação Infantil deve andar ao lado das qualidades das experiências e práticas da vida cotidiana e que é preciso uma visão integrada de todos os momentos da rotina, desde os inesperados, até os momentos de banho, troca de fraldas e demais experiências. “Entre um tempo e outro, as microtransições<sup>19</sup> fomentam o bem-estar, possibilitam a criação de ritmos e integram as situações da vida cotidiana”. (Fochi, 2023 p. 21).

Ainda acerca da narrativa da professora sobre a Figura 7 retrata que “Então foi nesse espaço por conta disso mesmo, porque era onde estava acontecendo a vida orgânica, dentro da sala, ali no brincar... [...] “Porque o alimento é cotidiano” traz a tona uma característica pontuada por Ribeiro (2022, p. 95) como a pedagogia da cotidianidade que possui relação direta com a pedagogia da participação. “A palavra cotidiano (que vem do latim *cotidie ou cotidianus*) significa todos os dias, diário, dia a dia, comum, habitual, o que quer dizer que nosso cotidiano é algo que nos é familiar, mas não, necessariamente, conhecido por nós”. Ribeiro acresce ainda que os olhos muitas vezes ficam acostumados. Assim, é preciso transpor a organização cotidiana refletindo criticamente sobre o que fazemos e porque fazemos.

A Figura 8 retrata alguns bebês de fraldas explorando tinta com o corpo. Um dos bebês está segurando um recipiente pequeno em formato redondo. No chão há um papel madeira na qual alguns bebês estão sentados sob o ele. Não é possível perceber a amplitude do espaço/ambiente retratado na fotografia.

---

<sup>19</sup> Tipo variado de transições que podem ser de tempo, de espaço, de materiais, de grupo. Esse tipo de transição, o qual conecta uma situação a outra, que cria ritmos, gera bem-estar e estrutura o dia a dia na creche ou na pré-escola, chamamos de microtransações.

Figura 8 – Sala de referência B



Fonte: Arquivos da pesquisa

Essa terceira foto, que também foi na sala, a ideia era essa mesmo. É tanto que não tem pincel. A ideia era mesmo de passar pelo corpo, não é? Onde a tinta passaria, era pra observar mesmo onde essa tinta passaria pelo corpo. E esse terceiro, porque, às vezes, quando você faz fora, uma experiência dessa, que eu chamo de imersão... quando eu proponho imersão, que, às vezes, você faz fora da sala, às vezes, eles [bebês] desconcentram porque as pessoas em cima, não é? E aí eu queria realmente observar, e ter esse ... olhar, olhar específico para eles, sabe? (P2)

A professora retrata a observação quanto às explorações que os bebês realizam (ou poderiam realizar) a partir do próprio corpo. Como pontua Barbieri (2012, p. 107), “o corpo da criança fala. Não é possível separar reflexão e pensamento do corpo de crianças pequenas”. A arte também é experienciada por meio desse corpo, pois, na perspectiva da autora, a criança é sinestésica, ou seja, atua e explora o mundo com todos os sentidos.

Cabe ao professor ter sensibilidade para escutar as crianças. Como indaga Ribeiro (2022), se a criança tem cem linguagens, a professora precisa ter cem ouvidos, que tenha coragem e disponibilidade de escutar, apoiar e respeitar as crianças em sua inteireza.

Outro elemento pertinente é que a professora afirma escolher a sala de referência para essa experiência, pois era sua intencionalidade observar melhor a ação dos bebês frente à vivência proposta. A escolha pela sala de referência reflete um desejo de controle da professora que pode ser percebido mediante sua afirmação “quando eu proponho imersão que, às vezes, você faz fora da sala, às vezes, eles [bebês] desconcentram porque as pessoas em cima, né? E aí eu queria realmente observar, e ter esse ... olhar, olhar específico para eles”.

A afirmação nos leva a refletir a partir dos estudos de Michel Foucault (2014) em *Vigiar e Punir*, em que ele analisa os mecanismos do poder disciplinar, reiterando que a disciplina não opera apenas por coerção direta, mas principalmente por meio da vigilância e



da normalização dos comportamentos.

A afirmação da P2 nos leva a refletir acerca dos espaços/ambientes como um parceiro pedagógico, pois, conforme sua organização, poderá fomentar ou limitar as ações das crianças mediante a experiência que fora proposta.

Em todas as experiências compartilhadas pelas professoras (P1 e P2), é possível perceber o espaço/ambiente como um parceiro pedagógico que deverá ser organizado e planejado, fomentando o desenvolvimento dos bebês, suas aprendizagens e desenvolvimento.

É possível ainda averiguar o quanto há diferentes estratégias, espaços/ambientes fixos, provisórios que podem e devem ser modificados conforme os interesses dos bebês e de suas professoras. Nesse contexto, os espaços/ambientes precisam estar em constante transformação, a fim de que haja coerência entre eles e as intenções da escola quanto à formação da criança.

#### **5.4 A organização dos espaços/ambientes e as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês nesse contexto**

A partir das narrativas construídas até aqui, foi necessário compreender as relações que as professoras estabelecem entre a organização dos espaços/ambientes e as experiências de aprendizagens junto aos bebês. Desde o diálogo inicial, as docentes já indicaram, em suas falas, que os espaços/ambientes se constituem como lugar de aprendizagens.

É possível perceber como os espaços/ambientes se modificam e se transformam conforme as necessidades das crianças. É isso o que parece indicar a fala da P2: “o desejo [dos bebês] é o termômetro” (P2). O processo de transformação da brinquedoteca, por entender que poderia ser explorada para diferentes finalidades, relatado pelas professoras, retrata como elas compreendem que as transformações podem e devem ocorrer diariamente.

Concomitantemente, faz-se necessário ressaltar o papel das professoras, por elas destacados, no processo de transformação feita nos espaços/ambientes da creche mediante, segundo seus depoimentos, esse olhar atento e sensível aos interesses dos bebês.

O espaço/ambiente que aparece nos discursos das docentes, com modificações mais constantes, é a sala de referência, conforme enfatizam: “É uma coisa [espaço/ambiente] que eu estou sempre mudando” (P2). “O tempo todo as mães dizem assim: “eu entrei na sala certa?” (P1). As professoras enfatizam a diversidade de estratégias que dizem utilizar para organização dos espaços/ambientes.

Ao serem indagadas sobre a justificativa para tais transformações, ou seja, o porquê das modificações que fazem nos espaços/ambientes, as docentes afirmam que são motivadas pelo interesse dos bebês e pela necessidade da creche se constituir como lugar de encantamento, maravilhamento, descoberta, como nos inspiram Edwards, Gandini e Forman (2016).

Na percepção das docentes, as modificações que são feitas nos espaços/ambientes da creche interferem diretamente nas ações dos bebês repercutindo nas suas ações e interações:

Porque, assim, quando as crianças... elas têm curiosidade. Elas são curiosas, os olhares delas são curiosos, o corpo delas necessita disso, não é? Até a gente percebe que através dos gestos que quando chegam assim que os olhos ... não olham mais nem para a mãe... a mãe: "Thal, viu? Estou indo! Só venho buscar às 5, está ouvindo?" [...] E, assim, eles [bebês] sentem prazer de manipular, sabe... de criar, eles gostam muito de criar brincadeiras, não é? E eles criam e recriam brincadeiras e dão outros significados. (P1)

Ao serem indagadas em que situação os espaços/ambientes devem ser modificados, a professora 1 pontua:

A partir das curiosidades, desejos e necessidades das crianças, porque a gente percebe. Por exemplo, teve um ano que teve duas turmas que a gente percebeu que eles [bebês] tinham muita curiosidade por laboratório de bichos, animais. E a gente fez um minilaboratório. A gente pegou coisas de plástico, tipo uma aranha. Aí teve um dia que a gente conseguiu que um pai trouxesse uma cobra, assim, sabe? Passaram duas semanas com a gente dentro do recipiente. O outro foi um caranguejo. Ah, eu peguei um caranguejo, trouxe um caranguejo. (P1)

Ainda sobre os elementos promissores e impulsionadores de transformações nos espaços/ambiente, a P2 acresce:

É dessa observação mesmo, do interesse das crianças, não é? E aí, para não virar coisas obsoletas, espaços obsoletos, espaços onde as crianças não se sentem acolhidas, não se sentem desejando aquilo. Eu acho que o desejo, o desejo, por estar naquele lugar, acho que é o termômetro, assim, sabe? Quando, às vezes, você está num canto quando você vê as crianças tudo ali, na grade, segurando, querendo entrar, é porque aquele ambiente é desejável. (P2)

Acerca da afirmação da P2, ao mesmo tempo que reitera considerar o desejo das crianças, ela relata a cena: “as crianças tudo ali, na grade, segurando, querendo entrar”, apontando reflexões sobre o que pode significar “estar na grade, segurando”. Gobbi (2010) reflete, em seu artigo “Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil”, o quanto a creche é cerceadora das expressividades das crianças e que esse corpo também comunica, expressa.

Ademais, as professoras encerram o diálogo sobre a funcionalidade dos

espaços/ambientes e as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês. A P1 é enfática ao explicitar que “dá trabalho [a organização dos espaços/ambientes]”, mas também acresce que pensar, construir, refletir e observar as ações traz um ganho imenso para as práticas pedagógicas e para as experiências dos bebês.

A P1 afirma acerca dos ganhos existentes para as práticas pedagógica junto aos bebês e reitera que “[...] eu não entendia quando os autores que abordam esse tema e estudos e pesquisam sobre os ambientes, espaços e as organizações desses espaços e ambientes nomeavam como terceiro educador e realmente é.” Na perspectiva da professora P1, o espaço/ambiente promove troca de conhecimento, de encantamento, de maravilhamento e curiosidade, além de fomentar que os bebês possam construir seus questionamentos e levantar diferentes hipóteses sobre o mundo.

Por fim, a P2 traz uma importante constatação “então, assim, o espaço está longe, loooonge, muuuuito loooonge do ideal, mas a gente, a gente tenta fazer desse espaço um ambiente”. Essa fala remete ao direito das crianças a uma creche de boa qualidade e ao importante papel dos adultos em oportunizar espaços/ambientes ricos em oportunidades. No entanto, é notória, a partir do que trazem as docentes em suas falas, a necessidade de políticas públicas que dialoguem com a concepção de criança como sujeito de direitos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parafraseando Forneiro (1998), os espaços/ambientes falam. Dessa forma, ainda que estejamos calados, eles revelam concepções sobre como concebemos a educação, a criança, a aprendizagem e os objetivos educacionais. Assim, esse elemento, considerado como componente curricular e intitulado também como segundo educador, possui imensa relevância nas práticas pedagógicas, e, conseqüentemente, sua funcionalidade, uso e utilidade impactam no desenvolvimento integral dos bebês nessa etapa da vida.

Esta pesquisa buscou dar maior visibilidade aos bebês e às suas professoras. Dessa forma, visou a analisar a compreensão das docentes sobre a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche, focalizando nas suas contribuições para o desenvolvimento integral dos bebês. Assim, é apresentado, neste capítulo, o que resultou do empreendimento na difícil e complexa tarefa de apreender a compreensão das professoras sobre a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche no desenvolvimento integral dos bebês.

Como resultado do levantamento bibliográfico, visando a localizar outras investigações que também se ocuparam deste assunto – influência da organização dos espaços/ambientes nas experiências vividas pelos bebês em creche –, foram encontradas 56 publicações referentes à organização dos espaços/ambientes no contexto de creches, e apenas 02 destes retrataram, especificamente, as perspectivas das professoras de bebês, o que revela a invisibilidade dos bebês e de suas professoras, além disso, aponta a necessidade de estudos que possibilitem tirá-los do anonimato científico.

Cumpre estacar ainda algumas investigações que subsidiaram esta dissertação, como os de Vygotsky (2010), Costa e Mello (2017), Formosinho (2011; 2013), além dos estudos de Hoyuelos (2020), Edwards, Gandini e Forman (2016), Zabalza (1998) e Horn (2004; 2017), os quais dialogam com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e das Pedagogias Participativas. Tais pressupostos reafirmam que os espaços/ambientes não são neutros, e que, portanto, assumem sua importância no desenvolvimento dos bebês, pois, como apontam os estudos de Vygotsky (2010), o desenvolvimento humano não ocorre isoladamente, mas intrinsecamente ligado às relações sociais e às condições de vida. Ambas as abordagens enfatizavam o papel do professor na construção de espaços/ambientes. Sobre isso, como aponta Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 13), a criação de espaços/ambientes educacionais deve estar fundamentada na ética das relações e interações, proporcionando condições para o desenvolvimento de atividades e projetos que permitam às crianças viver, aprender, atribuir significados e criar.

O percurso metodológico, que dialogou com os objetivos da pesquisa, teve a natureza da abordagem qualitativa. Optou-se por uma pesquisa com inspiração em um estudo etnográfico, focalizando a funcionalidade dos espaços/ambientes no desenvolvimento integral dos bebês em creches na perspectiva de professoras, ou seja, trabalhou-se com significados, opiniões e valores atribuídos pelos sujeitos informantes, tendo como técnica de construção de dados as entrevistas semiestruturadas com duas professoras de bebês, atuantes em creches públicas distintas. Apesar desta investigação não ter um caráter comparativo, ao acompanhar os relatos, registros das plantas baixas das instituições e fotos apresentadas pelas docentes, foi possível perceber, além das percepções distintas, modelos arquitetônicos completamente diferentes ainda que ambas sejam instituições públicas e que também sejam de atendimento aos bebês e demais crianças. Nessa perspectiva, os achados da pesquisa buscaram compreender as concepções das professoras de bebês, abrangendo desde a percepção dos espaços/ambientes, o planejamento e a sua organização para o acolhimento deles, até as estratégias utilizadas para promover o seu desenvolvimento integral. Além disso, analisaram-se as relações entre a organização dos espaços/ambientes na creche e as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês. Disto isso, são apresentadas, a seguir, as respostas às questões que nortearam a pesquisa.

Acerca da primeira pergunta que esta dissertação buscou responder – como as professoras planejam e organizam os espaços/ambientes da creche destinados ao atendimento/acolhimento dos bebês? –, a pesquisa revelou que as docentes concebem os espaços/ambientes como categorias diferentes, apresentando dificuldades em perceber a inter-relação dos espaços/ambientes. Como aponta Hoyuelos (2020), a separação entre os dois termos repercute na frágil compreensão da inter-relação existente.

A respeito de como as professoras planejam e organizam os espaços/ambientes, a pesquisa revela diferentes espaços/ambientes, bem como estratégias de organização, as quais, conforme desejo das crianças e intencionalidade das professoras, vão se modificando, no entanto, é possível perceber que algumas dessas ações são permeadas de improviso, não havendo portanto um planejamento criterioso para organizar os espaços/ambientes da creche destinados ao atendimento/acolhimento dos bebês.

A segunda delas indagava: A partir da organização dos espaços/ambientes, que estratégias eram realizadas pelas professoras para que a funcionalidade dos mesmos promovam o desenvolvimento integral dos bebês? Quanto a esse aspecto, as docentes trouxeram quais espaços/ambientes são utilizados pelos bebês, revelando estratégias e transformações desses locais, a exemplo disso, destacaram mudanças nos corredores (relatados pela Professora 2), os

quais se transformaram em contextos para brincadeiras; na brinquedoteca, que se tornou uma cozinha experimental (relatos da Professora 1); além das transformações constantes nas salas de referências. Todavia, há percepções equivocadas que vão desde a perceber os espaços/ambientes como uma “graça” e não como um direito dos bebês e demais crianças, bem como a visão restrita e focada nas limitações enfrentadas com relação à configuração arquitetônica, no entanto, as limitações/ausências não se restringem somente aos espaços/ambientes, posto que também as incluem.

Na visão de ambas as professoras, o espaço/ambiente institucional necessita ser enriquecedor com modificações constantes, visando, assim, a atender às necessidades dos bebês, possibilitando que cada espaço/ambiente seja utilizado de forma a promover uma experiência educativa prazerosa e significativa.

A terceira pergunta norteadora da investigação consistia em compreender como as professoras relacionam a organização e a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche com as experiências de aprendizagem vividas pelos bebês nesse contexto. A pesquisa revelou, portanto, que, na percepção das docentes, as modificações que são feitas nos espaços/ambientes da creche interferem e repercutem diretamente nas suas ações e interações dos bebês. No entanto, a sala de referência é o espaço/ambiente com modificações mais constantes. Acerca da justificativa para tais transformações, professoras afirmam que são motivadas pelo interesse dos bebês e pela necessidade de a creche se constituir como lugar de encantamento, maravilhamento e descoberta.

Diante dos resultados obtidos por esta pesquisa, torna-se evidente a urgência de estudos posteriores que favoreçam a visibilidade dos bebês e de suas professoras que ainda possuem certo anonimato nas pesquisas. O estudo aponta ainda para a necessidade da formação continuada dos professores de aprofundar os estudos sobre as concepções que norteiam as práticas pedagógicas e que são reveladas por meio dos espaços/ambientes, suas funcionalidades e organização, além de contribuir para compreensão das docentes acerca da importância de um planejamento intencional e reflexivo. A pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas e diretrizes que garantam a valorização dos espaços/ambientes como um direito fundamental dos bebês e demais crianças bem pequenas e pequenas.

Ademais, a pesquisa abre caminho para reflexões sobre como a funcionalidade dos espaços/ambientes pode ser potencializada para favorecer o desenvolvimento integral dos bebês, destacando a necessidade de formação docente e de políticas que valorizem os espaços/ambientes como um componente curricular potencializador das ações educativas.

## REFERÊNCIAS

- ACADEMIA Brasileira de Letras (ABL). **Nossa Língua**. Rio de Janeiro: ABL, 2020. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- AGOSTINHO, Kátia Aguiar. **O espaço da creche: que lugar é este?** 2003. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2003.
- ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.
- ANDRÉ, M.E. D.A.de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- BARBIERI, Stela. **Obra interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Sousa. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança: bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre os desenhos de Demóstenes**. São Paulo: Salamandra, 1999.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático I**. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERTON, Amauri. **Arquitetura funcional: 5 princípios e 4 aplicações**. [s. l.]: Amauri Berton, 2024. Disponível em: <https://amauriberton.com.br/arquitetura-funcional-principios-aplicacoes/#:~:text=A%20Arquitetura%20Funcional%20busca%20criar,que%20oferecem%20beleza%20e%20harmonia>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- BITTENCOURT, Fernanda; VASCONCELOS, Sonia. **Tutorial para pós-graduandos: submissão de protocolos para apreciação ética da pesquisa envolvendo humanos na Plataforma Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Frapello Publishing, 2022. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/702064/1/Tutorial\\_%C3%89tica%20na%20pesquisa%20em%20humanos\\_Bittencourtetal\\_2022.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/702064/1/Tutorial_%C3%89tica%20na%20pesquisa%20em%20humanos_Bittencourtetal_2022.pdf). Acesso em: 17 set. 23.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIA, Jorge Laroosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmninnibpcapjpcgleclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais”. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2003.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BUENO, Marcelo Cunha. No chão da escola: por uma infância que voa. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 9, p. 27-38, 2018.

CARVALHO, Cristina. SANTOS, Maria Emília Tagliari Santos. Bebês, Museus e Mediação: da dimensão estética às relações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e89405, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623689405>\_Acesso em: 10 jan. 2025.

CEPPI, Giulio. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Trad. Patrícia H. Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORSARO, W. A. We're friends, right? Inside kids culture. Washington: Joseph Henry Press, 2003. CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009a.



CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009b.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Sinara Almeida;MELLO, Suely Amaral. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Revista em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n.01, p. 69-91, jan./mar. 2015  
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TmwTvNXHD58QKrLsp3bnR8S/> Acesso em: 26 set. 2023.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Trad. Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DEWEY, Jonh. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar Nascimento. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 26 set. 2023.

DURLI, Zenilde; BRASIL, Marizete Rossana Aparecida. Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2012. Disponível em: [www.editoraunoesc.edu.br](http://www.editoraunoesc.edu.br). Acesso em: 10 maio 2023.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre:Penso, 2016b.

EVANGELISTA, Lidiane Pereira. **A relação entre as materialidades e os aspectos estruturantes na docência com os bebês na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2021. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FERREIRA, Sara Filipa. **O envolvimento de crianças em atividades de pequeno e grande grupo: o papel do educador**. 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação, Lisboa, 2015.

FERREIRA, V. B. A prática colaborativa: tradição e contemporaneidade. *In*: EDUFBA. (org.). **E-science e políticas públicas para ciência, tecnologia e inovação no Brasil [online]**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 57-75. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523218652.0005>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FOCHI. Paulo Sergio. A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês. *In*: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho (org.). **Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

FOCHI. Paulo. **Vida cotidiana e microtransações: narrativas pedagógicas das escolas do observatório da cultura infantil – OBECI/ ORG**. Paulo Fochi. 1. ed. São Paulo: Diálogos embalados: OBECI, 2023.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. FORMOSINHO, João **Pedagogia em participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 2 set. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Modelos Pedagógicos para educação em creche**. Porto: Porto editora, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** [s. l.], v. 27, n.51, p.19-28. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, Miguel. (org.). **A qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1998. p. 229-281.

FORTALEZA. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTUNATI, A. **As crianças e a revolução da diversidade**. San Miniato: Editora Buqui, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIEDMAN, Adriana. **Abrir-se à escuta das vozes infantis**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2023.

FREIRE, Madalena. Olhares ao espaço-ação na pré-escola. In.: MORAIS, Regis de. (org.). **Sala de aula, que espaço é esse?** 18. ed. Campinas: Papirus, 2004.

GANDINI, L. *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A dupla invisibilidade dos bebês das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**. [s. l.], v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

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

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, C. M. G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I. de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v.4, n. 1, p. 21-30, jan. 1996.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, spe, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCANO, Beatriz Trueba. **Espaços em harmonia: propostas de atuação em ambientes para a infância**. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2022

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MELLO, S. Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 83–104, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 30 out. 2024.

MELLO, Sueli; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Sueli F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

NEVES, Hellen Maisa Leite. **Empenhamento, envolvimento e bem-estar: um estudo sobre a qualidade na educação infantil**. 2013. 97f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7865/1/2013\\_HellenMaisaLeiteNeves.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7865/1/2013_HellenMaisaLeiteNeves.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação criança**. Porto: Porto Editora, 2011

OLIVEIRA, Rayssa. **Obra espaços afetivos: habitar a escola** 1. ed. São Paulo: Ed. Do autor, 2021.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado – construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Série Infâncias, Contextos, Diversidades. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, S. B. **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da associação criança**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

PACKER, Abel Laerte *et al.* SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciênciada informação**, Brasília, DF, v. 27, p. 109-121, 1998.

PALAZZO, Carina Carlucci; MEIRELLES, Camila de Souza; JAPUR, Camila Cremonezi, DIEZ-GARCIA, Rosa Wanda. Gosto, sabor e paladar na experiência alimentar: reflexões conceituais. **Interface**. São Paulo, n. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/stymC3Gn6Dj5FmzMhQ9qvrf/> Acesso em: 8 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

POL, E.; MORALES, M. El entorno escolar desde la Psicología Ambiental. *In.*: JIMÉNEZ-BURILLO, F.; ARAGONÉS, J. I. **Introducción a la Psicología Ambiental**. Madri: Alianza Editorial, 1991. p. 283-303.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **"Espaço & Método"**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1988.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In.*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In.*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SILVA, Viviane Reis. **O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil**. 2018. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SILVA, Eliane Matos de Moura Pinheiro da; VALLE, Suzi Silva. A Mordida na creche. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9, n.09, set. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11568>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. IA organização do Espaço da escola de educação infantil. ALMEIDA, Sinara; AMARAL, Suely Mello. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

SOROCABA. **Qual a diferença entre o Portal de Teses da Capes e as BDTDs do IBICT?**

Sorocaba: UNESP, 2013. Disponível em:  
<https://www.sorocaba.unesp.br/#!/biblioteca/diferenca-entre-bdtd-e-capes/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em:  
[https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf)  
 Acesso em:

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/> Acesso em: 8 nov. 2024.

TODOS pela educação. **Foi movimentado**: o que houve na educação do brasil em 10 pontos. [s. l.]: Todos pela educação, 2018. Disponível em:  
<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/retrospectiva-2018-o-que-houve-na-educacao-do-brasil-em-10-pontos/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

TREZZI, C.; ROSA, G. R. A. Os ambientes educativos na creche e sua influência desenvolvimento da criança. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 176-190, jan./abr. 2020.

VIEIRA, Daniele Marques. O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 161-183, maio/ago. 2018.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. (org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136p.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PROFESSORAS)**

PROJETO: A funcionalidade dos espaços/ambientes da creche no desenvolvimento integral dos bebês: o que dizem as professoras?

RESPONSÁVEL PELA CONSTRUÇÃO DE DADOS: Mestranda Antônia Fabiola A. de Moraes

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Ceará

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa que será realizada no Centro de Educação Infantil (Creche) que possui turma do infantil 1.

Este trabalho tem como foco a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche e objetiva conhecer e entender a sua opinião sobre o uso e a utilidade dos espaços/ambientes da creche no desenvolvimento integral dos bebês.

Seu aceite será de suma importância para a realização da pesquisa e para dar maior visibilidade à docência junto aos bebês e também às falas das professoras que atuam com eles(as) na creche que pouco têm aparecido nos trabalhos realizados na Educação Infantil pelos(as) pesquisadores(as).

A seguir, apresentamos maiores esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. O objetivo da pesquisa é conhecer e entender a opinião de professoras que atuam em turmas de infantil 1 sobre a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche no desenvolvimento integral dos bebês;
2. Em nenhum momento será feito algum tipo de avaliação do trabalho que você desenvolve junto aos bebês nesta instituição;
3. Para a coleta dos dados da pesquisa, caso você concorde em participar, será realizada uma entrevista com você, professora de bebês nesta instituição, com o intuito de conhecer suas opiniões acerca do tema. Na ocasião, conversaremos sobre fotos feitas e selecionadas por você, contendo registros dos espaços/ambientes da creche utilizados pelas crianças da turma do infantil 1 pela qual é responsável. Além disso, será solicitado que você faça um desenho do prédio da creche (planta baixa) e fale sobre ele;

4. A entrevista será registrada, com a sua autorização, por meio de fotografias realizadas pelo aparelho celular da pesquisadora (preservando a sua identidade, sem focalizar traços que permitam a sua identificação) e de gravador de voz;
5. Será solicitado que você preencha um formulário eletrônico na Plataforma *Google Forms* com o objetivo de fornecer informações sobre o seu perfil pessoal, acadêmico e profissional.
6. Todas as informações e registros serão utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, aparecerão somente no relatório da pesquisa, em trabalhos apresentados na Universidade Federal do Ceará e também em seminários e encontros científicos realizados fora da Universidade e em textos publicados em artigos e livros;
7. A participação, nesta pesquisa, não oferece nenhum risco ou desconforto às crianças e suas famílias ou responsáveis, às professoras e às suas gestoras;
8. A qualquer momento, você poderá desistir de participar da pesquisa. Se isso acontecer, você não sofrerá nenhum tipo de punição e nem constrangimento;
9. Acreditamos que a pesquisa poderá contribuir para que os espaços/ambientes da creche utilizados pelos bebês sejam ainda mais conhecidos e valorizados;
10. Manteremos em sigilo os nomes das crianças, das professoras, das gestoras e da Creche ou CEI em todos os trabalhos que forem realizados com os resultados desta pesquisa. As fotografias não identificarão a face de ninguém (crianças, adultos e nem a instituição) que porventura apareça nas imagens e nenhum detalhe que permita que crianças, adultos e instituição sejam identificados;
11. Os resultados desta pesquisa serão publicados em forma de um relatório, em trabalhos apresentados em encontros e seminários científicos na Universidade e fora dela, e em textos publicados em revistas e livros. Também esses resultados serão apresentados às participantes da pesquisa;
12. A participação neste trabalho será voluntária e não acarretará nenhum pagamento ou recebimento de taxa para os participantes;
13. Todo e qualquer esclarecimento referente à sua participação na pesquisa



poderá ser solicitado à pesquisadora durante o tempo em que ela estiver na creche e também por meio dos seguintes contatos:

**ANTÔNIA FABIOLA AGOSTINHO DE MORAIS - pesquisadora**

Telefone: (85) 98783 3939 - e-mail: [fabiolamoraigrh@gmail.com](mailto:fabiolamoraigrh@gmail.com)

**ROSIMEIRE COSTA DE ANDRADE CRUZ – professora orientadora da pesquisa**

Telefone: (85) 98640-7620 - E-mail: [rosimereca@ufc.br](mailto:rosimereca@ufc.br)

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –**

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo – Fortaleza – Ceará -

Telefone: (85) 3366-8344.

Tendo recebido e compreendido todas as informações sobre a pesquisa, você aceita participar desse trabalho, concedendo entrevista à pesquisadora, em data e horário previamente agendado, permitindo os registros fotográficos e gravação de voz; e respondendo a um questionário ? ( ) **SIM** ( ) **NÃO**

Nome da professora que participará da pesquisa na creche: \_\_\_\_\_

Assinatura da professora que participará da pesquisa na creche \_\_\_\_\_

**Agradecemos sua gentil colaboração.**

Fortaleza \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (DIRETOR(A)/COORDENADOR(A))**

PROJETO: A funcionalidade dos espaços/ambientes da Creche no desenvolvimento integral dos bebês: o que dizem as professoras?

RESPONSÁVEL PELA CONSTRUÇÃO DE DADOS: Mestranda Antônia Fabiola A. de Moraes

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Ceará

Prezadas Gestoras,

O Centro de Educação Infantil \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como foco a funcionalidade dos espaços/ambientes e objetiva conhecer e entender a sua opinião sobre uso e utilidade desses espaços/ambientes da creche no desenvolvimento integral dos bebês. Em nenhum momento será feito algum tipo de avaliação do seu trabalho e das professoras, tampouco da instituição.

A sua autorização para a realização da pesquisa neste CEI, pelo qual é responsável, será de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa e contribuirá para dar maior visibilidade à docência junto aos bebês e também às falas das professoras que atuam com eles na creche que pouco têm aparecido nos trabalhos realizados na Educação Infantil pelos(as) pesquisadores(as).

A seguir, apresentaremos maiores esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. O objetivo da pesquisa é conhecer e entender a opinião de professoras que atuam em turmas de infantil 1 sobre a funcionalidade dos espaços/ambientes da creche no desenvolvimento integral dos bebês;
2. Para a coleta dos dados da pesquisa, caso você concorde em participar, será realizada uma entrevista apenas com a professora de bebês desta instituição com o intuito de conhecer suas opiniões acerca do tema. Na ocasião, conversaremos sobre fotos feitas e selecionadas pelas docentes, contendo registros dos espaços/ambientes da creche utilizados pelas crianças da turma do infantil 1. Além disso, será solicitado que a professora faça um desenho representativo da planta baixa (do prédio da creche) e fale sobre ele;

3. A entrevista será registrada, com a autorização da professora, por meio de fotografias realizadas pelo aparelho celular da pesquisadora (preservando a sua identidade, sem focalizar traços que permitam a sua identificação) e de gravador de voz;
4. Será solicitado à professora o preenchimento de um formulário eletrônico na Plataforma *Google Forms* com o objetivo de fornecer informações sobre o perfil pessoal, acadêmico e profissional da docente;
5. Todas as informações e registros serão utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, aparecerão somente no relatório da pesquisa, em trabalhos apresentados na Universidade Federal do Ceará e também em seminários e encontros científicos realizados fora da Universidade e em textos publicados em artigos e livros;
6. A participação, nesta pesquisa, não oferece nenhum risco ou desconforto às crianças e suas famílias ou responsáveis, às gestoras ou às professoras;
7. A qualquer momento, você poderá desistir de participar da pesquisa. Se isso acontecer, você não sofrerá nenhum tipo de punição e nem constrangimento;
8. Acreditamos que a pesquisa poderá contribuir para que os espaços/ambientes da creche utilizados pelos bebês sejam ainda mais conhecidos e valorizados;
9. Manteremos em sigilo os nomes das crianças, das professoras, das gestoras e da Creche ou CEI em todos os trabalhos que forem realizados com os resultados desta pesquisa. As fotografias não identificarão a face de ninguém (crianças, adultos e nem a instituição) que porventura apareça nas imagens e nenhum detalhe que permita que crianças, adultos e instituição sejam identificados;
10. Os resultados desta pesquisa serão publicados em forma de um relatório, em trabalhos apresentados em encontros e seminários científicos na Universidade e fora dela, em textos publicados em revistas e livros. Também esses resultados serão apresentados às participantes da pesquisa;
11. A participação neste trabalho será voluntária e não acarretará nenhum pagamento ou recebimento de taxa para os participantes;
12. Todo e qualquer esclarecimento referente à sua participação na pesquisa poderá ser solicitado à pesquisadora durante o tempo em que ela estiver na creche e também por meio dos seguintes contatos:

**ANTÔNIA FABIOLA AGOSTINHO DE MORAIS - pesquisadora**

Telefone: (85) 98783 3939 - e-mail: [fabiolamoraigrh@gmail.com](mailto:fabiolamoraigrh@gmail.com)

**ROSIMEIRE COSTA DE ANDRADE CRUZ – professora orientadora da pesquisa**

Telefone: (85) 98640-7620 - E-mail: [rosimereca@ufc.br](mailto:rosimereca@ufc.br)

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo – Fortaleza – Ceará -

Telefone: (85) 3366-8344.

Tendo recebido e compreendido todas as informações sobre a pesquisa, a senhora autoriza a realização deste trabalho no CEI pelo qual é responsável, permitindo concessão de entrevista das professoras da turma do Berçário à pesquisadora e a aplicação de um questionário com essas docentes? ( ) **SIM** ( ) **NÃO**

Nome da diretora: \_\_\_\_\_

Assinatura da diretora: \_\_\_\_\_

Nome da coordenadora pedagógica: \_\_\_\_\_

Assinatura da coordenadora pedagógica: \_\_\_\_\_

**Agradecemos sua gentil colaboração.**

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

PROJETO: A funcionalidade dos espaços/ambientes da Creche no desenvolvimento integral dos bebês: o que dizem as professoras?

RESPONSÁVEL PELA CONSTRUÇÃO DE DADOS: Mestranda Antônia Fabiola A. de

Morais ORIENTADORA: Profª. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Ceará

### **I. AS CONCEPÇÕES ACERCA DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DA CRECHE E SUAS FUNCIONALIDADES**

1. Para você o que é espaço?
2. Para você o que é ambiente?
3. Você acha que existe alguma relação entre espaço e ambiente? Por quê?
- 4.a Partindo da relação que você descreve, será que em lugar de espaço e ambiente, como duas coisas separadas, eu posso falar espaço/ambiente?
- 4.b Mesmo que você não veja nenhuma relação entre espaço/ambiente, será que em lugar de espaço e ambiente, como duas coisas separadas, eu posso falar espaço/ambiente? Por quê?

### **II. O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DA CRECHE PARA O ATENDIMENTO/ACOLHIMENTO DOS BEBÊS**

2. a. Desenho da planta baixa da instituição.
  1. Indagar às professoras acerca do conhecimento que elas têm sobre a planta baixa de um prédio.
  2. Mostrar exemplos de plantas baixas de escolas ou residências;
  3. Solicitar as professoras que façam o desenho da planta baixa da Instituição em que trabalha;
  4. Após a conclusão do desenho, pedir que a professora explique a planta baixa desenhada.
  5. Prosseguir com as perguntas sobre o tema.

2.b. Observando a planta baixa que você desenhou fale sobre:

1. Quais desses espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) são utilizados pelos bebês? Por quê?
2. Como estão organizados cada um desses espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) que são utilizados pelos bebês? Por quê?
3. De forma geral, como se dá o planejamento desses espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes)?
4. Quando cada um desses espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) são utilizados/explorados pelos bebês? Por quê?
5. Além desses citados, você acha que há outros espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) que os bebês gostariam de utilizar também? Por quê?
6. Escolha um desses espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) e relate uma vivência realizada com os bebês neste local.
  - 4.a. Nessa vivência que você relatou, comente:
    1. Como se deu o planejamento dessa vivência.
    2. A influência desse espaço/ambiente (ou o espaço e os ambiente) na realização da vivência descrita.
    3. As aprendizagens oportunizadas aos bebês por esse espaço/ambiente (ou o espaço e os ambiente);
    4. Possibilidades de interação e brincadeiras favorecidas por este espaço/ambiente (ou o espaço e os ambiente) aos bebês;
  - 6.b. Além desse espaço/ambiente (ou o espaço e o ambiente) onde se deu a vivência que você relatou, você gostaria de falar sobre os usos de outros espaços/ambientes (ou os espaços e o ambientes) também utilizados pelos bebês.

### **III. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NOS ESPAÇOS/AMBIENTES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS BEBÊS**

#### **3.a Sobre as fotos solicitadas antecipadamente pela pesquisadora à professora:**

1. Indagar as origens das fotos (arquivos próprios já existentes ou produzidos para entrevista).

2. Por que você escolheu esta (s) fotografia(s)?
3. Essas fotografias são de atividades diferentes ou retratam uma sequência de uma mesma atividade?

**3.b A partir das fotografias escolhidas responda às seguintes indagações:**

- 1.. Que atividade é apresentada nesta foto? Relate como foi desenvolvida esta atividade.
  2. Qual o objetivo dessa atividade? O objetivo foi alcançado? Por quê?
  3. Que espaço/ambiente (ou espaço e o ambiente) é este retratado na foto?
  4. Por que você escolheu este espaço/ambiente (ou espaço e o ambiente) para realizar esta atividade?
  5. Como o espaço/ambiente (ou espaço e o ambiente) foi ou está organizado para o desenvolvimento desta atividade? Por quê?
  6. Na sua opinião os espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) onde cada atividade foi realizada influenciou nas vivências das crianças? Por quê?
  7. E sobre os demais espaços/ambientes (ou espaços e o ambientes) da creche: eles têm influência no desenvolvimento integral dos bebês? Por quê?
- Em caso afirmativo: que influências você aponta como mais importantes? Por quê?
- Em caso negativo: qual papel você acha que os espaços/ambientes (ou espaços e o ambientes) da creche têm nas vivências dos bebês? Por quê?

#### **IV. RELAÇÕES ENTRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES NA CRECHE E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM VIVIDAS PELOS BEBÊS**

1. Quando foi a última vez que você realizou alguma modificação nos espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) da creche e da sala onde ficam os bebês? Por quê?
2. Com qual frequência (diária, semanal, mensal, anual?) os espaços/ambientes (ou espaços e o ambientes) da creche são modificados? Por quê?
3. Quando foi a última vez que você realizou alguma modificação os espaços/ambientes (ou espaços e o ambientes) da sala onde ficam os bebês? Por quê?

5. Você acha que as modificações feitas nos espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) da creche e da sala onde ficam os bebês interferem/modificam as vivências dos bebês? Por quê?
6. Em que situação os espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) da creche e da sala onde ficam os bebês devem ser modificados? Por quê?

## **V. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES**

1. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre os espaços/ambientes (ou os espaços e os ambientes) da creche e da sala onde ficam os bebês?
2. Em caso afirmativo, o que você gostaria de falar?

**Agradecer à participação das professoras.**