

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELE MARQUES VIEIRA

**IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA**

**CURITIBA**

**2016**

DANIELE MARQUES VIEIRA

**IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani.

**CURITIBA**

**2016**

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

V658i Vieira, Daniele Marques

Imagens da Experiência Educativa de Professores da  
Educação Infantil no Espaço-Ambiente do Proinfância. /  
Daniele Marques Vieira. – Curitiba, 2016.  
228 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marynelma Camargo  
Garanhani.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação Infantil. 2. Educação – Experiências.  
3. Proinfância. I. Título.

CDD 372



## PARECER

Defesa de Tese de Daniele Marques Vieira para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arleandra Cristina Talin do Amaral, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeria Milena Rohrich Ferreira, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani	<i>Marynelma Garanhani</i>	APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa	<i>MCSB</i>	Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Arleandra Cristina Talin do Amaral	<i>Aristalin</i>	Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho	<i>Angela Scalabrin</i>	Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Valeria Milena Rohrich Ferreira	<i>Valeria</i>	Aprovada

Curitiba, 23 de março de 2016.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

Dedico esta tese às crianças brasileiras.

## AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória de pesquisa foram tantas as pessoas com as quais aprendi a pensar a educação infantil para além do sonho, do vivido, do eterno devir. O enriquecimento do meu repertório se pronuncia pelo que pude compartilhar com elas e agora me sinto extasiada, preenchida, mas, ainda com muitos rastros a seguir para continuar essa jornada de pensar a educação como experiência.

Sinto que não há um começo, apenas pontos de partida que culminam em um objetivo que busquei concretizar e repito, **com muitas mentes**. Esta tese é o meio pelo qual trago meu olhar, de muitos que me habitam, alguns que já me acompanham desde tempos distintos, outros que acabam de aportar.

Agradeço à minha família que não poupou esforços em dar-me apoio, segurança, confiança e muita tolerância. Especialmente, ao meu pai que com sua generosidade tornou possível o sonho de realizar um doutorado como estudante. À minha mãe que sempre esteve presente com o suporte feminino para as coisas da vida. Às minhas irmãs que me salvaram em situações improváveis, quase impossíveis. Ao meu filho que soube entender minhas ausências e tornou mais rica minha aventura hispânica. E, finalmente, ao meu companheiro que sempre esteve ao meu lado, mesmo quando longe e, muitas vezes, me fez acordar diante do sonho para torná-lo realidade.

Agradeço à Rita de Cássia de Freitas Coelho, com quem tive a honra de caminhar na mesma direção em prol da educação infantil brasileira. Por me apresentar ao Proinfância, me ensinar sobre política pública e que de suas decorrências se constroem possibilidades.

Agradeço às minhas companheiras e colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da Universidade Federal do Paraná, Catarina Souza Moro e Gizele de Souza, guardiãs de meus passos na academia.

Agradeço às profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil Vó Erna, pela disponibilidade em compartilhar comigo sua experiência educativa, por acreditarem nesta pesquisa e pela emoção da escuta de seus pensamentos.

Agradeço às profissionais da Escola Bressol L'Arboç, Barcelona - Espanha, que abriram as portas para compartilhar comigo aprendizados, onde meu olhar se embebeu das possibilidades sonhadas, enriquecido pela luz, pelo afeto, pela seriedade, em um espaço-ambiente cujo respeito às crianças tece o vivido.

Agradeço ao professor José Contreras Domingo, pela generosa acolhida na Universidade de Barcelona - Espanha. Gratidão, pelos momentos de reflexão e pelas trocas de impressões, pelos vazios que ainda vou me permitir guiada pelo diálogo que apenas iniciamos.

Agradeço à Teresa Godall Castells, da Universidade de Barcelona - Espanha, minha interlocutora e iluminadora, com quem ousei pensar além do visível e a perceber nuances que são mais fortes e significativas do que as evidências.

Agradeço à banca de defesa desta tese, representada pelas professoras Angela Maria Scalabrin Coutinho, Arleandra Cristina Talin do Amaral, Maria Carmen Silveira Barbosa e Valéria Milena Röhrich Ferreira, que aceitaram me acompanhar nessa trajetória e contribuir com seu saber à minha experiência de pesquisadora.

Agradeço à professora Marynelma Camargo Garanhani, mais do que orientadora, parceira e companheira na transformação desta pesquisa em uma tese, que resultou de um **pensar com ela**.

Agradeço às crianças da Turma do Golfinho da Escola Trilhas, Curitiba - Paraná: Aniela, Bruno, Enzo, Felipe, Gabriel, Gabriela, Isabel, Júlia, Kim, Marcela, Nina, Pedro e Sofia - pelo vivido, momentos eternos.

Agradeço à Capes pela oportunidade da bolsa de doutorado sanduíche, por meio da qual pude conhecer e aprender com os pesquisadores da Universidade de Barcelona - Espanha.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelas condições oferecidas à minha qualificação e pela confiança em minha capacidade como aluna bolsista da Capes.

## RESUMO

A pesquisa consistiu em compreender como o saber da experiência educativa incide na reflexão sobre o espaço-ambiente da educação infantil. Para isto, buscou referentes teóricos nos estudos de Contreras e Pérez, como perspectiva para pensar a educação enquanto experiência, nos estudos de Hoyuelos sobre a dimensão estética do espaço-ambiente e o conceito de territórios da infância de Cabanellas e Eslava. O campo de estudo foi uma unidade do Proinfância (Ministério da Educação do Brasil): o Centro Municipal de Educação Infantil Vó Erna e suas professoras. E, para a construção de dados utilizei a fotografia e sessões de conversa com as participantes da pesquisa. A análise foi estruturada pelos temas: as percepções do espaço-ambiente e os saberes das professoras sobre a organização do espaço-ambiente na educação infantil. Conclui que a organização do espaço-ambiente da educação infantil se conforma como uma trama de relações e que o saber da experiência educativa incide na reflexão sobre o espaço-ambiente por meio da experiência estética. Como contribuição à uma pedagogia da educação infantil, o estudo apresenta conceitos e proposições para pensar a experiência educativa no espaço-ambiente da educação infantil.

Palavras-chaves: Experiência Educativa. Espaço-ambiente. Educação Infantil. Proinfância.

## **ABSTRACT**

The research is to understand how the knowledge of educational experience focuses on reflection on the space-environment of early childhood education. For this, we sought theoretical references in studies of Contreras and Pérez, as a perspective for thinking about education as experience in studies of Hoyuelos on the aesthetic dimension of space-environment and the concept of childhood territories Cabanellas and Eslava. The field of study was a unit of Proinfância (Ministry of Education of Brazil): the Municipal Center for Child Education Grandma Erna and her teachers. And for the construction of data used the photo and chat sessions with research participants. The analysis was structured by themes: space-environmental perceptions and knowledge of the teachers on the organization of space-environment in early childhood education. It concludes that the organization of the childhood education space-environment conforms as a web of relationships and knowledge of the educational experience focuses on reflection on the space-environment through aesthetic experience. As a contribution to a pedagogy of early childhood education, the study presents concepts and propositions to think the educational experience in space-environment of early childhood education.

Keywords: Educational Experience. Space-Environment. Childhood education. Proinfância.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

01. FOTO 1 - A CRIANÇA.....	36
02. FOTO 2 - TURMA DO GOLFINHO.....	37
03. FOTO 3 - SALA DO PRÉ.....	52
04. FOTO 4 - SALA DE TV.....	53
05. FOTO 5 - SALA DE MATERNAL I.....	54
06. FOTO 6 - BRINQUEDOTECA.....	55
07. FOTO 7 - GRUPO 1 (A).....	86
08. FOTO 8 - GRUPO 1 (B).....	86
09. FOTO 9 - GRUPO 1 (C).....	87
10. FOTO 10 - ESPAÇO COMUM.....	94
11. FOTO 11 - GRUPO 4 (A).....	97
12. FOTO 12 - GRUPO 4 (B).....	98
13. FOTO 13 - GRUPO 4 (C).....	99
14. FOTO 14 - FACHADA DO CMEI VÓ ERNA.....	118
15. FOTO 15 - VISTA DO CMEI VÓ ERNA.....	119
16. FOTO 16 - FRENTE DO CMEI VÓ ERNA.....	120
17. FOTO 17 - LATERAL DO CMEI VÓ ERNA.....	120
18. FOTO 18 - PÁTIO EXTERIOR O CMEI VÓ ERNA.....	121
19. FOTO 19 - FUNDOS DO CMEI VÓ ERNA.....	122
20. FOTO 20 - FUNDOS E LATERAL DO CMEI VÓ ERNA.....	123
21. FOTO 21 - PÁTIO COBERTO DO CMEI VÓ ERNA.....	124
22. FOTO 22 - REFEITÓRIO DO CMEI VÓ ERNA.....	125
23. FOTO 23 - SOLÁRIO DO BERÇÁRIO DO CMEI VÓ ERNA.....	126
24. FOTO 24 - SALA DO PRÉ I A DO CMEI VÓ ERNA.....	128
25. FOTO 25 - SALA DO PRÉ I A DO CMEI VÓ ERNA.....	128
26. FOTO 26 - SALA DO PRÉ I B DO CMEI VÓ ERNA.....	130
27. FOTO 27 - SALA DO MATERNAL DO CMEI VÓ ERNA.....	131
28. FOTO 28 - SALA DO BERÇÁRIO II (A) DO CMEI VÓ ERNA.....	133
29. FOTO 29 - SALA DO BERÇÁRIO II (B) DO CMEI VÓ ERNA.....	133
30. FOTO 30 - PARQUE DO CMEI VÓ ERNA.....	145
31. FOTO 31 - PÁTIO COBERTO DO CMEI VÓ ERNA.....	145

32. FOTO 32 - CANTO DA LEITURA MATERNAL.....	149
33. FOTO 33 - CANTO DA FANTASIA MATERNAL.....	149
34. FOTO 34 - PORTA MATERNAL.....	149
35. FOTO 35 - BARRANCO (A) CMEI VÓ ERNA.....	158
36. FOTO 36 - BARRANCO (B) CMEI VÓ ERNA.....	158
37. FOTO 37 - COLCHONETE DO BERÇÁRIO II.....	160
38. FOTO 38 - BANCADA DE GRANITO BERÇÁRIO I.....	164
39. FOTO 39 - CORREDOR (A).....	168
40. FOTO 40 - CORREDOR (B).....	168
41. FOTO 41 - SOLÁRIO (A) BERÇÁRIO I.....	173
42. FOTO 42 - SOLÁRIO (B) BERÇÁRIO I.....	173
43. FOTO 43 - SOLÁRIO (C) BERÇÁRIO I.....	174
44. FOTO 44 - SOLÁRIO (D) BERÇÁRIO I.....	176
45. FOTO 45 - SOLÁRIO (E) BERÇÁRIO I.....	176
46. FOTO 46 - BARRANCO CMEI VÓ ERNA (A).....	180
47. FOTO 47 - BARRANCO CMEI VÓ ERNA (B).....	183
48. FOTO 48 - BARRANCO CMEI VÓ ERNA (C).....	186
49. FOTO 49 - BARRANCO CMEI VÓ ERNA (D).....	186
50. FOTO 50 - BARRANCO CMEI VÓ ERNA (E).....	190
51. FOTO 51 - CABANA (A).....	194
52. FOTO 52 - CABANA (B).....	194

## LISTA DE FIGURAS

1. FIGURA 1 - AS MENINAS DE VELÁZQUEZ.....	71
2. FIGURA 2 - AS MENINAS DE PICASSO.....	72
3. FIGURA 3 - PERSPECTIVA ESTÉTICO-DIDÁTICA DO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PENSAR AS RELAÇÕES EDUCATIVAS.....	215

## LISTA DE QUADROS

1. QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DE TURMAS DO CMEI VÓ ERNA DO MUNICÍPIO DE CORONEL VIVIDA - PARANÁ..... 116
2. QUADRO 2 - ETAPAS DA PESQUISA "IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA" ..... 139
3. QUADRO 3 - SESSÕES DE CONVERSA DA PESQUISA "IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA" ..... 140
4. QUADRO 4 - PARTICIPANTES DA PESQUISA "IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA" ..... 142
5. QUADRO 5 - ASPECTOS ESTÉTICOS DO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 204
6. QUADRO 6 - OS EIXOS INTERAÇÕES E BRINCADEIRA NO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 207
7. QUADRO 7 - SABERES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 209

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A CRIANÇA, A PROFESSORA E A PESQUISA: TRAJETÓRIAS E REFERENTES TEÓRICOS INICIAIS.....</b>	<b>35</b>
1.1 OS ACHADOS QUE ILUMINARAM O PROBLEMA A SER INVESTIGADO... 38	
1.2 RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO-AMBIENTE E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
<b>2 UM MÉTODO PARA INVESTIGAR O ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA .....</b>	<b>69</b>
2.1 DIÁLOGOS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COMO EXPERIÊNCIA.....	74
2.2 O ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA NO CMEI VÓ ERNA: CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	112
2.2.1 Caracterização do campo de pesquisa.....	113
2.2.2 Os sujeitos participantes da pesquisa e os caminhos percorridos.....	134
<b>3 ESPAÇO-AMBIENTE E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TRAMA DE RELAÇÕES EDUCATIVAS.....</b>	<b>144</b>
3.1 PERCEPÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-AMBIENTE NO CMEI VÓ ERNA .....	145
3.2 SABERES DE PROFESSORAS DO CMEI VÓ ERNA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	171
<b>4. A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICES 1 - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE 2 - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS DO CMEI VÓ ERNA.....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE 3 - AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOMES PRÓPRIOS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE 4 - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS DO BRESSOL L'ARBOÇ.....</b>	<b>228</b>

## APRESENTAÇÃO

*Em suma, o que é aura?  
É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais:  
a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja.  
Walter Benjamin<sup>1</sup> (1986)*

Adentrar o universo da pesquisa me causa a sensação de estar diante de uma singularidade tênue que urge escapar a qualquer tentativa de encarceramento. Há algo de efêmero circundando essa sensação que me remete a um modo de ver enraizado na experiência da modernidade e para ressignificá-la me inspiro em Walter Benjamin, que aborda esse momento histórico, cuja produção cultural se massifica e atinge as multidões, como a era da reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1986). Assim, a definição de **aura** nas palavras de Benjamin (1986, p. 170), "aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja" vibra em mim uma inquietude, a necessidade de conter. Resignada pela realidade que se apresenta grandiosa, complexa e latente, me vejo imersa em minhas concepções e premissas com as quais almejo capturar a **aura**, sob um olhar que se pretende iluminado diante de implacável fugacidade.

Nesse âmbito viceja minha vivência de fotógrafa<sup>2</sup> que busca esse lugar de quem se aproxima a certa distância, como medida para a captura da **aura** no instante fotografável. Uma disposição que, invariavelmente, significa uma atitude solitária, ao mesmo tempo introspectiva e aberta para receber do mundo exterior os

---

<sup>1</sup> Walter Benjamin (1892 - 1940) foi ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo. Em ensaio *Sob o signo de saturno*, Susan Sontag (1986) descreve o autor como um crítico sobre a modernidade cujos "os temas recorrentes de Benjamin são, tipicamente, meios de espacialização do mundo: por exemplo, as idéias e as experiências vistas como ruínas. Compreender alguma coisa é compreender sua topografia, saber como mapeá-la. E saber como se perder." (SONTAG, 1986, p. 90). Como judeu alemão viveu, na primeira metade do século XX, duas guerras, a perseguição e a desesperança, ao rememorar sua infância fundiria sua vida com o cenário da cidade de Berlim por meio de imagens carregadas da percepção infantil. Em suas teses *Sobre o conceito de história* (BENJAMIN, 1986), a partir do materialismo histórico, constrói sua análise sob a ideia da reminiscência como fragmento que contém elementos de uma totalidade a serem desvelados pelo historiador. Para Benjamin, os bens culturais que a humanidade construiu, são representações da criação dos gênios e da corvéia anônima dos seus contemporâneos, "nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie." (BENJAMIN, 1986, p. 225).

<sup>2</sup> Em 1992 fiz meu primeiro curso de fotografia e iniciei meus primeiros ensaios com as crianças no cotidiano da educação infantil, paralelamente fotografava a natureza da floresta atlântica por meio da prática do montanhismo e a dança, antiga paixão da época de adolescente. Desde então, a fotografia me acompanha como uma linguagem, por meio da qual expresso a captação do mundo à minha volta.

seus sinais, ou melhor, aquilo que ele mostra e que o mundo interior do fotógrafo<sup>3</sup> capta e traduz esteticamente no instante fotografado.

Acerca da **aura** a que Benjamin (1986) se refere, vale destacar a compreensão que consagra a obra de arte como criação, ou um momento de observação da natureza, um sentir algo que emana como fenômeno único, como o que constitui a **aura** da obra ou do lugar e enleva seu valor de culto.

Essa percepção de Benjamin (1986) me faz pensar na fotografia desde sua origem, entendida como uma forma de representar o real, carregada de veracidade, mas também de aventura no intento de se aproximar e reter o invisível que impele diante do fotógrafo, a busca pela **aura** que sobrepassa a imagem cultuada. Segundo esse autor, ainda que nos primeiros tempos da história da fotografia sua utilização nos jornais ilustrados e nas atualidades cinematográficas almejasse a reprodução da realidade, esta se diferenciava nitidamente daquilo que caracteriza a vivência de uma emanção diante de um lugar ou da própria imagem, na qual "a unicidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a reprodutibilidade." (BENJAMIN, 1986, p. 101). Contudo, a familiarização do mundo que a fotografia propiciava causara um efeito de apropriação da imagem representada tal como conter o próprio mundo, ou seja, capturá-lo (SONTAG, 1981).

Assim, parece que o surgimento da fotografia causara o desenvolvimento de uma forma de percepção que consiste em captar o semelhante no mundo, pois que, ao retirar-lhe de seu invólucro e destruir sua **aura**, a fotografia se incide como o próprio momento enquanto fenômeno único, ainda que seja apenas sua representação.

Em sua *Pequena história da fotografia* (BENJAMIN, 1986), o autor se refere às fotografias de Eugène Atget que em sua conformação aludem à privação de elementos prováveis ao contexto representado, enaltecendo uma atmosfera de cidade esvaziada de seus habitantes, porém, marcada pela evidência de objetos e da própria paisagem. Tal como representa uma fileira de botinas em frente a uma loja no início do século XX, prenúncio da fotografia surrealista que anuncia "uma saudável alienação do homem com relação a seu mundo ambiente. Ela liberta para

---

<sup>3</sup> O olhar fotográfico, como mundo interior do fotógrafo, remete à ideia de que há uma confluência de elementos que mobilizam o fotógrafo na escolha sobre o fotografável, ou seja, uma predisposição para olhar e encontrar no mundo exterior, o seu mundo interior (VIEIRA, 1998).

o olhar politicamente educado o espaço em que toda intimidade cede lugar à iluminação dos pormenores." (BENJAMIN, 1986, p. 102).

Nesse aspecto a crítica benjaminiana incita justiça ao potencial criador da fotografia, ainda que em sua natureza se sobreponha a determinação da técnica e seu alto valor de reprodução. O exemplo de Eugène Atget sugere que o olhar do fotógrafo conforma ao eleger determinados elementos em detrimento de outros. Do mesmo modo, referindo-se às fotografias de August Sander que realiza uma série de rostos de alemães, nas primeiras décadas do século XX, para um trabalho de perspectiva científica, Benjamin (1986) destaca acerca do que explicita o editor sobre essa publicação.

"Sander parte do camponês, do homem ligado à terra, conduz o observador por todas as camadas e profissões, desde os representantes da mais alta civilização até os idiotas". Nessa tarefa imensa, o autor não se comportou como cientista, não se deixou assessorar por teóricos racistas ou por sociólogos, mas partiu, simplesmente, da "observação imediata", como diz o editor. (BENJAMIN, 1986, p. 103).

A análise benjaminiana sobre as fotografias de Eugène Atget e de August Sander tem relevância ao demonstrar componentes da perspectiva do fotógrafo sobre o que enxerga do mundo visível, sua **observação imediata** como instante fotografado a partir de determinada observação da realidade. Assim, a fotografia revela por meio de uma técnica e detém em uma fração de segundos, algo captado, congelado e eternizado pelo olhar que evidencia suas particularidades visíveis em um **instante observável**<sup>4</sup>. Quiçá, a observação da realidade pela fotografia a implique com inúmeras interpretações, dado seu caráter polissêmico, e por desvelar o que jaz invisível nessa realidade representada, como possibilidades plausíveis, isso me parece constituir a similaridade entre o ato de fotografar e o ato de pesquisar.

A perspectiva de olhar a realidade como **instante observável** marcaria minha trajetória como professora<sup>5</sup>, já no início da década de 1990, quando a educação

---

<sup>4</sup> Compreendo a ideia de **instante observável** como a fragmentação da realidade visível pelo observador, a partir da identificação de referentes do repertório que compõe seu imaginário e que é capaz de relacionar em uma fração de segundos.

<sup>5</sup> Meu ingresso na docência da educação infantil se deu no ano de 1991 quando ainda não existia a exigência de formação específica para atuar com crianças dessa faixa etária, apesar de estar cursando Pedagogia. Porém, como não havia feito Magistério em nível médio, minhas oportunidades se restringiam ao âmbito privado. Em 1996 se instituiu a educação infantil como 1ª etapa da educação básica compondo-se da creche e da pré-escola, o que configurava a faixa etária de 0 a 6

infantil e a fotografia se constituíram em escolhas concomitantes e, sequencialmente, pelo aprofundamento de estudos no Mestrado em História<sup>6</sup>. Foi nesse momento que investiguei a constituição do olhar fotográfico sob uma perspectiva da análise histórica, em que o sujeito em foco me levou a compreender o valor da **experiência**<sup>7</sup> na representação imagética da realidade.

Acerca disso encontrei importante referência nos estudos de Kossoy (1989) que destaca a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural, pela escolha do momento, da tecnologia e do tratamento estético na composição da imagem. Para esse autor, mesmo que se possa reproduzir uma composição fotográfica, não se pode retirar o sentido e o significado da imagem enquanto documento histórico, pois, a fração de segundos cristalizada na fotografia, é uma representação da realidade testemunhada pelo sujeito fotógrafo, em um dado espaço e tempo, marca indelével de sua decisão.

Ao pesquisar sobre o olhar de João Batista Groff (VIEIRA, 1998), me deparei em suas imagens fotográficas com a recorrência de elementos e a evidência de ícones de um ideário que se constituía nas primeiras décadas do século XX no Paraná. O Paranismo<sup>8</sup>, versão de uma modernidade brasileira cunhada por artistas e literatas da época que exaltavam, entre outros, o culto à cultura indígena e a

---

anos de idade e, uma vez integrada ao sistema de ensino, também se institui o professor como o profissional responsável por essa etapa (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que no início da década de 1990, o que prevalecia como atendimento da educação infantil pública era a pré-escola, apesar da Constituição Federal (BRASIL, 1988) ter caracterizado a "creche como uma instituição tipicamente educacional" (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 25). O atendimento de 0 a 3 anos seria gradualmente transferido da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação até a primeira metade dos anos 2000.

<sup>6</sup> Pelo envolvimento com a fotografia, decidi estudá-la e aprofundar meus conhecimentos sobre sua história e sobre a constituição do olhar fotográfico. Disso resultou a dissertação de minha autoria *João Batista Groff, um olhar fotográfico no Paraná das primeiras décadas do século XX* (VIEIRA, 1998).

<sup>7</sup> No estudo do Mestrado me voltei para a trajetória de vida do fotógrafo João Batista Groff e encontrei temas de sua fotografia na representação do imigrante, da natureza paranaense, da arte, elementos que ao serem evidenciados pelo fotógrafo constituíram pistas sobre suas escolhas, indícios de sua experiência (VIEIRA, 1998).

<sup>8</sup> O movimento denominado Paranismo foi criado pelos artistas paranaenses João Turin, Lange de Morretes e Zaco Paraná e se caracteriza pelo uso de motivos típicos do estado do Paraná, em arquitetura, pintura, escultura e grafismos, tais como as árvores, folhas e frutos de Araucária. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o\\_Turin](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Turin)>. Acesso em: 06 mai. 2014.

diversificação de raças que se conformava pela imigração intensificada no final do século XIX e início do século XX, como a possibilidade de constituição do paranista<sup>9</sup>.

O estudo sobre a constituição do olhar fotográfico de João Batista Groff (VIEIRA, 1998), como exemplaridade para a análise histórica, figurou em minha trajetória como pesquisadora a revelação de que a experiência (BENJAMIN, 1986) é morada do que constitui o sujeito. Enquanto a obra fotográfica se conforma no conjunto de expressões com que o fotógrafo pretendeu representar a realidade sob a evidência de elementos recorrentes à composição da fotografia (VIEIRA, 1998). Mais do que mera constatação da presença desses elementos como recorrência à visão de mundo do fotógrafo, sua eleição e composição me sugerem **indícios**<sup>10</sup> do que sustenta sua intencionalidade e subsiste entre o olhar e a experiência por sua relevância.

Nesse íterim, não posso deixar de associar a ação do sujeito fotógrafo na produção da fotografia como resultado material<sup>11</sup>, a qual advém do manejo de uma tecnologia para traduzir seu olhar em significados, à própria ideia de pesquisa, em que a ação do sujeito pesquisador da mesma forma delimita, escolhe e arranja os elementos observáveis da realidade concreta, produzindo uma interpretação sobre ela.

Deste modo, guiada pelo meu olhar que se constitui da vivência de fotógrafa agregada à de professora da educação infantil, docente universitária, formadora de professores, consultora e pesquisadora, procuro investigar a **experiência** como aquilo que deixa marcas do vivido, tal como Larrosa (2002) conceitua, a experiência como o que nos acontece. Assim, vislumbro o delineamento de um percurso na minha trajetória, marcado por coordenadas que referenciam minhas reflexões sobre a **prática educativa**<sup>12</sup> em **contextos de educação infantil**<sup>13</sup> como oportunidades

---

<sup>9</sup> Ver: PEREIRA, Luis Fernando Lopes. **Paranismo**: o Paraná inventado. Cultura e imaginário no Paraná da I República. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

<sup>10</sup> A ideia de indício se refere a vestígio, marca, evidência de uma presença capturada pelo olhar fotográfico.

<sup>11</sup> Ao atribuir materialidade à fotografia não me restrinjo ao produto papel ou digital, mas ao fragmento da realidade que representa determinado contexto, delimitada pela escolha do olhar fotográfico.

<sup>12</sup> Neste estudo defino a **prática educativa** como a ação do professor com crianças sob a referência, especialmente, em Madalena Freire (FREIRE, 1991), a qual depreendo que se compõe ao conjunto da prática pedagógica sob a perspectiva de Pimenta (1997) que entende a Pedagogia como ciência que teoriza a prática **da** e **para** a práxis educacional. Pois, não é possível descolar da atividade de

que conformam a **experiência educativa**, esta tal como compreende Contreras e Pérez (2010): enquanto forma de viver os acontecimentos, por um modo especial de olhar os eventos e os fenômenos educativos, de como foram vividos, subjetivamente vividos e que nos afetam de maneira singular. A experiência educativa como resultado de uma pedagogia que renasce dia a dia por esse olhar que se volta para o vivido da prática educativa e se pergunta sobre o sentido daquilo que se faz (CONTRERAS; PÉREZ, 2010). Essencialmente, o sentido da prática educativa em instituições de educação infantil, lugar frequentado por crianças em um tempo de vida que é a infância, onde estas são entendidas como sujeitos de direitos (BRASIL, 1990).

Com isso, a oportunidade de conhecer e orientar a implementação da oferta de educação infantil em unidades do Proinfância<sup>14</sup>, os sentidos de ser criança e de viver esse tempo de vida em um espaço projetado a partir de parâmetros de qualidade estabelecidos nacionalmente (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b), se constituíram fatores de mobilização para as minhas investigações, uma vez que a consultoria e o ingresso no doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, da UFPR se deram concomitantemente.

Dessa trajetória destaco o momento no qual visualizei a confluência de aspectos que dariam origem à pesquisa do doutorado. Tal oportunidade se deu no ano de 2012 durante o assessoramento técnico-pedagógico que realizei a municípios paranaenses, como consultora<sup>15</sup> do Ministério da Educação - MEC para o programa Proinfância. Criado em 2007, o programa representava uma importante estratégia da política nacional para a educação infantil, pois pressupunha a

---

conhecer e estabelecer finalidades à prática educativa da própria ação que a objetiva, dada a indissociabilidade de teoria e prática como práxis.

<sup>13</sup> Considero como **contexto de educação infantil** o conjunto de circunstâncias que compõe a efetivação da sua oferta, a política educacional, as diretrizes ou orientações curriculares da sua mantenedora, a proposta pedagógica da instituição, a prática educativa realizada com as crianças.

<sup>14</sup> Com financiamento do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, é um programa que prevê a construção do espaço físico das instituições e a sua ocupação com mobiliário. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em 02 mai. 2014.

<sup>15</sup> Consultoria realizada durante o ano de 2012 à Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação. Tal consultoria teve como objetivo prestar assessoramento técnico-pedagógico aos municípios para a implantação da oferta da educação infantil à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), nas unidades do Proinfância.

expansão de vagas e conseqüente ampliação da rede pública de creches e pré-escolas conforme previsto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Vale destacar que tal estratégia decorre do que estabelece o art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), sobre o regime de colaboração entre os entes federados e a União, sendo: atribuição da União prestar assistência técnica e financeira para o desenvolvimento desses sistemas educacionais.

Uma vez imbuída dos objetivos do assessoramento realizei reuniões técnicas em 10 cidades-pólo<sup>16</sup> e conheci diferentes contextos de educação infantil da realidade paranaense, por meio da visita à instituições de educação infantil<sup>17</sup> da rede de ensino de 13 municípios. As visitas foram documentadas por meio de registro fotográfico, que serviram para subsidiar relatórios e documentos produzidos pela consultoria.

Entre as **unidades**<sup>18</sup> do Proinfância visitadas, 10 delas já estavam em funcionamento e todas eram do tipo B, no total de 8 municípios sendo que em um deles foi possível conhecer três unidades, nas quais identifiquei duas vertentes predominantes nas **práticas pedagógicas**<sup>19</sup> observadas pela forma de apropriação do espaço físico: uma de tendência assistencialista - com foco no atendimento relativo aos cuidados e à guarda; e outra de tendência escolarizadora - com foco na

---

<sup>16</sup> As cidades-pólo configuraram os locais para a realização das reuniões técnicas do assessoramento técnico-pedagógico do Proinfância no Estado do Paraná, uma vez que a amostra geral compunha 240 municípios, divididos por região em torno de uma cidade-pólo.

<sup>17</sup> A denominação instituição de educação infantil delimita, no sistema educacional brasileiro, o contexto educativo voltado para o atendimento de crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, independente da sua mantenedora - pública, privada sem fins lucrativos, privada com fins lucrativos conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

<sup>18</sup> Utilizarei termo **unidade** sempre que me referir ao conjunto de instituições oriundas do programa Proinfância, que tem como característica comum o prédio e o mobiliário. Destaca-se que o programa previa à época três tipos de projetos A, B e C, sendo eles delimitados a partir da capacidade física: o A tem projeto arquitetônico do município, e restringe-se a municípios com mais de 100 mil habitantes; o B é o modelo que comporta até 240 crianças em período parcial, ou 120 crianças em período integral; e o C é o modelo que comporta até 120 crianças no período parcial, ou 60 crianças em período integral (VIEIRA, 2012).

<sup>19</sup> A **prática pedagógica**, conforme depreendo do conceito de *práxis educacional* enunciado por Pimenta (1997), constitui o conjunto de determinações que integram a prática educativa do professor, expressa na instituição pela sua organização - espacial e temporal -, os materiais escolhidos e a dinâmica de preparação para a sua atuação. A prática pedagógica, assim entendida, se constitui por meio de ações que se entrelaçam a partir das concepções presentes na instituição - dos sujeitos envolvidos, da mantenedora, da política educacional.

preparação para a entrada na escola do ensino fundamental (VIEIRA, 2012). O que se tornou mais evidente no contato com as equipes das secretarias municipais de educação e com as equipes das instituições, quando muitas vezes pude constatar tais perspectivas na relação cuidar-educar<sup>20</sup> e no aspecto didático-pedagógico.

Imersa nessa vivência que ampliava o meu universo da educação infantil a reflexão que me suscitava exigia revisitar meus conhecimentos acerca do processo histórico de atendimento educacional à educação infantil no Brasil; bem como relativizar a implementação da educação infantil no Paraná frente à sua diversidade, dificuldades e possibilidades oriundas do confronto entre o padrão estabelecido pelo Proinfância com a unidade construída e o contexto sociocultural a que cada município pertence. Em meio a esse processo delineei aspectos que aos meus olhos caracterizavam a oferta pública da educação infantil no Paraná, cujas contradições se revelavam de forma contundente.

Destaco de um lado a ação institucional das secretarias municipais de educação em busca do atendimento à demanda da educação infantil, sob as condições possíveis de sua realidade, pela inclusão das crianças em instituições públicas como garantia de acesso ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009b). E, de outro lado, os entendimentos de gestores, equipes pedagógicas e professores, quanto à concepção de educação infantil, os quais em grande parte a relacionavam como etapa preparatória para o ensino fundamental, dada a explicitação de um investimento intensivo em materiais didáticos<sup>21</sup> e pela prática educativa centrada no tempo controlado e dirigido para atividades de ensinar (VIEIRA, 2012).

Dessa aproximação com a realidade da oferta pública de educação infantil no Paraná compreendi que apesar das premissas instituídas pela política nacional e do cumprimento por parte do poder público de sua legislação, em especial as DCNEI (BRASIL, 2009b), sua implementação se dava por meio da efetivação de propostas

---

<sup>20</sup> A relação cuidar-educar, amplamente discutida no âmbito da educação infantil, imprime a indissociabilidade de ações à prática educativa. Disso depreendo a compreensão de que cuidar é uma qualidade educativa da prática na educação infantil e, dada a necessidade de reafirmar sua implicação no ato de educar crianças dessa faixa etária, parece ainda pertinente destacar o conceito como cuidar-educar.

<sup>21</sup> Em muitas unidades do Proinfância foi possível identificar a forte presença de materiais didáticos voltados para as crianças, tanto apostilas como folhas impressas, com a determinação da ação da criança na realização de uma tarefa.

pedagógicas que em grande parte se restringiam a uma ocupação precária da estrutura física tal como se apresentava a organização dos espaços das instituições visitadas (VIEIRA, 2012). Percebia a complexidade desse contexto pela coexistência de ambiguidades como: comprometimento e desinformação; responsabilidade e negligência.

Compreendia da análise derivada do assessoramento que a mobilização das secretarias municipais de educação em torno das ações provenientes do regime de colaboração entre União, Estado e Municípios gerava seu engajamento à política nacional. No entanto, as ambiguidades que percebera nas instituições observadas denunciavam a fragilidade das propostas pedagógicas acerca das concepções de criança, de infância e de educação infantil, frente aos princípios norteadores das DCNEI (BRASIL, 2009b).

Tal fragilidade me levava à percepção de um descompasso. Havia captado uma dissonância entre as intenções enunciadas nas propostas pedagógicas e os indícios de entendimentos concretizados pela prática educativa, o que evidenciava para mim a ausência de uma concepção clara de educação infantil<sup>22</sup>. E isso parecia tanto reforçar a separação da relação cuidar-educar em ações de cuidado e de educação<sup>23</sup>, quanto fortalecer a tendência de antecipação da escolarização das crianças, com práticas educativas características do ensino fundamental por elementos como: alfabeto na parede, material didático do aluno, carteiras enfileiradas diante do quadro de giz e, entre eles, a mesa da professora. Sobretudo, o alfabeto na parede evidenciava o prestígio desse conteúdo concernente ao ensino fundamental, algo deslocado da primeira na etapa da educação básica. Percebia

---

<sup>22</sup> Entendo como concepção clara de educação infantil o reconhecimento da sua identidade enquanto 1ª etapa da educação básica, tal como instituem as DCNEI, o que não configura a preparação para o ensino fundamental. Conforme este documento institui em seu artigo 9º "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira" (BRASIL, 2009b, p. 4), as quais de acordo com o Parecer Nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação acerca do referido artigo, "devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis." (BRASIL, 2009a, p. 15).

<sup>23</sup> Ao meu ver a separação dessa relação cuidar-educar se evidenciava por um entendimento de cuidado como atendimento às necessidades básicas - alimentação, sono e banho - e educação como o momento pedagógico, quando se faz atividades dirigidas, que relacionam materiais e propostas encaminhadas pelos adultos - contar uma história, colocar as crianças diante de objetos, apresentar materiais temáticos produzidos pelo professor.

essa evidência como uma **presença ausente**<sup>24</sup>, aos meus olhos, o espaço entre a intenção e a ação se ocupava por incoerências que denotavam uma concepção de educação não condizente com os referentes que pautavam a legislação da educação infantil.

A realidade se revelava como um campo minado por ideias desconexas, em que ação e discurso não se encaixavam e, em muitos casos, havia uma discrepância que me causava a impressão de banalização e me sugeria que a referida fragilidade era um problema de formação.

No decurso das visitas às instituições me sobrevinha a percepção de que os entendimentos acerca das concepções enunciadas nas propostas pedagógicas, que de fato as concretizavam, ocorriam de forma independente ao que pressupunha estar subentendido pelo aporte da área nos documentos oficiais, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b). Enquanto as práticas educativas evidenciadas nas instituições observadas pareciam sustentar-se de um **saber** muito particular aos sujeitos nelas inseridos. O **saber** como esse conhecimento construído a partir da experiência, tal como "é o substrato de compreensões e disposições que se ativam em nossa maneira de viver (seja em um modo contemplativo ou em um modo ativo)."<sup>25</sup> (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 65, tradução minha). Uma recorrência se afirmava para mim como primeira premissa do estudo: **de que a prática educativa resulta do entendimento dos sujeitos envolvidos em cada contexto educativo à luz de sua interpretação particularizada sobre os conhecimentos, normas, diretrizes e orientações.**

Já há algum tempo pensava a respeito do entendimento dos professores acerca de sua prática educativa, como um campo pouco explorado, porém, que me parecia inevitável reconhecer se quisesse de fato adentrar no âmbito de compreensão do pensamento pedagógico. Inquietava-me, pois suspeitava que essa possibilidade estivesse atrelada a um suposto relativismo subjetivo, o que me escapava como conhecimento. Como seria possível investigar o pensamento do professor sob uma perspectiva de aproximação a esse entendimento sobre a sua prática? Seria possível considerar esse entendimento como saber? Tais

---

<sup>24</sup> Como algo que se compõe ao contexto sem correspondência à especificidade que o define, o que se pode perceber materialmente mas não capturar como referência concreta e justificada.

<sup>25</sup> "es el sustrato de comprensiones y disposiciones que se activan en nuestra manera de enfrentar el vivir (ya sea en un modo contemplativo o en un modo activo)." (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.65).

questionamentos me acompanhavam desde quando me voltei ao trabalho docente, ou seja, a partir do momento em que passei a olhar para os professores, inicialmente, na função de coordenação pedagógica na escola e depois por meio da docência no ensino superior.

De professora de crianças à professora de professores. Visualizo a educação infantil se configurando em minha trajetória. Assim, me volto à memória de minha prática educativa na qual reluz a experiência de professora da educação infantil, contida de indícios de minha **experiência educativa**.

Ao investigar o contexto da educação infantil por outros ângulos e enxergar seus constituintes de diferentes perspectivas, percebia que algo não desligava do meu ponto de vista e ora se deflagrava diante das evidências do confronto entre discursos e práticas pedagógicas. Isso me instigava a enfrentar em minha própria prática educativa e como formadora, a questão do entendimento que me induzia a colocar a experiência educativa em um lugar de destaque. Ainda que a **experiência educativa** se constituísse como resultado de escolhas do vivido, percebia que isto ocorria sob certa complexidade, cuja compreensão se daria a partir da reflexão sobre a minha prática (CONTRERAS; PÉREZ, 2010). Desse modo, me vira construindo uma forma de relacionar o conhecimento que abordava, em processos formativos, à minha experiência. Acreditando que ao compartilhar minhas vivências e as reflexões que decorriam delas poderia acessar o campo do entendimento dos estudantes ou professores. Apostava que a minha experiência pudesse acessar a experiência deles, não em um sentido de encontrar identidade, mas como oportunidade para despertá-los para aquilo que é comum no mundo que compartilhamos e que nos permite estabelecer diálogo<sup>26</sup>.

Desta forma, a circunstância de adentrar em instituições públicas de educação infantil, como consultora, havia me impactado de forma recorrente. Aberta à oportunidade de olhar a realidade de um modo diferente, estava ciente de dois marcos que se constituíam como parâmetros para a minha **experiência educativa**: o primeiro deles era a minha vivência como professora de educação infantil em instituições privadas e o segundo advinha da minha vivência no curso de Pedagogia

---

<sup>26</sup> Parto do princípio bakhtiniano de que o diálogo ocorre quando há algo em comum entre os sujeitos, que lhes permite compartilhar pontos de vistas e estabelecer algum tipo de comunicação (BAKHTIN, 2011). Neste caso identifico como ponto em comum a efetivação da legislação enunciada pelas DCNEI (VIEIRA, 2012b).

como supervisora de estágio, em instituições predominantemente públicas. Oriundos de contextos distintos, esses parâmetros configuravam as minhas referências acerca da educação infantil, com as quais me conectava a fim de compreender a realidade em que ora me deparava.

Deambulando pelas instituições do Proinfância, meu olhar sobrepunha a rotinização<sup>27</sup> de ações sobre as necessidades das crianças, marcadas pelo controle do tempo e dos corpos, o que ficou evidenciado, principalmente, em contextos com excesso de crianças observados em turmas de berçário (VIEIRA, 2012). Buscava indícios de possibilidades subsistentes, como por exemplo: a interação entre adulto e bebê em que o afeto, no sentido de afetar-se pelo outro, estivesse implicado como o hilo que conduz a ação entre sujeitos em relação. Por outro lado, frente à realidade que ora observava, meu olhar encontrara conteúdos da língua escrita e materiais didáticos instrucionais que se exacerbavam em detrimento dos olhares, vozes, membros agitados que pareciam ansiar pelo ar de fora da sala, vestígios de uma forma que me soava o adestramento dos corpos infantis.

De maneira estanque, as áreas lúdicas com brinquedos, livros escassos e decorações feitas pelas professoras com temas infantis, pareciam demarcar o espaço de certa identidade que se sobrepunha ao desejo velado das crianças. Tal percepção causava em mim a sensação de que algo sobrava no ar, um não vivido, mas ansiado desejo pronunciado pela movimentação das crianças.

No entanto, ao ajustar o olhar para os detalhes, em alguns contextos foi possível perceber indicadores de indissociabilidade da relação cuidar-educar crianças de 0 a 5 anos e 11 meses<sup>28</sup> (BRASIL, 2009b), especialmente aquelas bem pequenas, pela oferta de um ambiente desafiador e acolhedor, em que o gesto e a afetuosidade do adulto se alinhavam ao clima do lugar. Nesses casos havia algo que

---

<sup>27</sup> Sobre a rotinização da creche remeto-me à pesquisa de Barbosa (2006) a qual evidencia, em uma perspectiva histórica, a construção da rotina como categoria pedagógica, oriunda do conhecimento prático e estruturador do cotidiano da educação infantil.

<sup>28</sup> No período do assessoramento, as DCNEI já haviam incorporado a delimitação da faixa etária da educação infantil de 0 a 5 anos de idade, ressaltando em seus parágrafos 2º e 3º a limitação da idade para a matrícula obrigatória na educação infantil com 4 e 5 anos completos até 31 de março, e para a matrícula no ensino fundamental com 6 anos completos até 31 de março (BRASIL, 2009a). Com isso, depreende-se que a faixa etária que a educação infantil abarca é de 5 anos e 11 meses completos até 31 de março do corrente ano em que ocorrer a matrícula. Ressalvo que essa ênfase demarca a peculiaridade desse período da infância em que as diferenças de idade entre as crianças é notória e denota processos muito específicos ao seu desenvolvimento, os quais constituem o diferencial dessa faixa etária e deve ser considerado em suas propostas pedagógicas.

salientava na percepção visual, para além do que já havia interpretado como práticas educativas predominantes nos contextos observados. Um **entre aquilo que percebia e o que ocorria** no transcurso da prática educativa, me parecia escapar diante dos referentes da realidade evidente.

Momentos em que meu olhar se conduzia tal qual a luz que invade e transpassa frestas. Uma imagem me ocorre e me remeto às casas de madeira, aquelas de minha infância no litoral paranaense, onde vivem os caiçaras, cuja suposta precariedade de suas moradias interpreto hoje como vazios por onde passam a luz e o ar. Vivência da intensidade do sol à sombra que ameniza a visão em seu interior, de uma intimidade iluminada por feixes que permitem enxergar o essencial, do calor que entumece os corpos, do conforto no limite físico que dá segurança e na circulação da brisa criada pelas arestas da madeira.

O lugar como espaço e ambiente que se fundem em experiência, esta como enuncia Larrosa (2010), enquanto pura sensação do vivido, como algo que nos passa estando lá, nos limites físicos, nos vestígios que emanam das relações que transcorrem em seu interior e deixam marcas, rastros, indícios. As cenas que assisti me fizeram pensar na fragilidade, pois, ao mesmo tempo em que a realidade se mostrava inconsistente também, revelava algo que se distinguia e que eu só podia captar como luz, efêmera e fugaz, ou como brisa suave e passageira.

Nesse percurso me deparava com a diversidade de entendimentos controversos acerca da educação infantil, pelas referências concretas dos sujeitos envolvidos visíveis nos contextos observados. Sobretudo, por meio do contato e diálogo com os responsáveis à implementação da proposta pedagógica nas referidas instituições - gestores e professores de educação infantil - e pela visualização de suas escolhas explicitadas nas paredes, nos tempos e nos espaços ocupados pelas crianças, cenários onde ancorei minhas indagações sobre a concepção de educação infantil evidenciada na organização do espaço pelos professores.

Ao analisar o projeto arquitetônico do Proinfância (VIEIRA, 2012) identifiquei a diversificação do espaço físico como aspecto que prenuncia uma concepção de espaço pedagógico, a qual sugere a **circularidade** e a **formação de pequenos grupos** para promover interações entre as crianças. Frente a constatação da predominância da concepção escolarizadora nas instituições observadas, pela ocupação do espaço das salas com elementos indicadores de aulas de

alfabetização e pelo uso do espaço externo em momentos definidos previamente com tempo regulado de utilização do parque.

Meu olhar capturava indícios que me levaram a defrontar-me com uma segunda premissa para o estudo: **a visibilidade dos eixos interações e brincadeira demarcada pela proposta pedagógica, tal como orientam as DCNEI (BRASIL, 2009b), se expressa na prática educativa pela organização do espaço e do tempo.**

Diante da realidade que ora conhecia, se aclarava para mim que: a prática educativa com base em preparar, controlar e submeter crianças a um sentido educativo pré-estabelecido por materiais sistematizados com foco na alfabetização, pela organização de salas com carteiras, quadro de giz e temas dirigidos pelos professores, não considera as interações e a brincadeira como eixos. Ao contrário, os colocam em um lugar secundário ou de forma descolada dos processos educativos, reforçando sua invisibilidade. Com isso passei a me indagar: como as crianças se constituem sujeitos de direito na educação infantil? A que oportunidades estão sujeitas e como vivem a sua infância nesse contexto de educação? Mais ainda, o quê os professores pensam a respeito das crianças? Como as vêem, como entendem o seu papel nesse contexto?

Nessa direção, me alicerçava em discussões acerca da qualidade na educação infantil, enunciadas por Dahlberg, Moss e Pence (2003) as quais aludem que as instituições dedicadas à primeira infância são socialmente construídas, ou seja, "o que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.87). Deste modo, ao olhar para os espaços das unidades do Proinfância me detive às evidências dos elementos que os compõem, como indícios de concepções de educação presentes nesses contextos.

O espaço revela a vida que nele habita. Tal como o definiu Horn (2004, p. 37) "o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser 'lido' em suas representações". A partir dessa perspectiva, visualizo o espaço enquanto cenário de vivências compartilhadas ou vividas pelos sujeitos solitariamente. Onde as intervenções com a disposição de elementos evidenciam intenções educativas e as ações realizadas decorrentes destas manifestam

interações desses sujeitos. Aos meus olhos, o espaço guarda indícios da prática educativa como evidências do cotidiano, as quais o olhar fotográfico pode capturar.

Preocupada por detectar tais indícios, desde o início do assessoramento me propus a documentar minhas visitas por meio da fotografia. Deste modo, levada às instituições pelas equipes pedagógicas dos municípios, perscrutava cada lugar à captura de elementos físicos e materiais reveladores da prática educativa.

Em meio às evidências presenciadas nas instituições buscava desvestir-me da ideia de padronização, que generaliza e limita o olhar, para encontrar mais detalhes que pudessem revelar as particularidades desses contextos de educação. Procurava pela **aura** da prática educativa na educação infantil. E nesse exercício de fotografar as diferentes realidades, revivia, memorava, refletia sobre o que via. Por outro lado, a fotografia enquanto ferramenta de investigação me possibilitava perscrutar vestígios nos cenários dos contextos de educação visitados, os quais, posteriormente, poderia rever a fim de confrontar com minhas impressões e analisá-las.

Durante essa vivência da consultoria, o que primeiro me chamou a atenção foi o contraste das formas de ocupação do espaço em relação à estrutura predeterminada, estrutura arquitetônica do Proinfância que se caracteriza por elementos baseados em parâmetros de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006a; 2006b). Essa estrutura conjuga salas delimitadas para a área de jogo e interação, área de higiene ou banheiro externo, área de repouso, solário, área externa comum a duas salas.

Em minhas observações percebia indícios de formas da organização, apropriação e significação do espaço, dentre os quais destaco: área central livre com peças de jogos e brinquedos espalhados no chão; alfabeto fixo acima do quadro negro e carteiras enfileiradas; áreas demarcadas com definidores de interações. Guiada pelo projeto arquitetônico, perscrutava seus elementos físicos: as janelas baixas e portas com vidro que permitem a visibilidade entre espaços; o pátio interno amplo, iluminado e arejado; os solários anexos às salas de turma; a área externa extensa; as salas diferenciadas para a criação de ambientes distintos. Os percebia subsumidos diante dos elementos didáticos que havia detectado no interior das salas.

Minhas impressões denotavam que o que parecia habitar os lugares visitados em nada se diferenciava de contextos oriundos da assistência - espaços vazios,

peças de montar, crianças ao chão - ou da escola do ensino fundamental - alfabeto, carteiras, crianças sentadas - e que no meu entendimento a política nacional ensejava superar.

Nesses momentos percebia que algo se salientava à minha visão. De modo impactante, a estrutura física se sobressaía à prática pedagógica, desde a aparição das instituições do Proinfância ao longe na cidade, onde sempre se distinguiam do seu entorno, como em relação ao que havia observado em seu interior pelas formas de ocupação que evidenciavam a fragilidade de concepções e a invisibilidade dos eixos interações e brincadeira. Me via diante de uma terceira premissa: **o espaço é apropriado como elemento da proposta pedagógica na medida em que se entenda a estrutura física como uma de suas dimensões.**

Em certo sentido, o que me inspirava tal premissa derivava do que havia presenciado em alguns municípios, onde pude visualizar na ocupação da estrutura física a construção do espaço pedagógico sob aspectos atrelados: política municipal para a educação infantil em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009b); equipe pedagógica atuante na qualificação da prática pedagógica; professores comprometidos com o intento de tornar o espaço pedagógico adequado para a prática educativa nessa etapa da educação básica (VIEIRA, 2012). Ainda que esses exemplos fossem incipientes frente à amplitude da realidade observada, tais práticas contribuíam para problematizar o contexto da educação infantil na construção de parâmetros para seus projetos político-pedagógicos. Em minhas reflexões sobrepujava a essa premissa do espaço como elemento de sua proposta pedagógica, a necessidade de pensar sobre os matizes dessa dimensão, que o tornam um lugar onde acontece vida, as vivências dos sujeitos que protagonizam suas histórias (CABANELLAS; ESLAVA, 2005; HOYUELOS, 2006).

Mas, algo não me deixava convencer de que minhas premissas fossem verdades inexoráveis, o que me impelia a desvestir esse olhar que parecia pronto para ver o visível, queria enxergar para além das evidências. Sabia que não poderia negar o que via, tal como definiu Barthes (1980) sobre a presença material das coisas capturadas como imagem, referindo-se aos elementos visíveis, pois eles estavam lá, existiram e fizeram parte daqueles contextos. Essa permanência dos elementos visíveis na imagem, por um lado, me asseguravam que poderia voltar a esses contextos por meio da fotografia, examiná-los de forma mais detida. Por outro lado, observar a fotografia me parecia um caminho plausível para acender minha

criticidade, a fim de matizar e delinear **invisíveis** da imagem fotográfica. Aprofundar minha observação sobre a fotografia dependia primeiro de deter-me diante da realidade capturada.

Ao voltar-me para o meu olhar contido nas imagens fotográficas, encontrei elementos que caracterizavam as práticas educativas dos contextos de educação infantil visitados, pelo que denomino de **expressão cultural da prática pedagógica na educação infantil**<sup>29</sup> observada na realidade paranaense. Representada por elementos, tais como: materiais didáticos e decorativos produzidos pelos professores (mural de aniversariantes, calendário, cartazes com as figuras geométricas e as cores primárias, painel com personagens estereotipados); folhas impressas com atividades dirigidas (ora provenientes de livros didáticos adotados pela rede de ensino, ora escolhidas pelo professor em outras fontes e compondo seu planejamento); figuras para colorir, recortar, colar, completar; o alfabeto e os números de 1 a 10 com figuras ilustrativas.

Vale destacar que esses elementos, comumente visíveis em diversos contextos, se agregam à prática educativa de professores da educação infantil e são frequentemente difundidos, principalmente, por meio de revistas<sup>30</sup>, por sistemas de ensino<sup>31</sup> e pelo ambiente virtual<sup>32</sup>.

Acerca dessa recorrência Bujes (2001) já havia enunciado no final da década de 1990, a noção variada da prática educativa presente em creches e pré-escolas

---

<sup>29</sup> Referencio o conjunto de 10 unidades do Proinfância oriundas de 7 municípios do Paraná, que estão inseridos em diferentes regiões do estado, onde pude observar a recorrência de elementos de uma forma de prática pedagógica da educação infantil (VIEIRA, 2012b) a qual denomino de **expressão cultural da prática pedagógica na educação infantil**. Termo proposto como um conjunto de ações compondo um modo de fazer peculiar a um dado contexto que ao mesmo tempo que o delimita se perpetua pela sua prática. Relaciono esse sentido de cultura à análise proposta por Eagleton (2011) acerca da ideia de cultura, ao destacar que "pessoas que pertencem ao mesmo lugar, profissão ou geração nem por isso constituem uma cultura; elas o fazem somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma autoimagem coletiva." (EAGLETON, 2011, p. 59).

<sup>30</sup> Podem ser encontradas em bancas, que dispõem de diferentes exemplares de revistas dirigidas à educação infantil, as quais apresentam modelos de materiais didáticos e decorativos, bastante coloridos, com figuras representativas de um tipo de universo infantil.

<sup>31</sup> Os sistemas de ensino têm atuado na educação infantil, por meio de material didático trazendo, principalmente, parâmetros de uma prática escolarizadora que dirige e delimita a ação da criança para a aquisição de determinadas habilidades, há exemplos de sistemas que também investem em materiais dirigidos ao professor orientando sua prática por meio de ideias e encaminhamentos por faixa etária.

<sup>32</sup> No ambiente virtual há inúmeros blogs que divulgam propostas de atividades, modelos de materiais didáticos, projetos e exemplos de recursos para compor o planejamento de trabalho.

frente ao entendimento de que "a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar." (BUJES, 2001, p.16). Nesse âmbito, a autora discute que a dimensão educativa se apresenta, ora com o objetivo de educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência, ora como forma de promover a escolarização precoce, ou seja, a reprodução do modelo da escola fundamental com elementos que o caracterizam - atividades de alfabetização ou de numeralização, cerceamento do corpo, rigidez dos horários, rotinas repetitivas, entre outros. A autora destaca ainda, que tais experiências desconsideram "um modo atual de ver as crianças: como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo." (BUJES, 2001, p. 17).

Impregnada das reflexões que a confrontação com essa realidade impingia sobre a minha experiência na educação infantil, me perguntava: como estabelecer diálogo com professores cujas práticas se apresentavam tão contraditórias às minhas referências? Como avançar no diálogo com os professores a partir da minha própria experiência?

Inspirada em Larrosa (2002; 2010) penso a experiência como um constructo de vivências que se compõem por uma constelação de indícios do vivido, cuja percepção relaciona significações e ressignificações. Assim, encontrei na perspectiva de pesquisa da educação como experiência, enunciada por Contreras e Pérez (2010), uma possibilidade de pensar a prática educativa enquanto o que consolida a experiência educativa, diante do que me indagava: que elementos da prática educativa mobilizam os professores a refletir sua experiência educativa? O que constitui o educativo em suas práticas?

Na medida em que rememorava os contextos de educação infantil, ora visitados pela observação das imagens fotográficas, enxergava indícios de práticas educativas que me permitiam vislumbrar sombras de um fazer pedagógico, materializado na fotografia, como **presença ausente**.

Essa vivência reacendia em mim a consciência de um interstício entre a **observação imediata** (BENJAMIN, 1986) e o ato de fotografar, como algo que se sente. Seria a **aura** que habita o lugar e lhe dá sentido, que imprime significados às relações que ali se estabelecem e que talvez não possamos simplesmente capturar? Me parecia adequada a abordagem proposta por Contreras e Pérez (2010) acerca

de **pensar a experiência educativa** de tal forma que pudesse recompor a prática educativa e fazê-la ressurgir como pensamento que emerge do vivido, como memória, impressão, marca contida do que passou e ressoa no presente. Ou seja, diante do que meu olhar captura da prática educativa, pensar a experiência educativa a partir do que ela ressoa em mim. No entanto, a dissonância de entendimentos percebidos, me deflagrou que precisaria ir além dos elementos visíveis na imagem para delinear os elementos invisíveis, como referida presença ausente, o que me impingia a **escutar**<sup>33</sup> a prática educativa.

Na perspectiva de investigar a educação enquanto experiência educativa, escutar a prática educativa me sugeria pensá-la por sua reflexividade, ou seja, conforme supõem Contreras e Pérez (2010, p. 48, tradução minha), "é por meio de autorreflexão como a pedagogia encontra a sua existência, isto é, a reflexão sobre o sentido educativo das experiências em que estamos envolvidos<sup>34</sup>". Portanto, investigar a experiência educativa remete à reflexão da própria prática, cujos sujeitos envolvidos sugestionam, questionam, confrontam, comprovam, reveem o vivido e, nesse pensar a experiência educativa se evidenciam elementos das relações que a sustentam.

Compreendia que para haver um diálogo com as professoras, sobre sua experiência educativa, precisaríamos partir de uma referência comum, ao mesmo tempo visível para mim e para elas. Deste modo, a fotografia parecia cumprir esse papel por evidenciar referentes concretos em sua composição. E de forma consistente o espaço tinha esse potencial como lugar do visível para o qual poderíamos voltar o olhar, concreto e passível de ser compartilhado, ainda que contido de seus invisíveis, e que poderia se constituir em uma referência contextual comum para a reflexão.

Assim, concebi como contexto de referência para a pesquisa, o espaço pedagógico da educação infantil que defino pela ideia de **espaço-ambiente**, onde

---

<sup>33</sup> Atribuo aqui ao **escutar** o sentido metafórico, ou seja, ao olhar para uma dada realidade o observador pensa a respeito de suas referências e ideias acerca dela. Porém, para conhecer o que essa realidade emana de si própria, e não da ideia que o outro tem sobre ela, é preciso escutá-la. O que não invalida escutar concretamente, uma vez que seria de grande valia para a pesquisa investigar junto aos professores sobre sua experiência.

<sup>34</sup> "Es por la vía de la autorreflexión cómo la pedagogía encuentra su existencia, esto es, la reflexión sobre el sentido educativo de las experiencias en las que estamos implicados." (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 48).

as relações das crianças entre si, com os adultos e os demais elementos<sup>35</sup> nele presentes, bem como as relações da prática educativa, constituem suas dinâmicas e se fazem visíveis em sua organização (VIEIRA, 2011).

Destaco que, ao perscrutar arranjos e composições nas instituições de educação infantil do Proinfância observadas, me guiei por pressupostos preliminares à reflexão de minhas premissas: da visibilidade dos eixos interações e brincadeira<sup>36</sup> nas propostas pedagógicas, conforme orientam as DCNEI (BRASIL, 2009b); do padrão arquitetônico do Proinfância, idealizado a partir de parâmetros de qualidade de um espaço próprio para as instituições de educação infantil, como um elemento considerado pelos professores na organização de suas propostas; do **saber da experiência educativa**<sup>37</sup> para pensar sobre a prática cotidiana na educação infantil, entendendo esse saber como resultado do vivido pelo professor e que se compõe em sua experiência educativa; do espaço-ambiente como cenário para refletir sobre as práticas realizadas pelos professores.

Nessa circunstância apresento a pesquisa que intitulo **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**, a qual se estrutura da seguinte forma:

O Capítulo I se configura como introdução da pesquisa e para isto, delinco a sua problematização com base teórica acerca de premissas enunciadas, o objetivo, as questões norteadoras e a justificativa da investigação.

No Capítulo II, mostro uma perspectiva que aborda a educação como experiência à elaboração de um método para o estudo. Para isto, construo parâmetros para a análise dos dados por meio de relações teóricas entre as realidades brasileira e espanhola, e utilizo a fotografia como **aparato de**

---

<sup>35</sup> Defino elemento como algo que compõe o espaço-ambiente, seja humano - crianças e adultos - ou material - objetos, didáticos, físicos.

<sup>36</sup> Ressalvo que os eixos interações e brincadeira pressupõe possibilitar às crianças experiências diversas no contexto educativo que impliquem o contato com elementos da cultura, a vivência coletiva, a ocupação dos espaços da instituição pela oferta de oportunidades planejadas e articuladas na sua proposta pedagógica (BRASIL, 2009a).

<sup>37</sup> Os estudos sobre a perspectiva de pesquisa que considera a educação como experiência nos revelam o constructo de um saber que resulta do ato de pensar sobre o vivido na prática cotidiana, cuja trajetória percorrida pelo professor interpretada à luz da reflexão delinea sua experiência educativa (CONTRERAS; PÉREZ, 2010).

**observação**<sup>38</sup> que possibilita **pensar a experiência educativa** no espaço-ambiente da educação infantil. Como também caracterizo o campo de estudo, a partir do olhar fotográfico, os sujeitos da pesquisa e os seus procedimentos.

No Capítulo III apresento a análise dos dados produzidos a partir das **Sessões de Conversa** sobre a organização do espaço-ambiente do Centro Municipal de Educação Infantil Vó Erna, tendo como hilo condutor as questões norteadoras da pesquisa, pelas quais delinheiro percepções e saberes da prática educativa como uma trama de relações educativas entre espaço-ambiente e experiência educativa.

E, por fim, apresento no Capítulo IV que consiste em abordar conclusões e considerações sobre a experiência educativa na organização do espaço-ambiente da educação infantil.

---

<sup>38</sup> Aparato de observação consiste no objeto físico que apresenta a imagem concreta, ou seja, a impressão da realidade por meio da fotografia.

## 1 A CRIANÇA, A PROFESSORA E A PESQUISA: TRAJETÓRIAS E REFERENTES TEÓRICOS INICIAIS

*Raramente "a pobre e breve infância" terá sido capturada  
em uma imagem tão comovedora  
como em certa fotografia de Kafka criança.  
Vem de um desses estúdios do século XIX que,  
com suas cortinas e palmeiras, suas tapeçarias e cavaletes,  
teriam alguma coisa de câmara de tortura  
e de sala do trono ao mesmo tempo.  
Com seu apertado e humilhante traje infantil carregado de adornos,  
nela se representa uma criança de apenas seis anos em meio  
a uma espécie de paisagem de estufa.  
Leques de palmeiras se erigem ao fundo.  
E, como se valesse a pena fazer ainda mais pegajosos  
e opressivos estes trópicos acolchoados,  
o modelo sustenta na mão esquerda  
um chapéu desproporcional de abas largas,  
como dos espanhóis.  
Olhos incomensuravelmente tristes  
dominam a paisagem que lhe está destinada  
e na qual uma concha de uma grande orelha está à escuta.  
O ardente desejo de "converter-se em um pele vermelha"  
poderia ter devorado esta grande tristeza:  
"E se ele fosse um índio, sempre alerta,  
montado em um cavalo a galope, inclinado contra o vento,  
tremendo em intervalos cada vez mais curtos no terreno trepidante,  
até abandonar as esporas que já não havia,  
até lançar ao ar as rédeas que não tinha,  
até apenas ver a paisagem à frente  
como um pântano cortado rente"<sup>39</sup>.  
Walter Benjamin<sup>40</sup> (2013, tradução minha)*

Neste capítulo, convido o leitor a adentrar no relato da pesquisa como se iniciasse uma visita a uma galeria de exposição de imagens. Essa primeira sala se

---

<sup>39</sup> "Rara vez 'la pobre y breve infancia' se habrá plasmado en una imagen tan conmovedora como en cierta fotografía de Kafka niño. Procede de uno de esos estudios del siglo XIX que, con sus cortinajes y palmeras, sus tapices y caballetes, tenían algo de cámara de tortura y de salón del trono al mismo tiempo. Con su ajustado y algo humillante traje infantil recargado de pasamanería, en ella se representa al niño de apenas seis años en medio de una especie de paisaje de invernadero. Abanicos de palmeras acechan al fondo. Y, como se valiera la pena hacer aún más pegajosos y opresivos estos trópicos acolchoados, el modelo sostiene en la mano izquierda un sombrero desmesurado de ala ancha, como los de los españoles. Unos ojos inconmensurablemente tristes dominan el paisaje que les está destinado y en el que la concha de una gran oreja está a la escucha. El ardiente deseo de 'convertirse en un piel roja' pudo haber devorado esta gran pena: 'Si uno fuera un indio, siempre alerta, montado en el caballo a galope, ladeado contra el viento, estremeciéndose a intervalos cada vez más cortos sobre el terreno trepidante, hasta abandonar las espuelas que ya no había, hasta lanzar al aire las riendas que no tenía, hasta apenas ver delante el paisaje como un páramo segado al ras.'" (BENJAMIN, 2013, p. 59-60).

<sup>40</sup> Derivado de um ensaio inacabado que Benjamin havia escrito sobre Kafka em homenagem ao décimo aniversário de sua morte, o trecho acima compõe a publicação *Sobre a fotografia* (BENJAMIN, 2013).

compõe de referentes teóricos iniciais, o aporte de origem que conformou a constelação de impressões do vivido, elementos com os quais interpreto a realidade conhecida e que delinhou as questões investigadas.

Em seguida estabeleço relações entre a experiência educativa e o espaço-ambiente do Proinfância, compondo referentes para a sua compreensão. E, por fim, discorro uma perspectiva teórica para pensar sobre os elementos inter-relacionados no espaço-ambiente. Ressalto que as imagens escolhidas constituem referentes da trajetória da minha experiência com a educação infantil, nas quais memórias, pensamentos e reflexões compõem a narrativa sobre a problemática e justificativa da pesquisa.

Esta sou eu (FOTO 1) e nesse tempo íamos, eu e meu irmão, à Escola Maternal Nice Braga<sup>41</sup>.

FOTO 1 - A CRIANÇA



FONTE: Daniel Iglésias Vieira (1972)

LEGENDA: Daniele Marques Vieira,  
acervo familiar.

---

<sup>41</sup> A Escola Maternal Nice Braga foi fundada em 1964 pelo governador do estado do Paraná General Ney Aminthas de Barros Braga, que homenageou sua esposa, atribuindo seu nome à escola. Dentre seus diferenciais, a Escola Maternal Nice Braga destacava-se como instituição voltada aos funcionários públicos ligados ao Instituto de Previdência de Assistência aos Servidores do Estado do Paraná - IPE, e por apresentar um projeto diferenciado com a cidade-mirim (HUNDZINSKY, 2006).

A Escola Nice Braga era um lugar especial porque tínhamos no pátio muitos espaços para brincar, podíamos fazer de conta que estávamos em uma cidade só de crianças. Mesmo que às vezes tivéssemos que entrar e permanecer na sala, para realizar as tarefas que a professora nos dirigia, ainda assim podia guardar embaixo da mesa meus achados no pátio e depois a eles voltar. Era um tempo de brincar sem fim.

Essa outra imagem (FOTO 2) retrata sujeitos-criança com quem convivi na minha vivência de ser professora de educação infantil e que representa um modo de relação adulto-criança.

FOTO 2 - TURMA DO GOLFINHO



FONTE: Ivanir Dedecek (1998).

LEGENDA: Em dia de acantonamento, Escola Trilhas.

A Turma do Golfinho (FOTO 2) era um mundo onde habitávamos: eu, a professora, e treze pequenos fazedores de sentidos. Nossa sala era preenchida de variadas formas de expressão da descoberta diária sobre o que havia no pátio, nos olhares, nas histórias, no que contávamos e íamos construindo juntos. Vivíamos esse mundo como uma pequena caixa que guarda botões de todos os tipos e tamanhos. E, a partir dela, a cada dia mergulhávamos em diferentes contextos criados pela imaginação ou pela realidade que nos impelia a observar, a explorar, a inferir, a destrinchar, a criar e, por fim, a nomear. Nosso espaço era transcendente, se estendia para toda a escola, cada canto, cada árvore, cada campo de correr,

cada momento de contar nossas histórias. Vivíamos desafios, aventuras, situações de enfrentamento dos medos, das possibilidades, do novo, em circunstâncias cuja autonomia de cada um era explorada sob a condição de sujeitos em construção.

Estas são imagens que conformam a minha concepção de criança com a qual me nutro e que guia meu pensamento acerca da educação infantil como um contexto em que os sujeitos constituem suas experiências por meio de relações educativas.

### 1.1 OS ACHADOS QUE ILUMINARAM O PROBLEMA A SER INVESTIGADO

A palavra experiência se traduz do latim **experientia** - **ex** (fora), **peri** (perímetro, limite) e **entia** (ação de conhecer, aprender) - ato de aprender ou conhecer além dos limites. Para a Filosofia, a experiência seria todo conhecimento adquirido através da utilização dos sentidos, tal como enunciara Kant citado por Japiassu e Marcondes (2001) que define a experiência como um conhecimento empírico, ou seja, um conhecimento cuja determinação dos objetos se dá por meio de percepções.

A partir desse veio filosófico parto da compreensão de que a experiência é uma construção que se pauta nas vivências do sujeito, em essência, naquilo que viveu e marcou sua percepção sobre o contexto em que estava inserido, como algo que passa e deixa rastros, vestígios de uma trajetória, ou como diria Larrosa (2002, p. 21) "a experiência é o que nos passa, o que nos acotece, o que nos toca". Nesse sentido, a experiência é sempre um testemunho sobre o vivido, não como verdade, senão como versão atrelada à percepção do sujeito que a viveu e, desta forma, contida de significações atribuídas por ele. Sendo assim, voltar-se para a própria experiência é sempre uma oportunidade para colocar-se de novo em dada situação, rememorar determinadas vivências, visualizar escolhas e crenças, focalizar um percurso traçado em espaços e tempos distintos, unidos por uma narrativa localizada no presente.

Imbuída dos constituintes da minha **experiência educativa** me volto ao caminho percorrido do qual delineio minha experiência na educação infantil.

O interesse pelo modo como as crianças se apropriam das coisas do mundo e produzem cultura na instituição de educação infantil tem origem nas primeiras trilhas

de minha trajetória como professora, memória latente na qual encontro indícios para as minhas inquietações.

No primeiro ano em que atuei como professora de uma turma de crianças da faixa etária de 1 ano e meio a 2 anos vivenciei uma situação explícita de apropriação do modo cultural que diferencia os gêneros feminino e masculino no uso do banheiro. Como espaço compartilhado pelas crianças durante o período da retirada de fraldas, o banheiro se caracterizava por conter dois vasos destinados para meninos e meninas, respectivamente, separados por um pequeno corredor, sem portas, que propiciava ao adulto mediar ações das crianças, concomitantemente. Foi nesse contexto que uma menina de quase 2 anos completos, que não utilizava mais fraldas, passou a explorar as possibilidades de uso do banheiro. Apesar de já ter chegado à escola sem as fraldas, em casa a família observara que ela aparecia constantemente molhada, mesmo após ir ao banheiro. O que teria ocorrido?

Ao observar os episódios que configuravam essa situação no contexto educativo, uma imagem de suas explorações me ocorreu: **posso fazer xixi sentada...ou de pé...**

As conseqüências da incidência desses episódios resultaram no entendimento por parte dos pais de que a menina havia regredido e, aos meus olhos, que a vivência compartilhada pelas crianças no contexto educativo havia gerado como demanda à minha prática educativa: a necessidade de exploração das crianças sobre o próprio corpo na interação com outros sujeitos, tanto em relação à apropriação da cultura nos modos de cuidado de si, como pelo domínio de suas ações quanto ao controle de suas necessidades biológicas. Com isso, me voltei a um trabalho que abordasse as diferenças de gênero com o grupo. Dessa circunstância se constituíra em mim um saber, de que na interação com o outro emerge a curiosidade, como sentido que advém da exploração pela criança daquilo que vê.

Outras situações marcantes ocorreram com um grupo de crianças, entre 4 e 5 anos de idade, movidas pela curiosidade em um contexto educativo marcado por sua mutabilidade e variedade de elementos naturais no espaço externo da instituição. Enriquecido pela diversidade, esse espaço formado de grama, areia e um pequeno bosque com um conjunto de diferentes árvores, plantas, pássaros e insetos, configurava cenários que eram diariamente revisitados e ressignificados pelas explorações das crianças.

Em nossa rotina sempre havia um momento reservado para falarmos de nossas descobertas. Geralmente, na segunda feira, sentávamos em roda no início da tarde para contar as novidades. Estas no contexto educativo configuravam um repertório compartilhado e significativo, para o qual muitas vezes eu e as crianças atribuíamos sentidos próprios às construções que fazíamos a partir do vivido e tal como era percebido pelo grupo. Nessas ocasiões, muitas vezes eu mesma trazia tesouros de minhas andanças<sup>42</sup> na montanha: a **menta** com a qual depois fazíamos chá para beber; folhas da mata atlântica decompostas com seu esqueleto à mostra; e fezes de animais, grandes preciosidades para a maioria do grupo, entre elas o **cocô de sapo** cheio de carapaças de besouros e até mesmo o **cocô de puma**<sup>43</sup>, autenticado por uma bióloga especialista em felinos que havia encontrado pêlo do animal em sua análise.

Mas, a mobilização desse grupo, mais recorrente e intensa que pude observar e mediar naquele ano acontecia depois das brincadeiras no **pátio**<sup>44</sup>, quando algumas crianças traziam exemplares de insetos mortos encontrados, principalmente, na areia embaixo das árvores. No início os insetos eram colocados em cima da nossa prateleira para serem melhor observados. Mas, tendo em vista a sua integridade e conservação decidimos por acondicioná-los e a solução encontrada em parceria - professora e crianças - foi criar um museu de insetos em caixinhas de fósforo, que eram identificadas com o desenho do inseto feito pelas crianças e a escrita do nome criado por elas e escrito por mim.

Essas situações descritas representam momentos de um cotidiano vivo e preenchido pelos interesses e necessidades das crianças, mas também pela minha ação intencional na direção delas, ou seja, a minha prática educativa. São retratos da educação infantil que vivenciei como professora e que guardo como relíquias de minha trajetória profissional.

---

<sup>42</sup> Prática cultural familiar, pois meu pai iniciou o montanhismo ainda adolescente como escoteiro e, em 1970, construiu um rancho na Serra do Mar do Paraná. Atualmente, Parque Estadual Pico do Marumbi, o qual frequento desde esse período.

<sup>43</sup> Onça-parda ou Puma (nome científico: *Puma concolor*), também conhecido no Brasil por suçuarana, onça-vermelha, onça-bodeira, mossoroca, leão-baio, leãozinho-de-cara-suja e jaguaruna é um mamífero carnívoro da família Felidae e gênero *Puma*. [Http://pt.wikipedia.org/wiki/Puma\\_concolor](http://pt.wikipedia.org/wiki/Puma_concolor). Acesso em 08/06/2014.

<sup>44</sup> Termo utilizado para denominar o espaço externo da instituição educativa.

Mais de dez anos depois, já como formadora de professores da educação infantil precisei enfrentar trilhas mais áridas, cujo contexto público de oferta da educação infantil desconhecia e que, diante daquilo que presenciava nos contextos ora visitados como supervisora de estágio, se distinguia das minhas vivências. No confronto com a nova realidade surgia a lembrança do meu processo formativo. A minha formação acadêmica foi concomitante à oportunidade de trabalhar em contextos educativos onde a entrega à educação infantil erigira como paixão, se compondo à construção de uma prática baseada na **experiência compartilhada com crianças**<sup>45</sup>, combustível de nossas aprendizagens. Tais lembranças povoavam minhas reflexões sobre a prática educativa na educação infantil frente ao novo contexto que ora me deparava e que me impingia a encontrar referentes em minha experiência.

Na busca por referências para atuar na formação inicial, encontrei autoras com quem pude estabelecer alguma interlocução<sup>46</sup> teórica, dentre elas cito: Freire (1983), Kramer (1991<sup>47</sup>; 2002; 2005), Ostetto (2007; 2008)<sup>48</sup>, Ostetto e Leite (2004<sup>49</sup>).

Ademais, essa vivência do contexto público ampliava a minha visão sobre a educação infantil e frente a sua complexidade enxergava dissonâncias entre

---

<sup>45</sup> Ao tratar da **experiência compartilhada com crianças** me remeto à influência que tive no início da minha atuação como professora de educação infantil, pela experiência educativa relatada por Madalena Freire no livro *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora* (FREIRE, 1983) e pelos princípios da Pedagogia de Célestin Freinet, com a qual tive contato, inicialmente, pela obra de Madalena Freire e, posteriormente, por meio de curso que escolhi realizar, no início da década de 1990, como oportunidade de autoformação.

<sup>46</sup> Apesar de o termo interlocução sugerir a comunicação entre dois sujeitos, aqui me ateno ao sentido bakhtiniano, em que o leitor dialoga com o texto e em uma atitude responsiva ao enunciado, o interpreta mediante uma interação discursiva "a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros" (BAKHTIN, 2011, p. 294).

<sup>47</sup> No início da década de 1990, Sonia Kramer publicou *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil* (KRAMER, 1991), apesar de causar polêmica em torno de sua perspectiva centrada em áreas do conhecimento, o livro consistiu em uma contribuição à época para fomentar a discussão sobre o que seria pertinente ao trabalho na educação infantil e organização de um currículo para essa etapa.

<sup>48</sup> Nessas publicações, Luciana Esmeralda Ostetto traz de forma clara e envolvente questões que caracterizam o processo formativo nos cursos de Pedagogia, no âmbito da prática educativa na educação infantil, constituindo material riquíssimo para ser utilizado nas disciplinas de estágio supervisionado.

<sup>49</sup> Maria Isabel Leite e Luciana Esmeralda Ostetto (OSTETTO; LEITE, 2004), compartilham suas experiências na formação de professores e propõem o diálogo entre a arte, a infância e a formação de professores.

propostas enunciadas e práticas observadas. De um lado a minha experiência me dizia que era possível realizar uma prática educativa coerente com as concepções que eram preconizadas pelos referentes teóricos da área, por outro lado a realidade que ora conhecia das instituições públicas me mostrava algo bem diferente. Me deparava com os princípios e orientações das propostas pedagógicas condizentes à legislação da educação infantil e frente ao que assistíamos - os estudantes de Pedagogia e eu - como prática educativa, me via refletindo sobre suas contradições em relação ao próprio discurso pedagógico.

Logo percebi que o âmbito acadêmico da formação de professores era complexo, contraditório, insuficiente, diante do qual, por vezes, sentia angústia e impotência. Surgia em mim a necessidade de ressignificar o sentido da formação de professores. Vislumbrava a educação como oportunidade em que se constituíam possibilidades de ampliação, de crítica e de acesso a novos conhecimentos na relação com o saber que se constrói, cotidianamente, pela imersão cultural. Compreendia que à prática educativa, conhecimento e experiência deveriam ser relativizados aos repertórios culturais em que os professores estão imersos. Nesse ínterim, me via mobilizada pelas contribuições de autores em minhas interlocuções teóricas, sobretudo, pela perspectiva que Kramer (2002) apontava sobre a formação cultural atrelada à formação profissional. Tal perspectiva seria ampliada pela discussão que a área da educação infantil vinha realizando no que tange a formação de professores para atuar com a faixa etária, sob forte reflexão acerca das linguagens da cultura e o que seria um currículo para a educação infantil (KRAMER; LEITE, 1998; OSTETTO, 2000; CRAIDY & KAERCHER, 2001; FARIA & SALLES DIAS, 2007).

Ao mesmo tempo em que entendia como inevitável a ampliação da formação cultural do professor, reconhecia com substancial urgência ao processo formativo de estudantes estagiários do curso de Pedagogia<sup>50</sup> a necessidade de fundamentá-los com a legislação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1999; BRASIL, 2009b) e com um embasamento teórico-metodológico da área da educação infantil, disponibilizando os documentos publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1995; BRASIL, 2009) para o conhecimento da política nacional vigente. Havia em

---

<sup>50</sup> Em 2006 assumi a Coordenação do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e também a disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil (I e II)* na Universidade Tuiuti do Paraná, funções que exerci até junho de 2012.

mim uma convicção que me movia a ministrar os conhecimentos sobre a legislação e os fundamentos teóricos e práticos da área, de forma concreta, ou seja, articulada com a realidade brasileira em sua amplitude, pois entendia que a garantia do direito das crianças a uma educação infantil de qualidade dependia desses quesitos na formação inicial do professor. Assim, me lançava à sensibilização dos estudantes a fim de compreenderem esse contexto a partir do que subsiste na realidade pública para nela poderem atuar criticamente.

Partia da ideia de proporcionar aos estudantes o acesso às concepções de criança, de infância e de educação infantil que orientavam a política nacional, por meio de uma abordagem histórica frente aos aspectos sociais e culturais prementes do contexto brasileiro. Nessa perspectiva, para além de propiciar o conhecimento da legislação que se pronunciava, a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), pela LDBEN (BRASIL, 1996), enfatizava a conquista pelos direitos das crianças à qual relacionava elementos da história da nossa sociedade à sua compreensão, tais como: a herança escravocrata e o legado de diferenciação e discriminação social dela derivados; a criação de instituições assistenciais enquanto espaços para as crianças pobres e filhas de mulheres trabalhadora e da classe operária; o acesso à educação dirigido às classes mais abastadas (KUHLMANN JR, 1998).

Parecia-me veemente marcar a conquista pelo direito à educação a todos os cidadãos brasileiros como essencialmente necessária a uma sociedade que se pretendia democrática. Nesse sentido, não me furtava de confrontar a realidade vigente provocando os estudantes a refletir sobre as concepções que alicerçavam as práticas pedagógicas nos contextos educativos em que estavam inseridos, bem como às suas próprias concepções, ressaltando aspectos que marcaram a história da nossa sociedade.

Dando voltas à minha própria experiência de professora me parece evidente que o que sustentava (e sustenta) essa convicção militante<sup>51</sup>, em defesa do direito de todas as crianças brasileiras a uma educação de qualidade, estava atrelado à vivência e à possibilidade de compartilhar com crianças situações educativas enriquecedoras e descobertas diferenciadas, individuais e coletivas. Por vezes,

---

<sup>51</sup> Em 2006 ingressei no Grupo de Trabalho de Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná, o qual compõe o Fórum de Educação Infantil do Paraná - FEIPAR.

ressignificadas em função do seu interesse e necessidade de exploração, tal como ressoava minha vivência profissional no início da década de 1990. Porém, também reconheço que, à época da minha atuação nesse contexto educativo, ideias sobre educar crianças me fizera questionar a origem das concepções que sustentavam minha prática educativa, o que pude revisar como docente no curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná.

Já nos primeiros anos como professora de educação infantil percebia que ao mesmo tempo em que partia de um aporte teórico, que estudava e guiava minha prática educativa, ao mergulhar na ação, me via lançando mão de atitudes próprias à minha mãe e descobri que modos de fazer do adulto permaneciam impregnados como referência vivida no corpo de criança e cujos referentes se revelavam em minha relação com as crianças. De algum modo se constituía em mim esse saber, dado que o aprendizado de ser sujeito se faz na e pela cultura (BENJAMIN, 1986; KRAMER, 1993) e de que somos constituídos por muitos outros (BAKHTIN, 2011)<sup>52</sup>. Ou seja, se apreendemos aspectos de concepções que nos influenciam, simplesmente por termos vivenciado um tipo de relação que imprime uma forma à nossa experiência, na trajetória da vida, indícios do vivido compõem marcas que perduram e indicam pistas de como nos constituímos.

Sob a necessidade de contrapor-me ao modelo que ora identificava como referência, se fortalecia em mim um interesse latente por construir meus próprios parâmetros acerca da educação de crianças. Buscava em minha formação referentes à prática educativa e assim encontrei a obra *Paixão de conhecer o mundo* (FREIRE, 1983). Me inspirava na prática educativa de Madalena Freire<sup>53</sup>, que apresento por meio do trecho de um relatório de atividades de quando atuou na Escola da Vila, em São Paulo, no ano de 1978.

- Chi, Madalena, está virando espuma!  
- Parece espuma de mar...

---

<sup>52</sup> Destaco aqui a relevante contribuição da disciplina *Leituras bakhtinianas* ministrada pelo Dr. Gilberto de Castro, professor do PPGE-UFPR e realizada em 2013 durante o meu doutorado. Nesta disciplina pude compreender a relação do outro, ou, de outros na construção do eu, sob a análise do discurso, com especial atenção às relações entre enunciado e responsividade.

<sup>53</sup> Educadora de referência na área da educação infantil realizou estudos com Ana Mae e integrou a Escola da Vila em São Paulo, onde foi professora até a década de 1980, para essa autora "a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola." (FREIRE, 1983, p.15).

- Como é possível? Está virando espuma? Mas por quê?
  - É porque a batedeira está mexendo com isso aí (referindo-se às hélices da batedeira).
  - Mas, um dia minha mãe fez com aquilo que bate, bate, e virou espuma igual.
  - Está ficando dura!
  - Com açúcar ficou mais mole.
  - Põe mais açúcar pra ficar mais dura!
  - Ficou cor-de-rosa com a gelatina!
  - Igual à massa vermelha que a gente fez...
  - Só que aquela a gente não podia comer... essa pode...
- Nestas alturas podíamos até virar a panela que o suspiro não caía... Pus na mão de cada criança um pouco de "massa", e rapidamente inverteram a posição da mão, e a massa não caiu... Foi uma sensação!
- Será que tem cola nessa massa?
  - Não... é que grudou com o açúcar...
  - Acho que a clara tem uma colinha, sim!
  - Não, é que ela se equilibra...
  - É que ela ficou dura, ora... (na verdade queria referir-se à mudança de estado). (FREIRE, 1983, p. 22-23).

A essência dessa relação marcada pelo diálogo entre professora e crianças era o que me inspirava como professora de educação infantil. Seja pela identificação com a forma como Freire (1983) aproximava o mundo até as crianças, com a valorização que dava à perspectiva delas para a construção de conhecimentos em vivências compartilhadas, ou ainda, com a postura de coadjuvante que assumia enquanto elas - crianças - se constituíam sujeitos autônomos frente às suas descobertas. Nesse bojo, para além da inspiração, me via comprometida com princípios que sustentavam a minha concepção de educação infantil, aquela que defendia e que buscava diariamente consolidar por meio da prática.

Contudo, havia algo aderente em minha intencionalidade, como uma presença não identificada, um **entre** nós, eu e as crianças, que se sobrepunha em nossa relação como um roteiro prévio e que meu senso crítico me alertava. Nas reflexões sobre a minha prática educativa me deparava com minhas referências de origem. Sentia que tais referências preenchiam de significados relações a serem construídas, tal como água de enchete que invade e ocupa espaços vazios. Enxergava uma força quase natural marcada nessa condição preestabelecida pelo adulto como sujeito que apresenta o mundo às crianças e, destas, como sujeitos que apreendem coisas desse mundo em que aquele as inicia.

Constituíam-se para mim um saber acerca da relação entre adultos e crianças: o aprendizado de ser criança em um mundo de adultos consiste em estabelecer referências inter-relacionadas, em que a criança se apropria de uma cultura

compartilhada e o adulto demarca modos de relação para a apropriação dessa cultura.

Ainda que o lugar desses aprendizados fosse o contexto educativo, não me via reproduzindo o modelo de professora que havia tido na Escola Maternal Nice Braga, pelas práticas dirigidas que determinavam as tarefas da vivência escolar. Era o modelo materno que predominava em minhas referências inter-relacionadas, com a atitude de adulto determinando modos de relação da criança com o mundo. Sobrepujava do modelo materno em minha corporeidade<sup>54</sup> a necessidade do vínculo afetivo-emocional para estabelecer relação com as crianças. Nesse ínterim, ainda que percebesse a força desse modelo pela reprodução do gesto, de posturas, da tonificação do afeto, minha consciência não alcançava a profundidade de influências que essa referência teria para a minha prática profissional.

A crítica, inerente ao meu modo de me posicionar frente ao imperioso modelo materno, me incitava ao enfrentamento das bases que sustentavam a minha relação com as crianças como atitude necessária à profissionalização da prática educativa. Indagava-me se os significados construídos a partir dos aprendizados sobre as formas de relação entre os sujeitos da cultura em suas vivências familiar e escolar seriam saberes intrínsecos à prática educativa. E se esses saberes estariam passíveis de ressignificação mediante a reflexão orientada por princípios norteadores.

Dessas reflexões, minha experiência na educação infantil se fortificava por aspectos que configuraram parâmetros para minha atuação à formação de professores, dos quais identifico: o reconhecimento de que as concepções relacionadas à prática educativa têm sua origem na cultura; a reflexão sobre a prática educativa gera questionamentos sobre os modos de educar e produz conhecimento sobre ela; a formação acadêmica se constitui em oportunidade para o campo do saber sobre a prática educativa aprofundar, ampliar e refletir conhecimentos.

---

<sup>54</sup> A ideia de corporeidade aqui apresentada decorre, inicialmente, dos estudos sobre o olhar fotográfico e sua relação com o modo de vida na modernidade do século XIX (VIEIRA, 1998) e tem seu complemento sob inspiração da fenomenologia de Merleau-Ponty com a compreensão do papel da percepção, frente à complexidade do corpo e a influência da cultura. Para esse autor "a relação entre as coisas e o meu corpo é decididamente singular; é ela a responsável de que, às vezes, eu permaneça na aparência, e outras, atinja as próprias coisas; ela produz o zumbir das aparências, é ainda ela quem o emudece e me lança em pleno mundo" (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 20).

Em minha atuação como docente e supervisora de estágio no curso de Pedagogia enfatizava, sobretudo, a reflexão sobre as concepções evidenciadas pelos sujeitos envolvidos no campo de estágio - professores e estagiários. Cujas críticas incidissem nas práticas educativas de forma a construir entendimentos relacionados - fundamentação teórica e concepções - sobre a ampliação das experiências das crianças à luz do que postulavam as DCNEI (BRASIL, 2009b). Diante da confrontação do que tínhamos como aparato legal e teórico-metodológico sobre a educação infantil e a realidade que se apresentava no campo de estágio, a circunstância formativa se mostrava, a meu ver, insuficiente para a aprendizagem de como ser professor, na apreensão de uma didática pela observação e experimentação de modelos.

A visualização da realidade e a vivência de observação participante dos estudantes geravam muitas dúvidas sobre o cumprimento do aparato legal no que tangem os direitos das crianças, assim como as dissonâncias das práticas observadas frente aos fundamentos que sustentavam os parâmetros com os quais almejava nutrir os estudantes. Com isso, me voltava a uma **reflexão crítica construtiva**<sup>55</sup>, ou seja, da constatação e análise da realidade alicerçada em pressupostos teóricos à proposição de uma prática possível, sem perder de vista os princípios norteadores com os quais nos alimentávamos.

Dentre as questões que surgiam na sala de aula da universidade mediante as observações que os estudantes realizavam no campo de estágio, se destacam as condições precárias em que as crianças eram sujeitas na relação com os adultos. Tal realidade se justificava pela quantidade de crianças em um grupo, pois mesmo que atendida a relação de número de crianças por adulto, conforme a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2006), se percebia uma fragilidade

---

<sup>55</sup> A perspectiva de uma **reflexão crítica construtiva** se constituiu como possibilidade a partir das contribuições de Selma Garrido Pimenta em seus estudos acerca do campo de formação de professores. Inicialmente, quando aborda o campo de estágio em que se destacam: a relação entre a concepção de prática e o contexto histórico-social do qual emerge; a necessária crítica à realidade como modo de constatação das condições materiais a que se tem acesso; e a unidade entre teoria e prática (PIMENTA, 1997). Em estudos posteriores a mesma autora passa a investigar o conceito de professor reflexivo frente às contradições que emergem de sua análise, sob a revisão conceitual das propostas de Donald Schön, o que contribuiu para a superação da reflexão por ela mesma, aliada à necessária crítica à realidade no campo de estágio, propondo com isso a ideia de intelectuais críticos e reflexivos (PIMENTA In.: PIMENTA; GHEDIN, 2006). Com isso, a proposição de uma **reflexão crítica construtiva** se revelou pertinente ao enfrentamento de realidade do estágio, que exigia a análise contextual para realizar a crítica e ao mesmo tempo a proposição para atuação na prática, o que se desprende como uma construção do processo formativo.

quanto aos cuidados relativos à higiene e à construção da autonomia, bem como o acolhimento afetivo.

Havia um mal-estar entre os estudantes sobre o que observavam nas instituições em relação à forma de tratamento dos adultos com as crianças, que me permitia instigá-los a refletir acerca das concepções que alicerçavam tais práticas. Por outro lado, também percebiam aspectos de infraestrutura, evidenciados pela quantidade de crianças em um grupo, que incitavam à reflexão sobre as determinações da política para a educação infantil em relação às dimensões do espaço físico e as possibilidades de movimentação, circulação e experimentação de vivências diversas. Ao analisarem as propostas realizadas pelas professoras no campo de estágio, que em geral eram bastante diretivas e de forte apelo ao modelo escolar com folhas para pintar, preencher, colar, entre outros, os estudantes percebiam contradições com os fundamentos teórico-metodológicos que eram apresentados no curso de Pedagogia. Vale destacar que a ênfase da formação acadêmica se pautava na pluralidade das linguagens da cultura como universo a ser apresentado pelo professor e, que a partir da exploração, experimentação e elaboração expressiva da criança, o universo apreendido se constituiria em repertório para ela.

No campo de estágio era possível observar as crianças, interagir com elas, conhecê-las. Na universidade podíamos discutir as concepções de criança que sustentavam as formas de relação percebidas, com o que podíamos voltar aos fundamentos e confrontar entendimentos acerca do que seria adequado ao trabalho com as crianças na educação infantil.

A ideia de criança que habitava em mim, a partir da minha própria vivência, relampejava na minha imagem de criança (FOTO 1), essa menina brincante capaz de se deslocar entre os interesses, desejos, possibilidades de interação, com uma autonomia potente, incitada pela vivência familiar e provocada no ambiente escolar.

As memórias desse tempo de infância me remetem a pensar que o contato com a natureza, no quintal de casa, na mata, na cidade-mirim da Escola Maternal Nice Braga, constituía minha experiência por meio de espaços estendidos nos tempos de brincar. Minha corporeidade se conformava no espaço familiar pelo prolongamento das minhas vivências em casa, na montanha, na praia e, no espaço escolar, pelo intercâmbio de cenários entre a realidade concreta e o imaginário

infantil. Depreendo que a esses espaços em minha constituição me impingia à inventividade e transmutava nas formas de brincar.

Deparo-me com essa criança nos sujeitos com quem tive o privilégio de conviver em minha trajetória de professora de educação infantil. E nos olhares que reencontro ao observar a imagem da Turma do Golfinho (FOTO 2), minha memória remonta às vivências que compartilhamos nesse tempo em que revivi a infância, à ideia de instituição de educação infantil e à minha própria imagem de criança.

Novamente me via diante de um saber inexorável, os sujeitos interpretam e escolhem a partir de seu repertório cultural, daquilo que constitui sua visão de mundo, o aporte para a ação.

À luz dos ditames da formação acadêmica, a urgência de proporcionar uma formação consistente aos estudantes de Pedagogia, para compreenderem o significado histórico, político, social e cultural da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, produzia um abismo frente ao que a vivência da formação me evidenciava. A presença desse saber que permanecia desconhecido ao meu crivo de formadora, habitava meu íntimo, minha intuição, meu ser interior, meu olhar, subsumido, talvez por não encontrar lugar como conhecimento de um fazer profissional. O que esse abismo ecoava em mim parecia ter conexão com o que subsiste nas concepções de criança, de infância e de educação que alicerçam a prática educativa.

Tinha consciência de que minhas referências, como professora, estavam atreladas a uma realidade distinta daquela que ora encontrava, havia atuado em instituições privadas na década de 1990, nas quais escolhi trabalhar, sobretudo, por estarem alicerçadas em princípios que coadunavam com a ideia que tinha de educação infantil, onde pude realizar projetos incríveis com as crianças e vê-las alçar seus voos infantis. Nesses contextos de educação infantil, o que nos movia era o propósito de nos lançarmos juntos ao descobrimento do mundo à nossa volta, em que o meu papel e o das crianças eram claros, eu como sujeito representante da cultura e, por vezes, condutor das vivências, e elas como sujeitos integrantes do grupo, exploradores e fazedores de sentidos das vivências do que viesse pela frente.

Nesse âmbito, a Turma do Golfinho (FOTO 2) significou para mim a essência do que é a educação infantil. A imagem que faz acordar em mim o vivido, representado por um momento do nosso acantonamento, mostra o grupo preparado

para dormir com seus pijamas, de semblantes felizes, deitados em seus colchonetes os rostos me fazem lembrar cada personalidade que conheci, em um clima de confiança e plenitude que remetem ao sentimento que nos manteve nesse tempo, como um coletivo em busca do desfrute da vida à nossa volta. Nesse contexto, a relação com o conhecimento se dava de forma direta e fluida, me sentia potente diante da ideia de que tudo era possível de ser investigado, a cada dia uma novidade do mundo nos envolvia, a escuta e o compartilhamento de interesses e desejos instituíam o ritmo da nossa dinâmica cotidiana. O trabalho me implicava, desafiava, provocava a avançar em minha trajetória por mais conhecimento e me alimentava todos os dias.

Por outro lado, minhas referências sobre o contexto público da educação infantil se compunham da vivência de uma infância na Escola Maternal Nice Braga, uma oferta singular do estado do Paraná à época vivida, e da minha vivência como supervisora de estágio de docência em educação infantil, em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba. Ressalvo que neste âmbito das instituições municipais, sua integração à Secretaria Municipal de Educação ocorreu a partir de 2003, e meu primeiro contato com elas se deu em 2006, quando vivenciei o impacto com os contextos educativos privados que conhecia como professora e depois coordenadora de educação infantil.

Ainda que essa vivência me apresentasse certa novidade, o contexto de educação infantil municipal estava contido de uma historicidade conhecida, relativa ao atendimento da criança pequena no Brasil cuja complexidade envolvia esse novo status da educação infantil que emergia em um cenário educacional de intensas mudanças. Tais mudanças já haviam sido anunciadas pela LDBEN (BRASIL, 1996) com a institucionalização da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e de sua implementação como meta do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001). Nessa conjuntura se pronunciavam as marcas da história da pequena infância brasileira, principalmente, das crianças pobres e filhas de trabalhadores na luta pela educação como direito social, frente ao combate à desigualdade e, também, como direito humano, pela sua contribuição em assegurar uma vida digna a todas as crianças (KRAMER, 2003).

Na medida em que me apropriava de outros contextos, estas vivências refletiam sobre a minha prática educativa, sob um olhar mais observador e crítico, pois não atuava mais como professora de educação infantil. Porém, podia enxergar

na atuação de outras professoras semelhanças e diferenças, incompatibilidades, ressonâncias, possibilidades. Assim, construí parâmetros sobre a prática educativa na educação infantil ao identificar princípios, modos de fazer, perspectivas, formas de se relacionar em um contexto educativo, com o que exercitava um pensar sobre a minha experiência educativa.

Concomitante à atuação acadêmica, também tive oportunidade de desenvolver minha experiência profissional em programas de formação continuada, principalmente, por meio da consultoria pedagógica junto a municípios do Paraná quanto à oferta da educação infantil, seja na área de prática educativa como na área de gestão. Nos anos de 2005 e 2006 tive uma primeira aproximação com a realidade paranaense pela participação como docente convidada de Seminários Regionais da Educação Infantil organizados pelos Núcleos Regionais de Educação - NRE<sup>56</sup> e promovidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED. Em decorrência desse trabalho, entre 2006 a 2011, realizei consultoria para a elaboração e implementação da proposta pedagógica da educação infantil em municípios da região metropolitana de Curitiba.

Em 2012, iniciei meus estudos de doutorado, ao mesmo tempo em que pude ampliar meu conhecimento acerca da realidade da educação infantil paranaense como consultora do Ministério da Educação pelo programa Proinfância.

Por meio da consultoria, mais uma vez as visitas às instituições configuraram oportunidade para rememorar momentos de minha trajetória na educação infantil, sobretudo, pela percepção visual que materializei com a fotografia. Dada a natureza do assessoramento, me propus a realizar uma documentação fotográfica dos contextos visitados pela impressão que me causavam.

Assim, me voltei às fotografias, com o que pude compor uma perspectiva sobre os aspectos que me impactaram pela estética e percepção das discrepâncias, mas, também das possibilidades observadas nesses contextos de educação infantil como oportunidades a serem significadas.

Denoto nas imagens realizadas um tipo de organização do espaço-ambiente do Proinfância que reproduz o modelo escolar, em que o controle se sobressai como

---

<sup>56</sup> Em 2005, nos NRE de Campo Mourão, Jacarezinho, Umuarama, Guarapuava. E, em 2006, nos NRE de Goioerê, Paranaguá, Área Metropolitana Norte (Curitiba) e Área Metropolitana Sul (Curitiba).

indício de um modo de relação educativa (CONTRERAS, 2010; CONTRERAS; PÉREZ, 2010).

Como exemplo de minhas indagações apresento a imagem dessa sala de Pré (FOTO 3), cujas carteiras, o quadro de giz e a mesa do professor ao fundo me remeteram à ideia da tradição escolar.

FOTO 3 - SALA DO PRÉ



FONTE: A autora (2012).

LEGENDA: Proinfância de Ubiratã, PR.

Aos meus olhos uma forma deslocada do sentido da relação educativa inerente ao lugar a que se refere, como primeira etapa da educação básica. Impregnada pela impressão dessa confrontação me via ancorada em minhas referências da educação infantil na busca por referentes nesse contexto.

Esvaziada de sujeitos, diante dos elementos que compõem a imagem me perguntava acerca da vivência das crianças de 4 anos nesse lugar: como se movem entre as carteiras, o que enxergam no quadro de giz, que tipos de ações realizam sentadas, que materiais têm disponíveis?

Inicialmente, percebia na configuração dos elementos da sala uma concepção de educação centrada em ensinar conteúdos evidenciada como uma presença anunciada, tal como: a posição da mesa do professor insinua a condição tácita imposta por um distanciamento aparente, da sujeição das crianças a um olhar sobre elas no controle de seus corpos; ou a posição das carteiras voltadas para a parede onde estão o quadro de giz e os elementos didáticos em destaque, como condição

para a regulação de aprendizagens dirigidas pelas orientações diante delas. Enxergava indícios de uma situação educativa implicada por uma dinâmica de controle e regulação do adulto sobre as crianças como um modo de educar institucionalizado próprio à escola de ensino fundamental.

Ainda nesse outro aspecto da mesma instituição, a imagem (FOTO 4) da sala de TV, ou tal como determinado pelo projeto do Proinfância, a Brinquedoteca, composta pelo tapete, a televisão e o banco encostado abaixo da janela fechada, me sugeria novamente o controle e a regulação como indicativos de um modo de educar.

FOTO 4 - SALA DE TV



FONTE: A autora (2012).

LEGENDA: Proinfância de Ubiratã, PR.

Neste caso a televisão ocupava o lugar simbólico da mesa do professor e do quadro-negro, o tapete representava as carteiras, enquanto o banco à margem nesse cenário poderia ser destinado ao adulto, a exercer o controle sob certo distanciamento. Ainda que sentar-se ao chão pudesse sugerir maior mobilidade às crianças, o efeito da televisão pelo magnetismo que emana me fez pensar em uma ação que dirige as crianças, controlando-as, por deter sua atenção e, regulando-as, pela impregnação da imagem sem interação, apenas absorção.

Em outra instituição tive uma vivência bastante distinta, dada a composição de elementos que me induziram a visualizar diferentes tipos de interações em espaços-ambientes de salas do Proinfância.

Tal como visualizo nessa imagem (FOTO 5) da sala do Maternal I.

FOTO 5 - SALA DE MATERNAL I



FONTE: A autora (2012).

LEGENDA: Proinfância de Campo Mourão, PR.

O que primeiro enxerguei foi o tapete, sua posição entre a janela, que tem na extensão inferior uma barra para apoio e o espaço abaixo da bancada, onde há brinquedos, me sugeriu a ideia de **elemento-eixo**, como algo que serve para promover diferentes tipos de interações e interligar espaços. Percebi a delimitação dessa área como um microambiente cujo tapete se converteu em um meio com certa permeabilidade ao interligar possibilidades interativas, desde o contato visual com o exterior ao acesso a objetos disponíveis no seu entorno.

Refleti sobre essa configuração como uma oportunidade de movimentação, uma vez que em sua conformação a criança poderia mover-se em torno de interesses e agir sobre eles, tendo em vista: a posição da janela como um convite para as crianças olharem o espaço exterior; e o espaço embaixo da bancada, onde há objetos acessíveis, como um lugar para estar e brincar. Assomava-me a compreensão de que essa permeabilidade poderia favorecer a mobilidade do corpo infantil.

Ainda margeando essa imagem percebia na presença de mesas e cadeiras outra forma de promover interações, pela formação de pequenos grupos e como meio para a execução de tarefas e manipulação de objetos. Visualizava momentos do cotidiano desse contexto educativo nos quais a apropriação da cultura pelas crianças poderia dar-se por ações de: alimentar-se, conversar ou realizar tarefas propostas a partir de materiais apresentados pelo professor.

Nessa mesma instituição, a sala denominada de Brinquedoteca (FOTO 6) apresentava uma estética similar à sala do Maternal (FOTO 5), com elementos coloridos, espaços circunscritos - tapete e mesa com cadeiras -, objetos no chão e acima uma prateleira onde estavam acondicionados os materiais não acessíveis às crianças.

FOTO 6 - BRINQUEDOTECA



FONTE: A autora (2012).

LEGENDA: Proinfância de Campo Mourão, PR.

Percebia o zelo pelos materiais, como forma de preservá-los, mas também o cuidado em oferecer um ambiente atrativo às crianças, que lhes possibilitasse interagir e experimentar os brinquedos. Diferente daquele outro tipo de configuração evidenciada pela Sala de TV (FOTO 4) em que o vazio provocado pelo tapete centralizado diante da televisão, posicionada para atrair a atenção das crianças, parecia induzir a um único tipo de atividade.

Esses espaços-ambiente me fizeram pensar sobre o professor e o seu papel como sujeito responsável por organizar o espaço, a oferecer materiais, conduzir dinâmicas, observar e construir oportunidades para o processo educativo.

Foi nessa vivência de visitas à unidades do Proinfância, diante de uma cena que presenciei em julho de 2012, que fui acometida pela ideia de que as crianças

procuram a satisfação de seus interesses e necessidades nas circunstâncias dadas pelo contexto onde estão imersas, munidas por algo que não se vê concretamente, mas que transpassa sua corporeidade.

A cena em questão foi observada pela janela de uma sala de turma do Pré I, muito similar à sala (FOTO 3) representada anteriormente. Nesse grupo de crianças de 4 anos, que completariam 5 anos até o final do ano, os elementos visíveis que compunham o espaço eram carteiras voltadas para onde estava o quadro negro. Ao lado deste, na altura de visão dos adultos, figuras de E.V.A.<sup>57</sup> fixadas na parede representavam as vogais e algumas letras do alfabeto com imagens relacionadas. No quadro negro escrito com letra do tipo caixa-alta um cabeçalho com o nome do município e a data, na sequência e logo abaixo, as vogais, o alfabeto e os números de 0 a 10, separados por hífen. Em cima das carteiras, brinquedos (um caminhão de plástico e um ursinho de pelúcia) e folhas impressas preenchidas pelas crianças indicavam a atividade recente e jaziam como objetos preteridos. Enquanto três profissionais - a coordenadora pedagógica e duas professoras - conversavam diante do quadro explorando suas intervenções, as crianças - sentadas no chão - formavam pequenos grupos entre as carteiras empurradas um pouco ao meio da sala e o quadro negro. Percebia que, em sua maioria, as crianças pareciam envolvidas com a atividade de jogo (dominó, quebra-cabeça, memória).

Minha primeira impressão da cena foi de incômodo, como se algo estivesse fora de lugar: as carteiras ao centro da sala e voltadas para o quadro negro ocupavam um lugar central no espaço, enquanto as crianças permaneciam sentadas no chão de granitina<sup>58</sup>, jogando em pequenos grupos, o que presumia uma atividade menor naquele contexto de educação. Índícios de uma atividade maior sobressaíam ao meu olhar, visualizava a disposição das carteiras em frente ao quadro negro, entre estas a mesa do professor e sobre as carteiras folhas impressas de atividades e letras do alfabeto. Uma sensação de constrangimento me sobreveio frente ao que a cena me provocava, a clara confrontação de minhas referências sobre o cotidiano da educação infantil que conhecia e as evidências de uma prática escolarizadora. Percebia que as crianças estavam se divertindo, criando seus enredos, algumas

---

<sup>57</sup>Espuma vinílica acetinada muito divulgada por revistas voltadas a difundir modelos de materiais didáticos na educação infantil.

<sup>58</sup> Tipo de revestimento argamassado cujo acabamento tem aparência de granito.

atentas às regras do jogo, outras dispersas e inventando outras formas de interação naquele pequeno espaço, enquanto as profissionais pareciam alheias às vivências infantis voltadas ao quadro negro discutindo encaminhamentos da prática educativa.

Indagações acerca daquilo que é pertinente ao contexto da educação infantil pulularam em minha mente naquele momento, me fizeram pensar sobre o que realmente importa às crianças e sobre o que impacta em suas ações e apropriações no processo educativo, mas também nos propósitos que mobilizam professores em sua prática educativa. Penso nesses **fragmentos do cotidiano**<sup>59</sup> e tantas outras questões poderiam ser feitas.

Com isso passei a me indagar sobre o sentido dos eixos interações e brincadeira postulados pelas DCNEI (BRASIL, 2009b). As determinações materiais do espaço em questão e sua organização me sugeriam um cenário desconexo com o que compreendia como contexto da educação infantil a partir dos referidos eixos. Por outro lado, em sua forma concreta, os limites impostos nos modos instituídos pelos adultos na disposição do mobiliário e a ênfase dos elementos didáticos disponíveis não pareciam impedir que as crianças interagissem.

Revendo as imagens desse momento pude refletir sobre aspectos do processo histórico da educação infantil como área de pesquisa, o que reacendia em mim a contribuição das ciências sociais para a ampliação da visão sobre a criança e a infância. Já há algum tempo buscava referentes acerca de uma Pedagogia da Educação Infantil, a qual

tem como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (ROCHA, 1999, p. 62).

Se fortalecia em mim o entendimento de uma Pedagogia da Educação Infantil cuja prática educativa com crianças se sustenta por certa peculiaridade, dado que esse tipo de educação acontece em um período de intensas mudanças do

---

<sup>59</sup> Tal como a fotografia que recorta aspectos da realidade, e que na perspectiva do fotógrafo representa algo que ele elege para cristalizar em imagem, defino **fragmento do cotidiano** como uma circunstância que compõe a realidade do contexto educativo em questão e é destacada sob o olhar de quem a observa para enfatizar os elementos nele presentes. Aqui me reporto ao conceito de **circunstância** definida por Heller (2004, p.2) como "a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas".

desenvolvimento infantil e que estão inter-relacionadas às interações das crianças com os seus meios de vida, como uma realidade que interpreto como universo infantil. E para compreender esse universo infantil, seria essencial focalizar, rememorar, reaprender a enxergar o mundo da perspectiva infantil. Como fazê-lo senão pela lente da infância que havia me constituído? Como interpretá-lo senão pelo saber da experiência educativa (CONTRERAS; PÉREZ, 2010) que se constrói no cotidiano da prática?

Volto-me à minha vivência da infância pela criança que fui (foto 1) e que remonta aos tempos quando frequentava a Escola Maternal Nice Braga. Encontro nessa imagem da menina segurando uma girafa alguns indicativos que me fazem pensar na criança e o que passa entre essa e os demais elementos da imagem. Enxergo o brinquedo nas mãos da menina e penso na girafa como um pertence, algo que situa sua idade e interesse e nas unhas pintadas que identificam seu gênero como uma senha.

A fotografia captura esse momento como retrato de uma menina vestida com uma roupa que poderia ser um uniforme ou simplesmente uma vestimenta infantil, a qual me sugere permissão a vivenciar brincadeiras livremente. Há também sua expressão concentrada pelo olhar que fixa os olhos apertados dirigidos à câmara, o que vê? E uma boca entreaberta que parece denunciar expectativa: o que espera? O plano de fundo insinua formas vazadas em um muro ou parede que poderia fazer parte de um parque, jardim, praça, a escola? Esse cenário me transporta para um tempo que só existe na memória do que se consolidou em minha história de vida, recorro aos vestígios dessa trajetória e outros fragmentos que guardo se lhe aderem. São imagens, cuja construção aos olhos do presente me permite estabelecer relações entre os elementos visíveis e algo que me habita, como imaginário, ou memória familiar e que de certa forma também imprimiu em mim, marcas, referências das coordenadas espaço-temporais da minha vivência de infância.

Retomo minha trajetória sob essa perspectiva pedagógica que focaliza a vivência da infância. Imersa em minhas reflexões sobre a prática na educação infantil meu olhar delineava o contexto a partir de uma percepção inter-relacionada de seus elementos materiais e vivenciais, sob a ideia de **espaço-ambiente**<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Sobre o termo **espaço-ambiente**, encontrei também menção a ele em Hoyuelos (2006) acerca da pedagogia de Loris Malaguzzi e que muito acrescentou às reflexões desse conceito.

Apoiava-me nas contribuições de Forneiro (1998) com a definição de espaço em suas características físicas e de ambiente enquanto conjunto dos aspectos físicos e das relações que nele se estabelecem.

Vale ressaltar que em minha trajetória de pesquisadora vinha refletindo a partir de investigações sobre a prática educativa observada no campo de estágio, acerca da organização do espaço pedagógico e a constituição do eu infantil sob as relações que a criança estabelece com outros sujeitos - adultos e crianças - e com os materiais presentes nesse contexto (VIEIRA, 2011). Dessas reflexões passei a problematizar a prática educativa no espaço da educação infantil e sua relação com o desenvolvimento infantil.

Tais estudos, portanto, constituíram oportunidade para ressignificar o espaço pedagógico da educação infantil sob o conceito de **espaço-ambiente**, por integrar os elementos materiais e humanos - estrutura físico-material, adultos e crianças - em uma interdependência de relações que ultrapassam as paredes, os objetos, o mobiliário, os pátios, os adultos de referência e os companheiros de grupo.

Percebia, sobretudo, que na construção do espaço-ambiente da educação infantil as crianças e o professor têm papéis singulares por meio de interações entre si e com os objetos, as quais resultam das relações em que se compõem e que narram seu cotidiano pelos significados das vivências que esses sujeitos experenciam nesse lugar. Compreendia que em suas interações as crianças estruturam o espaço-ambiente quando agem sobre os seus elementos, na busca por pares em suas brincadeiras, na solicitação do adulto em momentos que necessitam ou por meio de suas explorações e elaborações com os materiais disponíveis, modificando sua configuração e dinâmica. Assim, o professor sendo o sujeito que propicia condições para que ocorram interações nesse espaço-ambiente, age sobre ele criando oportunidades a serem vivenciadas pelas crianças.

Afeita a olhar a criança como protagonista a partir desses estudos pude enaltecer a sua ação na criação de percursos de brincadeiras sobre as intervenções concretas do professor no espaço-ambiente. Ainda que a ação do adulto sobreviesse como uma presença conduzindo a dinâmica das interações, conciliando, limitando, permitindo, integrando. Me parecia incontestável esse papel do professor como responsável por encaminhar o cotidiano e disponibilizar as

---

condições do espaço-ambiente, sejam elas estruturais ou vivenciais. Nessa entre as ações do professor e das crianças, se revelava para mim a predominância da organização do espaço-ambiente que delineia oportunidades às quais as crianças são expostas, sob uma delimitação dada pela prática educativa.

Assim, ao me indagar sobre a prática educativa do professor, me perguntava sobre os saberes que a sustentam, tendo em vista as oportunidades que propicia, o que o mobiliza e interfere em sua ocupação e organização do espaço-ambiente. Em especial, sobre o que os professores inseridos no espaço-ambiente do Proinfância pensavam acerca de sua prática educativa e que saberes incidiam na conformação de sua experiência.

Diante de tais indagações apresento a questão problema da pesquisa: como o saber da experiência educativa incide na reflexão sobre o espaço-ambiente do Proinfância?

## 1.2 RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO-AMBIENTE E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço da educação infantil, sob o conceito de espaço-ambiente, se constitui em cenário desta pesquisa, que abordo a partir de momentos conformados pela imagem fotográfica<sup>61</sup>.

Vale destacar, em uma perspectiva histórica, que o tema do espaço da educação infantil se fortalece no final da década de 1980, adentrando os anos 2000 a partir de estudos voltados, sobretudo, para a atuação do professor na organização da sala, pela escolha de materiais e disposição dos objetos nesse contexto (ZABALZA, 1998; 2002). Dentre autores que subsidiaram tais estudos, destaco Zabalza (1998), Forneiro (1998) e Horn (2004), os quais contribuem para a compreensão e delimitação do que se propõe estabelecer como conceito de espaço-ambiente, em que elementos materiais e humanos se inter-relacionam formando uma totalidade (VIEIRA, 2011). Ao considerar a criança como o sujeito em foco e o professor como o sujeito que propicia oportunidades, os estudos de Cabanellas e Eslava (2005) e de Hoyuelos (2005; 2006) possibilitam propor uma ampliação do olhar sobre o espaço-ambiente pela estética, que sob a ideia de territórios da

---

<sup>61</sup> Abordarei a imagem fotográfica para tratar do espaço-ambiente, tendo em vista a composição da imagem como uma dimensão que interesse especialmente observar nesta pesquisa.

infância<sup>62</sup> supõe a resignificação da concepção de educação infantil como contexto de educação.

Defini para essa investigação pensar o espaço-ambiente pela estética, o que sugere olhá-lo sob duas perspectivas: de sua ocupação e de sua constituição. Nesse âmbito, o professor assume o papel de quem intervém na realidade na medida em que elege materiais - objetos e mobiliários - para compor nesse espaço-ambiente dinâmicas interativas. Para Cabanellas e Eslava (2005), tais dinâmicas configuram a experiência dos sujeitos com o espaço e seu diálogo com os objetos. Desse ponto de vista da estética, a cada momento pode haver um redescobrimiento desses objetos e das possibilidades do próprio espaço pela sua transformação - matizando, tensionando, diferenciando, rompendo a homogeneidade de seus elementos -, com isso se estabelece "um diálogo interno entre eles e conosco, construindo-se assim cada contexto com os corpos, objetos e espaços em interação."<sup>63</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 43, tradução minha).

Disso resultam processos que são vivenciados pelos sujeitos como experiências estéticas (HOYUELOS, 2006), as quais, sob dimensões inter-relacionadas, compõem o repertório de aprendizagens nesse contexto de educação. Segundo Hoyuelos (2006) a experiência estética decorre de um processo educativo, uma vez que se entenda

uma estética, definitivamente, arraigada na própria atuação prática da vida, nas próprias decisões da experiência, com uma tensão vital que fazem com que a própria experiência seja autêntica, reveladora, comunicante, verdadeira, crítica e transcendente.<sup>64</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 37, tradução minha).

Nesse sentido, o autor propõe pensar a experiência estética como continuidade da experiência de vida, e não isolada dela, um encontro com o outro

---

<sup>62</sup> **Territórios da Infância** se constitui em campo conceitual enunciado a partir do diálogo entre pedagogia e arquitetura em que pesquisadores espanhóis se acercam das experiências de meninos e meninas à construção de contextos que lhes servem à vivência infantil, em que se evidenciam aspectos da complexidade humana desde a mais tenra idade. Para conhecer pesquisas que derivam desse constructo ver em Isabel Cabanellas e Clara Eslava (2005).

<sup>63</sup> "un diálogo interno entre ellos y con nosotros, construyéndose así cada contexto con los cuerpos, objetos y espacios en interacción." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 43).

<sup>64</sup> "Una estética, en definitiva, arraigada en la propia actuación práctica de la vida, en las propias decisiones de la experiencia, con una tensión vital que hacen que la propia experiencia sea auténtica, reveladora, comunicante, veraz, crítica y transcendente." (HOYUELOS, 2006, p. 37).

que mobiliza uma união, uma unidade estabelecida pela conexão entre o observável e o observador, o contexto com seus elementos e o sujeito com suas percepções.

Sob essa perspectiva enlevo e ressignifico alguns contributos à prática pedagógica na educação infantil que relacionam o espaço como um elemento de suas intervenções. Acerca disso destaco Zabalza, citado por Forneiro (1998), que define o espaço na educação infantil como uma estrutura de oportunidades, primeiramente, pela condição externa aos sujeitos que pode favorecer ou dificultar o processo educativo, como também de crescimento pessoal e desenvolvimento de aprendizagens. Essa condição externa configura a estrutura física predeterminada, ou seja, o prédio que abriga a instituição, cuja delimitação do espaço está dada por uma concepção de educação que influenciará as possibilidades e as escolhas da prática pedagógica. Tanto quanto em uma proposta pedagógica<sup>65</sup> há determinações que implicarão no planejamento da prática educativa do professor.

Por outro lado, as oportunidades projetadas no cotidiano também decorrem de uma opção didática do professor, pois suas concepções de educação e de criança sustentam escolhas com incidência direta na dinâmica que irá propiciar às crianças nesse contexto educativo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; HORN, 2004). O professor é o responsável pelo espaço da sala do grupo de crianças e por torná-lo um ambiente de aprendizagens (ZABALZA, 1998; 2002) e acolhedor de suas necessidades e interesses, me sugere pensar que as escolhas didáticas expressas na organização desse espaço interferem nas relações que essas crianças estabelecem nesse contexto.

Denoto que tais relações se constituem no ambiente e este, tal como Forneiro (1998) delimita, se refere ao "conjunto do espaço físico e das relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)." (FORNEIRO, 1998, p. 232-233). Segundo essa perspectiva, me parece que as relações se efetivam como campo de atuação do professor que, ao agir didaticamente sobre o espaço, o faz sob certa intencionalidade, seja ao criar um ambiente que propicie aprendizagens, a partir das possibilidades interativas das

---

<sup>65</sup> A proposta pedagógica consiste no conjunto de intenções que demarcam a prática pedagógica em uma instituição e que se estabelece como seu projeto-político-pedagógico (BRASIL, 2009b; FARIAS; DIAS, 2007) .

crianças, seja em relação às suas expectativas frente ao desempenho delas em situações diversas - **atividades dirigidas** ou **propostas abertas**<sup>66</sup>.

Ao entender que "na Educação Infantil, a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens." (FORNEIRO, 1998, p. 237), interpreto que a construção de oportunidades deriva da entre a intencionalidade educativa e as vivências dos sujeitos nesse contexto. Essa interdependência é o que conforma o conceito de espaço-ambiente. Nesse bojo, se justifica que de um lado o professor planeja, intervém, dirige o processo, de outro lado, a criança entra em contato com o meio em que está inserida, age e constrói estratégias para se apropriar daquilo que lhe é oferecido e disso resultam impressões que marcam o espaço-ambiente.

Assim, mediante a estrutura física e as oportunidades criadas pela prática educativa, as crianças estabelecerão relações e constituirão determinado repertório cultural, que sob a observação do professor, munido de determinada perspectiva pedagógica, poderão confluir em conteúdo para suas novas intervenções. Nesse sentido, o professor e as crianças como sujeitos ativos nos processos desencadeados em relação às intervenções que realizam no espaço-ambiente, constroem modos de apropriação e modificações sobre ele, o que atribui a ambos o caráter de elemento estruturante desse contexto de educação.

No que tange a questão do espaço na educação infantil, há ainda outros estudos mais recentes que têm abordado a participação e o protagonismo infantil por meio da interlocução mais ampliada, entre diferentes áreas como: a Sociologia e a Geografia (LOPES, 2010) ou ainda, entre a Educação e Arquitetura (SANTOS, 2011; CABANELLAS; ESLAVA, 2005). Vários desses estudos permitem a compreensão da ocupação dos espaços pelas crianças, das relações que estas estabelecem entre si e com outros sujeitos em diferentes contextos, das implicações da forma física disponível que favorece a circulação ou a permanência nos espaços, entre outros aspectos como a experimentação estética de elementos componentes de sua estrutura.

Tais estudos são contributos para avançar a presente pesquisa, uma vez que evidenciam a necessária busca por parte dos professores de um diálogo com a

---

<sup>66</sup> Utilizarei os termos **atividades dirigidas** para designar situações em que há, respectivamente, a presença do professor e o direcionamento da atividade por ele e **propostas abertas** para a presença do professor como observador/participante e o desenvolvimento da proposta pelas crianças.

criança, no sentido de olhar, ouvir e escutar para compreender a sua perspectiva e, conseqüentemente, o seu modo de ser criança, a fim de promover uma prática educativa condizente com suas necessidades e interesses.

Nesta pesquisa focalizo o pensamento do professor acerca do seu papel como agente desse contexto de educação que possibilita uma estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2002) para as crianças vivenciarem situações diversas e constituírem seu repertório de aprendizagens que confluem em experiência. Uma vez que ao intervir no ambiente manejando-o para usá-lo educativamente, se supõe que o professor se torna consciente "do papel do meio no desenvolvimento da criança e da necessidade profissional de controlar o ambiente como contexto de aprendizagem."<sup>67</sup> (ZABALZA, 2002, p. 148, tradução minha).

Acerca disso Forneiro (1998) afirma que é preciso que o professor

reflita sobre os princípios básicos que devem reger a sua ação educativa e de que maneira podem concretizar-se na prática da sala de aula, projetando, assim, um ambiente de aprendizagem que seja coerente com a consecução de tais princípios. (FORNEIRO, 1998, p. 262).

Desse ponto de vista, tais princípios confluem em uma reflexão sobre a prática educativa e contribuem para o seu aprimoramento, contudo, sem perder de vista a participação da criança nessa construção. Uma vez entendido que "a criança pequena emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade." (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.71), com isso se quer dizer que as crianças se constituem, são produzidas na cultura, bem como, são produtoras de cultura<sup>68</sup> (KRAMER, 1996). Sob uma perspectiva da pedagogia da infância, ou, pedagogia da educação infantil<sup>69</sup> (ROCHA, 1999), cujo entrelaçamento das intencionalidades pedagógicas em que se trabalham aspectos

---

<sup>67</sup> "del papel que juega el medio en el desarrollo del niño y de la necesidad profesional de controlar el ambiente como contexto de aprendizaje." (ZABALZA, 2002, p. 148).

<sup>68</sup> Alicerçada em uma perspectiva interdisciplinar, Kramer (1996) analisa e constrói uma compreensão da natureza social, histórica e cultural da infância, com a contribuição da teoria crítica da cultura e da modernidade de Walter Benjamin, que considera a singularidade e a totalidade expressas na exemplaridade do ser criança, a qual constrói cultura em meio às particularidades do seu tempo.

<sup>69</sup> Em sua tese de doutorado, Rocha (1999) apresenta a construção de uma pedagogia que se volta para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade, denominando-a *Pedagogia da Educação Infantil*, cujo construto se deve à contribuição de estudos na área da Educação, da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia e da História.

do desenvolvimento e formação da criança (ROCHA, 2011, p. 378)<sup>70</sup> possibilitem a ampliação de vivências por meio de oportunidades, objetivadas por uma prática que se traduza em uma didática para a educação infantil.

Diante disso, parece pertinente pensar sobre o pensamento do professor acerca da sua prática no sentido que o conforma em experiência educativa, como conhecimento construído e alicerçado em um saber cotidiano. Problematizado pela teoria e, sob uma perspectiva da reflexão, esse saber que constitui a experiência educativa é entendido para além de um conjunto de práticas, mas como a própria escolha consciente entre elas, sob seus impactos e aprendizados (CONTRERAS; PÉREZ, 2010).

Sob essa perspectiva compreendo o **saber da experiência educativa** (CONTRERAS; PÉREZ, 2010) como constructo do vivido em espaços e tempos delimitados por sua circunstância histórica<sup>71</sup>. Tal como impregnar-se pelas impressões, significados e entendimentos decorrentes das relações com as crianças e com a materialidade da educação peculiar a essa faixa etária, o processo de se tornar professora de educação infantil constrói a experiência educativa pelos saberes relacionados em momentos vivenciados no espaço-ambiente, os quais parecem emergir à luz da reflexão.

Dito isso, me parece pertinente que a reflexão sobre o espaço-ambiente, decorrente de pensar sobre a experiência educativa, conflua de momentos que possam evidenciar as oportunidades pensadas pelo professor sobre sua prática educativa. Mais ainda, sob o que constitui o educativo em sua prática, ressaltando a

---

<sup>70</sup> Rocha (2011) aponta para a crítica à antecipação da escolarização em práticas observadas na educação infantil, não no sentido de negar a formação intelectual das crianças, mas, em conformidade às bases da psicologia histórico-cultural, pela afirmação da especificidade/particularidade da educação infantil na configuração de um programa de ensino pré-escolar diferenciado do programa escolar, para o qual Vigotski analisou "o papel do ensino no desenvolvimento da criança pré-escolar e a preparação do mesmo para o ensino na escola, e conclamou a não copiar os conteúdos e métodos de trabalho da escola." (SAMORUKOVA; LONGUINOVA, 1990 apud ROCHA, 2011, p. 377); posição similar defendida por Hurtado (apud ROCHA, 2011) ao afirmar que o **sentido de preparação** está longe de corresponder a uma perspectiva de treinamento e antecipação da educação escolar, mas, ao contrário que enfatiza formações mais amplas para que a criança forme uma atitude favorável até a sua entrada na escola, com motivos e interesses para aprender e conhecer o mundo.

<sup>71</sup> A ideia de circunstância histórica advém do pensamento arendtiano que situa o homem em uma lacuna do tempo (ARENDDT, 2013) e se relaciona à ideia de coordenadas que Kossoy (1989) atribui ao instante em que o fotógrafo se insere em um espaço e em um tempo da história. Assim, circunstância e coordenadas constituem os termos para delimitar a ruptura, ou, fração do tempo no contínuo da história, que neste caso localiza determinado pensamento sobre a prática educativa.

reciprocidade de influências a que está sujeito. Pois, em acordo com o conceito de espaço-ambiente enunciado, mesmo que ao professor se atribua a responsabilidade pela forma como esse contexto educativo se apresenta, sua prática está comprometida pelas relações que estabelece com os sujeitos-crianças e os demais elementos em uma dinâmica peculiar que resulta de um modo de organização.

Nesse âmbito, pensar sobre a educação como experiência (CONTRERAS; PÉREZ, 2010) enseja à investigação da educação como aquilo que se vive e se concretiza por meio das ações do professor num dado momento, ou seja,

estudar a educação como **experiência** (grifo meu) é, portanto, colocar em primeiro plano as múltiplas facetas, dimensões e qualidades das vivências nas que se participa nas situações educativas.<sup>72</sup> (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 23, tradução minha).

O que sugere que, do ponto de vista do professor, pensar sobre a experiência educativa lhe possibilita confrontar o processo que a constituiu, identificar suas escolhas, percursos, demandas, compreender o seu papel no contexto educativo, ampliar a sua percepção acerca da própria ação. Mais do que relatar êxitos, desde que se entenda a experiência no sentido que Larrosa (2002) apresenta, ou seja, como algo que nos acontece, que nos deixa marcas, rastros do vivido, experimentado, diluído em nossa percepção e que podemos revolver e iluminar para encontrar mais do que nossa miopia permite.

À luz da minha experiência educativa, já no percurso de professora de educação infantil percebo que a busca pela coerência entre o discurso e a ação, se constituiu em uma constante e me impôs a condição de afirmar meus princípios cotidianamente por meio da minha prática. Desde o início dessa trajetória havia a crença de que era possível constituir uma consciência prática a partir da ampliação de conhecimentos, de forma crítica, reflexiva, construtiva, diante do que emanava de minhas referências de origem.

Entendo que a perspectiva de se voltar para a prática educativa como intenção de olhar para o vivido, experimentado, consolidado e pensar sobre ela, não encerra no passado verdades absolutas, senão abre possibilidades de enxergar para além delas, enquanto experiência educativa. No sentido de desvelar o que

---

<sup>72</sup> "Estudiar la educación como experiencia es por tanto poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas." (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 23).

subsite em sua margem e nos seus entremeios, como aspectos não visíveis que resistem enquanto marcas impressas na vivência, os quais a reflexão pode evidenciar compondo uma nova interpretação do vivido, restituindo assim em experiência.

Do ponto de vista dessa pesquisa, a perspectiva de **pensar a educação como experiência**<sup>73</sup> se constitui por voltar-se aos momentos que compõem as **situações educativas**, para iluminar as relações que deles emanam, as quais conformam a prática educativa e revelam seus referentes.

A experiência educativa, como algo vivido que deixa marcas e aprendizados, e se sustenta por saberes que conduzem escolhas, se manifesta por ações do sujeito na sua relação

com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser<sup>74</sup>. (LARROSA, 2010, p. 88, tradução minha).

Mais do que explicar uma realidade, esta pesquisa se conforma como oportunidade originária da reflexão sobre o sentido educativo da experiência a partir do que ela apresenta. A concretude que alimenta a prática educativa se materializa e consolida em experiência, se constitui em conhecimento e pode ser objeto de reflexão, na medida em que é reconhecida, também como experiência.

Deste modo, **pensar a educação como experiência** exige examinar as relações que a sustentam, que entrelaçam significados e tramam a rede que a constitui. Sob a pulsão dessa perspectiva de pesquisa, ao me defrontar com a prática educativa de professores<sup>75</sup> que encontro nos caminhos da formação em oportunidades diversas - graduação, pós-graduação, programas de formação continuada de redes municipais, oficinas etc - rememoro pressupostos que se

---

<sup>73</sup> Pensar com a experiência educativa de professores representa uma atitude de escuta daquilo que esses sujeitos compreendem e expressam acerca de sua prática educativa e refletem como experiência educativa e que permite o diálogo com a pesquisa.

<sup>74</sup> "con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y lo que se piensa, con lo que decimos y lo que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos, con lo que ya estamos dejando de ser." (LARROSA, 2010, p. 88).

<sup>75</sup> Utilizarei a denominação de professores quando me referir a um universo mais amplo que congrega profissionais dos gêneros masculino e feminino.

compõem à minha experiência de professora e com os quais me indago sobre o que denominei de **expressão cultural da prática pedagógica na educação infantil** observada em instituições paranaenses. Imbuída da busca pelo não visível, pela **presença ausente**, sombra das práticas educativas que somente a observação e perscrutação do espaço-ambiente podem delinear me lanço ao desafio de **pensar a experiência educativa** de professores para ampliar minha compreensão desse estudo.

Estabelecido como contexto de investigação desta pesquisa a estrutura do Proinfância, evidenciada no desenho arquitetônico do seu espaço físico por uma concepção de educação infantil pautada pelos parâmetros de qualidade (BRASIL, 2006a; 2006b) e cuja implantação segue as orientações para a prática pedagógica instituídas nas DCNEI (BRASIL, 2009b), apresento o objetivo desta pesquisa que foi compreender como o saber da experiência educativa incide na reflexão sobre o espaço-ambiente da educação infantil, em um contexto do Proinfância. E, para isto, construí as seguintes questões norteadoras:

1. Como os professores organizam o espaço-ambiente da educação infantil do Proinfância?
2. Que saberes estão implicados na organização pelos professores do espaço-ambiente do Proinfância?

## 2 UM MÉTODO PARA INVESTIGAR O ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

*A pesquisa educacional não está centrada em dar conta de uma realidade, em explicá-la, senão em perguntar-se pelo sentido educativo que pode abrir-se em uma experiência que tratamos de entender<sup>76</sup>.  
José Contreras e Nuria Pérez (2010)*

Neste capítulo apresento, a partir de uma teoria sobre o saber da experiência educativa (CONTRERAS; PÉREZ, 2010), a construção de um método que enseja a **pensar a educação como experiência** e para isto utilizarei a fotografia.

Acerca disso, vale destacar a compreensão de que o

saber é algo dinâmico, nunca resolvido, que apenas 'é', que somente existe, na medida em que é vivido nas mentes de quem o elaboram ou de quem o recriam e o atualizam, e que lhe dão sentido ao receber ou trabalhar com ele.<sup>77</sup> (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 49, tradução minha).

Há uma renovação implicada no saber da experiência, pois "o que caracteriza a experiência e o seu saber é precisamente sua abertura ao novo, ao inesperado, o reconhecimento de que não podemos confiar em um saber acumulado."<sup>78</sup> (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.49, tradução minha). Mas, porque se sabe o que se vive, reconhecer o vivido é o que permite interpretar o sentido da experiência, não como algo a devir, senão como concretude encarnada das relações que o sustentam.

A elaboração de um método para esta investigação se constrói no campo da Pedagogia, em uma perspectiva que se inspira na filosofia e utiliza a fotografia com base na dimensão da estética. Nesse sentido, o constructo da imagem fotográfica se

---

<sup>76</sup> Tradução minha. "La investigación educativa no está centrada en dar cuenta de una realidad, en explicarla, sino en preguntarse por e sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de entender." (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 82).

<sup>77</sup> "Saber es algo dinámico, nunca resuelto, que sólo 'es', que sólo exista, en la medida en que es vivido en las mentes de quienes lo elaboran o de quienes lo recrean y lo actualizan, e que le confieren significación al recibirlo o al obrar con él." (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 49).

<sup>78</sup> "lo que caracteriza a la experiencia y a su saber es precisamente su apertura a lo nuevo, a lo inesperado, el reconocimiento de que no podemos confiar en un saber acumulado." (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 49).

constitui meio ou ponto de partida para a análise dos dados da pesquisa, cuja interpretação decorre de pensar os elementos do espaço-ambiente, por sua evidência e composição, relacionados nas realidades enunciadas pela experiência educativa.

Uma vez que toda experiência sempre remete a um momento vivido, permeado de sentimentos, sensações e percepções, impresso por realizações e desacertos de algo que passou em um tempo remoto ou recente, indubitavelmente se mostra como algo que já foi. Deste modo, a reflexão sobre a experiência se situa em um presente que se volta ao passado e o espaço educativo, onde se situa o sujeito sob os efeitos desses tempos em relação, configura elementos com os quais ele interage e demarca suas referências acerca do vivido. Dessas relações resultam significados construídos e materializados em interpretações visibilizadas no contexto educativo.

Ao considerar a fotografia como o ponto de partida para analisar o espaço-ambiente e provocar o olhar do observador à compreensão de suas relações, concludo que é fundamental abordar peculiaridades de sua composição enquanto imagem fotográfica. Sua representação, por vezes calcada no intento de reproduzir a realidade, também é um ato criativo, na medida em que a imagem se compõe de elementos que correspondem a uma realidade eleita em relação ao imaginário do seu produtor. Assim, se faz necessário conhecer aspectos que concernem à origem da fotografia, no que tangem seu modo de representação, e as relações que subsistem em sua função como objeto da cultura a ser apropriado pelo receptor da imagem.

Inspirada pela apreciação da composição pictórica, a qual antecede a fotografia enquanto forma de representação da realidade, apresento imagens de duas obras de arte que me provocaram à reflexão sobre esse olhar que recorta e elege da realidade visível elementos à composição de sua materialidade. E, na sequência, apresento imagens dos espaços-ambientes de instituições da Educação Infantil do contexto espanhol, as quais realizei durante meus estudos de aprofundamento do doutorado na Universidade de Barcelona<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Por meio de bolsa-sanduíche oferecida pela CAPES, durante o período de setembro de 2014 a agosto de 2015.

Com isso, inicio o capítulo apresentando as duas obras de arte que me instigaram um percurso para a construção do método: As meninas de Velázquez e As meninas de Picasso.

FIGURA 1 - AS MENINAS DE VELÁZQUEZ



FONTE: LESSING (2009).

LEGENDA: As meninas, Diego Velázquez, 1656. Museu do Prado, Madrid, Espanha.

Vi pela primeira vez essa obra magnífica, As meninas de Velázquez (FIGURA 1), em 1996 quando estive no Museu do Prado, em Madrid. Recordo que a grandiosidade da obra me havia impressionado, mas também, a sua composição que diferenciava da estética comum ao período no qual havia sido produzida.

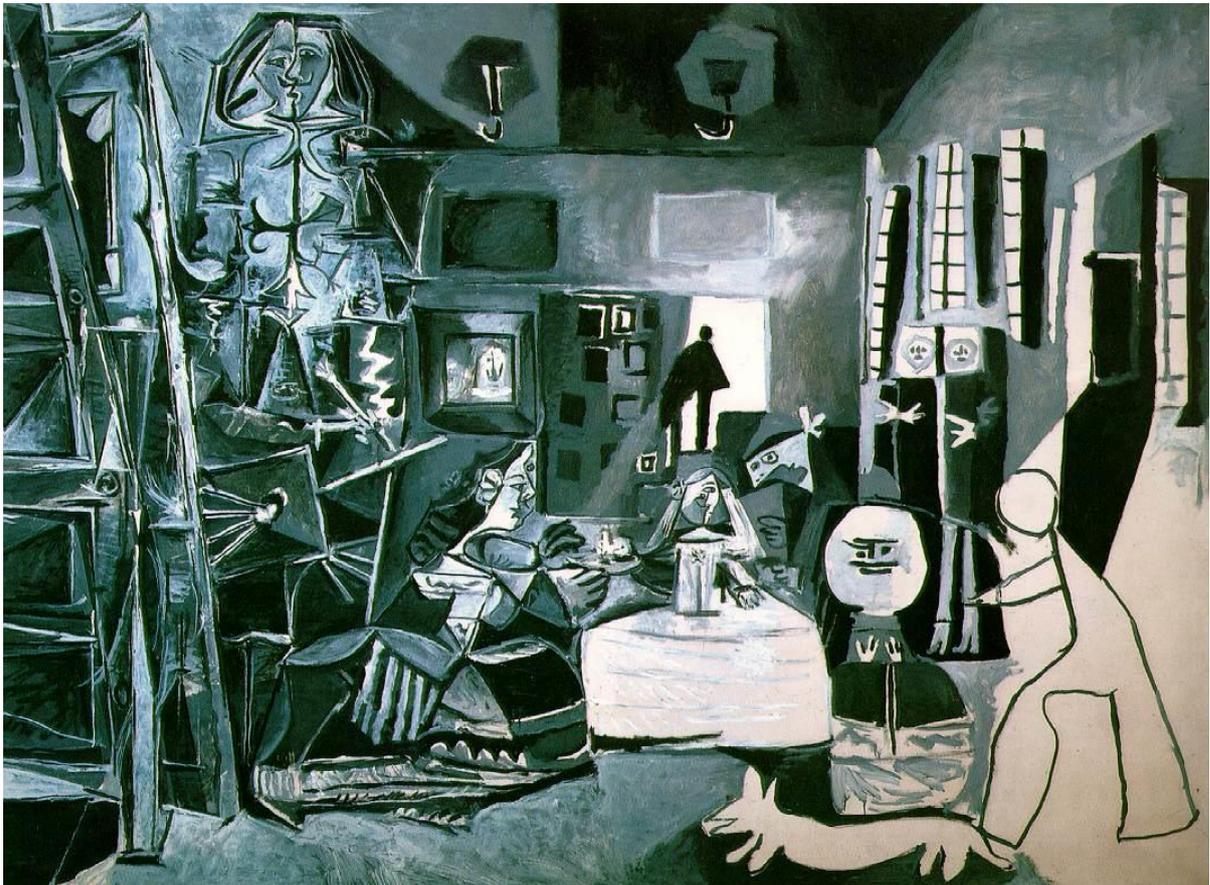
Esta obra de arte criada em meados do século XVII remonta a uma visão do cotidiano da Corte de Felipe IV, que retrata a família real, cujo personagem central

seria a Infanta Margarida. Nesse aspecto da realidade, outros personagens constituem elementos à composição da imagem, entre eles: num primeiro plano, as damas de honra em volta da infanta, uma anã e um anão brincando com um cão, como entre dois planos a presença de uma freira e um guarda-damas, no plano de fundo um cavaleiro visível por uma porta aberta ao lado de um espelho onde aparece refletido o casal real, este, sutilmente em um plano secundário parece acompanhar a cena pictórica, revelada por um aspecto do quadro apoiado em um cavalete e o próprio artista realizando seu ofício.

A configuração dos personagens constitui indício da escolha do artista sobre o tema e testemunho de sua estética, tanto por seu valor histórico ao compor um modo peculiar de representação da realidade à época, quanto pelo olhar que conforma essa realidade e a produz.

Anos depois, me intriguei sobremaneira ao deparar com a série realizada por Picasso sobre o tema de Velázquez.

FIGURA 2 - AS MENINAS DE PICASSO



FONTE: Propriedade Picasso (2007).

LEGENDA: As meninas, Pablo Picasso, 1957. Museu Picasso, Barcelona, Espanha.

Já há algum tempo havia me interessado por conhecer *As meninas* de Picasso (FIGURA 2), a qual tive oportunidade de apreciar pela primeira vez, em 2013, no Museu Picasso em Barcelona. Naquele momento, a desconstrução da obra de arte que o artista propunha, me sugeriu certo excentricismo, mas também curiosidade sobre o que havia de tão intrigante nessa apropriação do tema produzido por outro olhar.

Se alguém se pusesse a copiar "*As Meninas*", totalmente de boa fé, ao chegar um certo ponto e, se o copiator fosse eu, diria: E se colocasse isso um pouco mais para a direita ou para a esquerda? Provaria fazê-lo do meu jeito, esquecendo Velázquez. O experimento me levaria seguramente a modificar a luz ou alterá-la, pelo motivo de ter mudado algum personagem de lugar. Então, aos poucos, iria pintar *Meninas* que seriam detestáveis para o copista profissional, mas seriam as minhas *Meninas*.<sup>80</sup> (PICASSO, 1950, tradução minha).<sup>81</sup>

A modificação de um ângulo de luz ou a troca de lugar de um personagem, tal como pronunciara Picasso, era um tatear e experimentar o seu olhar sobre a cena, o que certamente modificava a criação de Velázquez e que pelas mãos de Picasso produzia as suas meninas. A experiência do artista ecoava em mim os efeitos da luz que ilumina e modifica os elementos da cena aos olhos de quem vê inspirando-me a pensar que um olhar é sempre uma interpretação.

Distante quase três séculos, Picasso teve seu primeiro contato com a obra de Velázquez no final do século XIX quando ainda era jovem e iniciava seus estudos na pintura. Mendes e Couto (2009) analisam nove das quarenta e quatro interpretações de Picasso sobre *As meninas* e ressaltam que: o artista havia se impactado nesse primeiro encontro com "o complexo jogo estrutural elaborado por Velázquez, as trocas entre o espaço real e o pictórico, a aproximação entre obra e espectador atraíram o menino, imprimindo-se em sua memória." (MENDES; COUTO, 2009, p. 294).

---

<sup>80</sup> "Si alguien se pusiese a copiar *Las Meninas*, totalmente con buena fe, al llegar a cierto punto y si el que las copiara fuera yo, diría: ¿Y si pusiera esta unpoquito más a la derecha o a la izquierda? Yo probaría hacerlo a mi manera, olvidándome de Velázquez. La prueba me llevaría de seguro a modificar la luz o a cambiarla, con motivo de haber cambiado de lugar algún personaje. Así, poco a poco, iría pintando unas *Meninas* que serían detestables para el copista de oficio, pero serían mis *Meninas*." (PICASSO, 1950).

<sup>81</sup> Citação que apresenta a sala a qual se refere à exposição permanente da apropriação da obra "*As Meninas*" de Velázquez pelo artista Pablo Picasso, Museu Picasso em Barcelona.

As interpretações que Picasso realizou na apropriação da obra original de Velázquez (FIGURA 1), me instigaram a indagar acerca da liberdade de Picasso em desconstruir a obra de outro artista. O sentimento de dessacralização da pintura, como uma violação sobre o olhar do outro me tomara e, impregnada da desconstrução da obra pelo artista cubista, me perguntava sobre o que via. A impressão que surtira em mim à época fora do excentricismo que relacionava à sua personalidade, decorrente do que conhecia de sua história e como percebia sua obra. Ainda intrigada, voltei observar a série mais vezes em 2014 e 2015, em especial a referida obra (FIGURA 2) que me chamou a atenção pela escolha do artista cubista em representar a cena em tons de branco, preto e cinza, me remetendo à ideia da fotografia.

Imbuída dos estudos que realizava acerca da fotografia, como meio para pensar sobre a experiência, me voltei algumas vezes para As meninas de Picasso. A apropriação que o artista realizara soava em mim como possibilidade de um pensar sobre os elementos que compõem uma imagem a partir do que emerge da experiência e que se coloca em relação a ela sob a perspectiva da leitura do presente, ou seja, do encontro com a obra ou da recepção da imagem (VÁZQUEZ, 2005).

Em 2015, após conhecer aspectos de sua criação, voltei a observar As meninas de Velázquez (FIGURA 1). Nessa oportunidade, sob um olhar que perscruta me ative aos seus elementos, aos fatos e significados construídos ao longo de sua trajetória, enquanto obra de arte, e pude me aproximar de seus meandros e interpretá-la de outra perspectiva, agora enxergava sujeitos em relação.

Observar essas imagens (FIGURAS 1 e 2) se constituiu em um exercício sobre o olhar que produz realidades, mais ainda, uma oportunidade para pensar a interpretação da imagem para além do que o olho vê.

## 2.1 DIÁLOGOS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COMO EXPERIÊNCIA

O campo da Educação constitui foco de análise de diferentes áreas do conhecimento, as quais, em geral delineiam uma perspectiva sobre temas que culmina na problemática pedagógica. A construção de um método para **pensar a educação como experiência**, inicia com a conformação das dimensões do tempo e

do espaço compondo um arranjo sobre o vivido que localiza seus componentes e para o qual os sujeitos viventes dessa experiência atribuem sentidos e significados. Portanto, o deslocamento espaço-temporal entre contextos de realidades distintas da trajetória percorrida, cuja aproximação forja-se no ato de pensar, se faz pela percepção dessas dimensões que fluem no exame da própria experiência gerando entendimentos localizados historicamente sobre a prática educativa.

Seguindo um hilo filosófico, me inspiro em Arendt (2013) que aborda a experiência como um construto, cuja concretização se dá pelo pensamento não isolado em sua insurgência, mas, vinculado a um acontecimento que engloba uma dada situação revelada por um momento do processo vivenciado pelo sujeito. Nesse sentido, o pensamento se situa em um entre que resulta de uma colisão de forças, de um lado a tradição do passado como herança transmitida pelas velhas gerações e de outro lado as possibilidades vislumbradas no futuro como perspectivas de transformação do mundo. Dessa colisão se produz um rompimento no continuum do tempo, a lacuna arendtiana, em que o pensamento, arraigado em um inevitável presente, e sob a direção determinada do choque entre passado e futuro, emerge como força diagonal lançada ao infinito (ARENDR, 2013).

Na imagem que remete à lacuna proposta por Arendt (2013), se configura um espaço virtual situado apenas no âmbito dos fenômenos mentais que relaciona o pensamento como atividade atemporal e se vincula a ele por seu marco de orientação. Portanto, esse espaço intemporal, situado no âmago mesmo do tempo, somente pode ser indicado pelas coordenadas que o orientam: "a cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo." (ARENDR, 2013, p. 40). Ainda, referindo-se a Kafka, a autora destaca a questão da experiência de pensamento que se origina dessa luta entre passado e futuro como um fenômeno mental que "só pode ser adquirida, como qualquer experiência de fazer algo, através da prática e de exercícios." (ARENDR, 2013, p. 40). No espaço intemporal da lacuna arendtiana o pensamento se move, resta saber como.

É na mobilidade do pensamento, presente na lacuna arendtiana, que se coaduna a perspectiva de pesquisa da educação como experiência, enquanto uma empresa do pensamento (CONTRERAS; PÉREZ, 2010), que se constrói um **como pensar**, ou seja, como enxergar o que há nesse espaço intemporal. Assim,

a pesquisa educativa como uma empresa do pensamento, de um pensamento não desligado da experiência, na busca de um saber que ilumine o fazer e retorne à experiência para ganhar em experiência; para ganhar na capacidade de deixar-se surpreender pelo que passa e o que nos passa para voltar assim a pensar e descobrir novos sentidos, novas possibilidades, novos caminhos, inclusive naquilo que poderíamos considerar o dado, o velho, o legado da tradição.<sup>82</sup> (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.67, tradução minha).

Contudo, se deixar surpreender pela experiência pode não ser uma atitude simples. Parece exigir um distanciamento daquilo que habitualmente enxergo para olhar o vivido de modo a perceber o que me passa quando penso sobre o que aconteceu, ou sobre aquilo que a vivência do outro me remete. Em que o pensamento permanece ligado e restitui a experiência, na medida em que se abrem infinitas possibilidades ao sentido da própria experiência. Desta forma, a perspectiva de pensar a educação enquanto experiência me parece similar à atitude de voltar-se às relações que a sustentam, cuja empresa do pensamento busca um modo de pensar que possa delinear "um olhar que abra nossa escuta, nossa atenção, ao acontecer de toda relação educativa."<sup>83</sup> (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 67, tradução minha).

À compreensão da experiência como constructo do pensamento, que parte do vivido e a ele se volta na lacuna arendtiana, é que a fotografia do espaço-ambiente se mostra um instrumento pertinente, uma vez que concretamente consiste um meio comum observável. Um interstício espaço-temporal, em que o real se apresenta pelos elementos visíveis na materialidade da imagem fotográfica dada a observação imediata (BENJAMIN, 1986) e cujos significados, invisíveis no instante fotografado, somente podem ser desvelados no ato de pensar, recordar, refletir, relacionar.

Com isso, sob o objetivo de compreender como o saber da experiência educativa incide na reflexão sobre o espaço-ambiente da educação infantil, o ato de pensar a educação enquanto experiência tendo a fotografia como instrumento, se manifesta no exercício de pensar sobre a prática educativa pelas dimensões: do

---

<sup>82</sup> "la investigación educativa como una empresa del pensamiento, de un pensamiento no desligado de la experiencia, en busca de un saber que ilumine el hacer y retorne a la experiencia para ganar en experiencia; para ganar en la capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa y lo que nos pasa para volver así a pensar y descubrir nuevos sentidos, nuevas posibilidades, nuevos caminos, incluso en aquello que podríamos considerar lo dado, lo viejo, lo legado por la tradición." (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.67).

<sup>83</sup> "una mirada que abra nuestra escucha, nuestra atención, al acontecer de toda relación educativa." (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.67).

olhar fotográfico que compõe uma visão sobre o espaço-ambiente e da recepção da fotografia pelas impressões que marcam a percepção de relações decorrentes dos momentos educativos, representados pela imagem.

Nesse ínterim, há uma similaridade entre fotografia e experiência que permite associá-las em um mesmo campo, pois ambas remetem o olhar ao passado e isso sugere que à sua compreensão estão implicados os efeitos da história, enquanto à sua interpretação se assomam as dimensões da estética também relativizadas pelos efeitos do processo histórico.

Diante disso, denoto que o intento de pensar sobre a educação como experiência nesta pesquisa, advém de momentos da prática educativa eleitos pelos sujeitos à sua reflexão, sob as escolhas do olhar que fotografa e do que se vê em uma fotografia. Dado que, inicialmente, a análise da prática educativa não se isenta da força do visível, que se sobrepõe nas evidências do espaço-ambiente pelos indícios das determinações da proposta pedagógica e das concepções dos sujeitos envolvidos. Mas, ao examinar o que os olhos vêem se pergunta pelo invisível da prática educativa, acerca daquilo que constitui a experiência e somente pode ser visível no ato de pensar.

Uma vez que a fotografia, esse interstício espaço-temporal, se concretiza pelo rompimento desse continuum do tempo e como tal enseja ao encontro com o invisível que o ato de **pensar sobre** pode dar forma. Nesse sentido, fotografia e experiência conformam o que passou como acontecimento, cujo esforço de compreensão exige uma análise em que se lhe aderem significados construídos, ora distanciados de sua origem pela inevitável ação do tempo, da trajetória, do vivido, ora imaginados pelo que a imagem dá a pensar.

Subjaz à percepção fugaz de algo que poderia ter sido em um passado distante, diante de um futuro que avança, sob uma perspectiva que olha o passado a partir do presente e problematiza o real visto na imagem fotográfica ao interpretá-lo. Assim, parece plausível que a interpretação da imagem fotográfica a cada novo olhar convide a uma nova construção desse passado ou uma possibilidade para o presente, uma vez que se constitua em uma nova experiência. Pois, "a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido." (BENJAMIN, 1986, p. 224). E ser reconhecido na imagem implica a consciência de uma emanção pelo sujeito cujas referências lhe imprimem significados.

Benjamin (1986) me inspira a pensar que essa atitude de voltar-se ao acontecimento para compreendê-lo e interpretá-lo, não se trata apenas de conhecer o passado como ele de fato foi. Mas, tal como apropriar-se de uma reminiscência que leva a lembrar e ressignificar o vivido, posto que na memória as impressões se misturam, à imagem do passado e ao que ela remete não se pode dissociar as interpretações que lhe foram agregadas no decurso do processo histórico.

Na perspectiva benjaminiana são os bens culturais, despojos desse processo, que se acendem sob uma contemplação distanciada e, assim, permitem crítica à sua transmissão.

Aludindo ao exercício de como pensar, a análise histórica contribui para a compreensão do momento da prática educativa, situado no interstício espaço-temporal, como acontecimento demarcado por manifestações culturais que se revelam na experiência. Sob o viés da perspectiva benjaminiana em que, desvelar o passado é como **escovar a história a contrapelo** (BENJAMIN, 1986), lançar luz sobre algo não visto, cuja revelação sugere uma **inflexão histórica** (BENJAMIN, 2012), vista tal qual o efeito produzido pela luz lançada do presente sobre o passado que encontra o acontecimento e lhe atravessa seus vazios ou depara com algo novo submerso em suas sombras.

Entendo o real conformado em acontecimento como algo concreto, cuja revelação dos fatos que subsistem nesse evento do passado depende da iluminação provocada pelo presente (BENJAMIN, 2012). Em sua evidenciação, os fatos se compõem como referências sobre a realidade e ao serem iluminados produzem sombras, cuja conformação se contrapõe à reflexão e como consequência revela seus invisíveis. Sob essa perspectiva ampliam-se as possibilidades de pensar sobre a prática educativa vislumbrada pela experiência, ao situar o visível na imagem fotográfica como passado, o vivido, e voltar o olhar para seus invisíveis. Assim, a análise do vivido enquanto acontecimento ressignificado no processo histórico, cuja revelação decorrente dessa reflexão permite enxergar frestas ou espaços vazios, suscita que o sujeito do presente lhe faça perguntas à sua compreensão e interpretação.

Em sua *Pequena história da fotografia*, Benjamin (1986) enfatiza que o observador da imagem busca o imperceptível na centelha do acaso desse presente capturado pelo mecanismo fotográfico, como aquilo que escapa ao olhar do

fotógrafo e pode ser descoberto em reiteradas tentativas de olhar para trás, retrocedendo o movimento que a própria imagem projeta.

A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. (BENJAMIN, 1986, p. 94).

Há um inconsciente ótico (BENJAMIN, 1986) que a fotografia sugere em sua revelação, não perceptível na materialidade impressa pela configuração de seus elementos, mas naquilo que se pode depreender dela, tal como entrever um movimento contido, dada a ausência da exatidão de sua execução, por aquilo que dá a pensar. Como supõe o gesto no ato de escrever, o olhar em um retrato, a posição das árvores sujeitas ao vento em uma paisagem.

A fotografia não captura o movimento em si, como o cinema o faz, mas a sugestão da ação, não concluída e sim prenunciada, que impinge a sua paralização como sentido fotográfico, de um tempo que congela a ação. Imobilizado o tempo na imagem, se produz o vazio. Um vazio aparente, provocado pelo rompimento do tempo, pela estagnação do movimento, pela configuração de elementos que conformam uma imagem. O que existe de concreto nesse vazio são seus referentes, ou seja, aquilo que está materializado pela imagem, como uma **presença ausente** de significados visíveis.

Nesse bojo, a fotografia como forma concreta que evidencia a materialidade do vivido enseja ao exercício de pensar sobre a experiência a partir do que se vê na imagem para transcendê-la. Posto que à interpretação da fotografia se lhe adere o caráter de representação do real pelo efeito de uma tecnologia que fixa elementos da realidade, enquanto parte de um todo, enxergar para além do que a imagem evidencia supõe o estabelecimento de relações entre as propriedades características da técnica e a capacidade interpretativa do sujeito.

Inicialmente, parto da premissa de que enxergo em uma fotografia indícios de uma realidade. São indícios que contém referentes vazios de significados que ocupo com aquilo que resiste alojado na memória ao que o momento capturado me remete, conformando de referências da própria vivência ou ao que esta de alguma maneira está relacionada em relação ao tema da imagem. Com isso, a observação da fotografia se constitui em uma oportunidade para ressignificar esses vazios, por uma

atitude de voltar-se aos elementos nela presentes com perguntas sobre esse momento contido na imagem fotográfica cujo olhar do presente esboça seus matizes.

Deste modo, me parece necessário clarificar esse pressuposto a materialidade da fotografia, uma vez que esta pesquisa a propõe como instrumento para pensar sobre a prática educativa iluminada pelo saber da experiência.

Destarte, sem inferir à fotografia o conceito de mera reprodução da realidade, como espelho do real, senão como aspecto que remete a essa realidade, seja pelo próprio olhar, ou o olhar de outro. Na configuração dos matizes da fotografia se instala o arraigado conceito de impressão do real, cuja ideia de representação visual de elementos visíveis em um momento do presente condiciona o observador a atribuir um sentido de verdade ao que aparentemente a imagem enuncia.

De um ponto de vista semiótico, estético, a fotografia como produção bidimensional que conjuga composição, contraste e textura, se configura por um sistema sógnico particular, implicado por significações que dizem respeito ao que o sujeito que fotografa detém no momento dessa captura pela **observação imediata** (BENJAMIN, 1986). Assim, parece pertinente pensar que as referências do olhar fotográfico se fundam por preceitos de ordem histórica e estética. E, uma vez que esse sujeito que fotografa está imerso em uma realidade sociocultural, movido por sua forma de ver, atuar e se expressar, ao realizar sua escolha e traduzí-la em uma imagem, produz um objeto que será apropriado culturalmente ao ser socializado.

Como objeto da cultura é que a fotografia se constitui em instrumento, um aparato de observação cuja forma material de natureza bidimensional, plana, impressa ou digital, permite a difusão de um aspecto da realidade capturado pela escolha do olhar fotográfico e que pode ser apreciado por meio da recepção da imagem, inúmeras vezes, resultando em múltiplas interpretações.

De mera associação de referências à complexidade de relações sobre aquilo que se vê em uma fotografia, "seja o que for que ela dê a ver e qualquer que seja a sua maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que nós vemos." (BARTHES, 1980, p. 20). O invisível, um algo que não se pode ver, remete a esse vazio que urge ser preenchido com referentes a partir do que sua composição aciona no observador. Deste ponto de vista, sob a perspectiva do observador da imagem, o seu receptor, o significado de uma fotografia está sempre atrelado a algo externo a ela.

Isso incita a pensar que a fotografia não transmite uma mensagem codificada por signos, ao contrário, o que se enxerga na fotografia a partir dos significados que são atribuídos aos elementos perceptíveis nela é que constituem uma mensagem. De acordo com Barthes (1980), a fotografia em si não poderia ser entendida como linguagem, uma vez que esta se estrutura por signos, os quais exigem um sinal, dado que o que se vê na fotografia não pode ser classificado como sinal, mas um aspecto do real capturado em um único e irreptível instante.

Sob o olhar de diferentes fotógrafos ou do mesmo fotógrafo em diferentes momentos, que fotografam o mesmo tema com os mesmos elementos, em um mesmo cenário; cada fotografia é única, pois resulta de certa coordenada espaço-temporal que nunca se repetirá, tal como nunca se repete um momento vivido, contida da escolha de um sujeito histórico-cultural sobre a realidade capturada e da decisão do instante dessa captura. Ao pensar que ainda que se pretenda que uma imagem fotográfica represente a reprodução de uma composição, um efeito, uma abordagem, sua materialidade sempre revelará uma nova fotografia, dada a intencionalidade que subsiste ao ato de fotografar.

Em acordo com Barthes, sobre a natureza da imagem fotográfica, Philippe Dubois (1994) propõe compreendê-la a partir de seus referentes os quais entende como índice, com o que também permite problematizar a conotação dada à fotografia enquanto mera representação do real imputada pelo realismo. Segundo esse autor, há uma pragmática irreduzível na qual a referencialização da fotografia se inscreve, pois que se torna inseparável de sua experiência referencial, ou seja, do ato que a cria. O que se pode apreender como um momento único, singular, intrínseco à relação entre o produtor da imagem e a própria imagem.

Referindo-se à perspectiva da fotografia no âmbito dos signos indiciais como um traço que resulta do ato fotográfico, Felici (2011) delinea um sentido que contribuiu para o entendimento da fotografia em sua materialidade.

Se o signo fotográfico mantém com seu referente uma relação de conexão física, esta conexão é a distância, uma distância tanto espacial quanto temporal. A fotografia dá do objeto uma visão estritamente plana e sem relevo. O traço fotográfico é, finalmente, luminoso e sua estrutura descontínua, uma vez que a fotografia é um composto de uma infinidade de grãos ou pontos de tamanhos distintos, o que determina sua resolução. A luz determina a configuração da imagem fotográfica (etimologicamente, "escrita com luz"), enquanto que a descontinuidade, mais do que estrutural (granular) é, sobretudo temporal na medida em que a fotografia supõe um

corde, uma seleção, do contínuo temporal.<sup>84</sup> (FELICI, 2011, p. 63, tradução minha).

Essa descrição material da fotografia permite aludir ao que caracterizaria a peculiaridade do referente na imagem fotográfica, segundo sua natureza física, e sugere que aquilo que o olho vê e captura é transformado pelos efeitos de uma tecnologia, cujo resultado é a materialidade fotográfica.

Do ponto de vista da temporalidade instantânea, aparentemente efêmera, a captura de uma fração de segundo apresenta em sua materialidade impressa na imagem fotográfica **um instante do tempo contido**<sup>85</sup>, congelado, algo singular que se refere ao todo visível e que de certo modo o detém. "A fotografia não retrata apenas determinado tema, é também uma homenagem a ele. É parte do tema e um prolongamento dele; como também um meio potente de controlá-lo." (SONTAG, 1981, p. 149). Tal como deter o próprio mundo, Sontag (1981) aborda esse modo do homem moderno apropriar-se do mundo pela captura de tudo que vê por meio da fotografia, tecnologia que segundo a autora parece cumprir a promessa de democratizar todas as experiências traduzindo-as em imagens.

Acerca dessa perspectiva, a captura da imagem define a função e a forma que dá sentido ao papel do fotógrafo enquanto autor de fotografias, como um produtor de versões sobre a realidade.

Deste modo, sem pretender nominar a subjetividade do sujeito que fotografa, interessa para essa pesquisa, a sua captura, ou seja, os referentes que sua percepção detém dessa emanção testemunhada e que compõem em imagem.

---

<sup>84</sup> "Si el signo fotográfico mantiene con su referente una relación de conexión física, esta conexión es a distancia, una distancia espacial y temporal a la vez. La fotografía da del objeto una visión estrictamente plana y sin relieve. La huella fotográfica es, finalmente, luminosa y su estructura discontinua, ya que la fotografía es un compuesto de una infinidad de granos o puntos de mayor o menor tamaño, lo que determina su resolución. La luz determina la configuración de la imagen fotográfica (etimológicamente, 'escritura con la luz'), mientras que la discontinuidad, además de ser estructural (granular), es sobre todo temporal en tanto que la fotografía supone un corte, una selección, del continuum temporal." (FELICI, 2011, p. 63).

<sup>85</sup> Destaco essa ideia de **um instante do tempo contido**, entendido por mim à luz da historiografia da fotografia já mencionada pela ensaísta Susan Sontag (SONTAG, 1981) em relação ao entendimento de seus efeitos, nos primórdios da aceção da fotografia como técnica de impressão da luz. Contudo, retomo essa ideia em função de uma situação vivenciada com meu filho que aos 9 anos de idade definiu a fotografia como *uma tecnologia incrível que faz com que o tempo fique ali, parado...*, essa declaração de um olhar de natureza infantil me fez refletir sobre a ideia de congelamento como algo visível ao receptor comum da fotografia, o que de certo modo relativiza a ideia de veracidade da imagem como documento ou testemunho do real, algo do tempo que passou está presente na fotografia.

Uma vez que a interpretação desses referentes enseja pensar sobre as relações entre aquilo que se vê na fotografia e o que não se vê, mas dá a pensar.

Dessa compreensão de que a fotografia materializa referentes, indícios de uma relação entre o mundo do sujeito que fotografa e um aspecto do mundo da realidade que o mobiliza, mediante o diálogo da relação entre essa materialidade com outros mundos tantos quantos sejam seus observadores, é que resultam novas possibilidades interpretativas aos seus referentes.

A partir dessa dialogia denoto que, enquanto objeto da cultura, a fotografia comunica mensagens cuja concretização se dá a partir da relação que o observador estabelece com os elementos eleitos pelo sujeito que as produziu. Aqui reside a importância desse aspecto que marca a fotografia como constructo de infinitas possibilidades interpretativas, o fato de que possa levar o sujeito que a observa a rememorar suas experiências e atribuir significados aos seus referentes.

Seja do ponto de vista de quem cria e produz a imagem fotográfica, ou do ponto de vista de quem a detém e a observa, dar visibilidade à fotografia é o que a torna um objeto da cultura; enquanto que, ao ser manipulável por diferentes perspectivas, sob diferentes suportes - impresso ou digital - é que ela se torna **aparato de observação**.

Nesse âmbito, percebo que ao lançar mão da fotografia como um aparato de observação do cotidiano educativo, para além de evidenciar os elementos que compõem o espaço-ambiente e que estão cristalizados na imagem posso perscrutar o contexto ora visitado, rememorar a vivência de estar ali e recuperar outros aspectos concernentes às concepções que delineiam a prática educativa vislumbrada. Sob a ação do pensamento, que se volta ao passado diante do recorte de um presente vivido, a ausência de sujeitos me impinge a olhar os elementos que configuram a dinâmica do espaço-ambiente como indicativos do legado cultural disponibilizado às novas gerações, tal como tradição que delimita o fazer pedagógico. Na busca por preencher de vida o contexto, visualizo os sujeitos habitando esse lugar.

Para além de caracterizar aspectos da prática educativa, esse exercício de pensar a educação a partir da fotografia como **aparato de observação** enseja ao enfrentamento das implicações da relação entre adultos e crianças, cuja análise propicia a compreensão e o enredamento de determinantes sociais no contexto em estudo. Haja vista a condição de sujeitos da cultura e dos papéis que estes exercem

no âmbito da instituição, seja pela importância de cada sujeito em si mesmo, seja pela sua expressividade em relação ao outro que de algum modo o afeta, assim como o afetam os demais elementos nas interações decorrentes de encontros nesse contexto.

A imagem que concretizo dessa dinâmica, inspirada pelo pressuposto da lacuna arendtiana como um ponto de fusão entre passado e futuro (ARENDT, 2013), tem de um lado o adulto, esse sujeito representante da tradição que a apresenta por meio de sua prática e configura o contexto com sua intervenção, e de outro lado a criança como um sujeito novo no mundo que por desconhecer parte do que vê interage com o que lhe é apresentado trazendo em sua perspectiva a novidade, com a qual modifica e também interfere neste contexto por meio da sua participação. Deste modo se nutre o espaço-ambiente de vida, de relações e atmosfera, tal como a sensação que um lugar transmite.

Provocada pelo pressuposto arendtiano e diante dos elementos evidentes nesses contextos me pergunto: como se conjuga a tradição enquanto esse legado cultural que imprime na criança o sentido de pertencer a um grupo e a novidade que se constitui em sua própria forma de expressar algo sobre esse mundo que a cada momento lhe é apresentado?

Ao tratar do contexto educativo, no caso do espaço-ambiente da educação infantil entendido como lugar onde se constroem relações pela configuração de seus elementos, essa abordagem que interpreta sua conformação como mundos em relação se mostra pertinente, pois permite movimentar os elementos do contexto pela possibilidade de transcender sua configuração e delinear uma perspectiva para pensar a educação.

Dito de outro modo, ao delimitar a fotografia do espaço-ambiente da educação infantil como **aparato de observação** esta pesquisa enseja pensar sobre os elementos que compõem a imagem como referentes da prática educativa, cuja dimensão estética constitui o âmbito em que o olhar fotográfico e o de seu receptor se conformam como pontos de vistas inter-relacionados à interpretação dos saberes implicados na experiência educativa.

Portanto, ao interpretar o que se vê na imagem do espaço-ambiente enquanto indício da prática educativa, aquilo que o observador conforma e aciona da experiência educativa constitui o próprio pensar sobre o educativo na prática evidenciada. Disso depende iluminar a trama de relações educativas, nas quais

estão demarcados os referentes da prática educativa como também se revelam seus invisíveis, aspectos que permitem pensar os saberes implicados na experiência educativa.

Assim, compreendo que o espaço-ambiente da educação infantil se constitui por uma trama de relações estabelecidas entre seus elementos, sujeitos (crianças e adultos) e meio (estrutura física e material), que advém do entendimento desse contexto como uma realidade complexa e permeável às influências internas e externas a ele. Ou seja, do ponto de vista da criança que tem um modo próprio de apropriar-se do mundo por meio da percepção, interação e brincadeira; do ponto de vista do adulto, enquanto sujeito da cultura responsável por apresentar seu mundo à criança no contexto educativo, o que faz por meio de uma prática educativa. Vizualizo ambos - criança e adulto - carregados de suas vivências referenciais marcadas de significados sobre o vivido, que interatuam no contexto educativo e agem de forma inter-relacionada **com** e **sobre** os referentes físicos e materiais do espaço-ambiente, lhes imputam suas perspectivas e as extrapolam em uma dinâmica de relações pelas quais há sempre a possibilidade de trazer algo novo.

A partir dessa perspectiva, destaco estudos sobre arquitetura e educação que têm apontado para o papel determinante do espaço e seus elementos na constituição do sujeito. Acerca disso Cabanellas e Eslava (2005) evidenciam o imaginário espacial da infância na busca por compreender "os vínculos, as interferências, as relações criadas entre o corpo, os objetos e o espaço em constante construção que acompanham a criança em seu processo vital."<sup>86</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 19, tradução minha) e que se manifestam em diferentes âmbitos e contextos educativos, entrelaçando suas percepções sobre o mundo.

Mais do que representações concretas, nessa perspectiva a experiência no e com o espaço se dá à semelhança do jogo simbólico, em que a criança vive e revive situações em que "as vivências no espaço acolhem desafios, emoções e interrogações; respondem aos desejos sem nome, a fantasias, a impulsos, ao

---

<sup>86</sup> "los vínculos, las relaciones que se crean entre el cuerpo, los objetos y el espacio en constante construcción, que acompaña el niño en su proceso vital." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 19).

perambular sem necessidade de direção ou finalidade precisas."<sup>87</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 20, tradução minha). Sobretudo, dessa interação da criança com o espaço, resultam impressões derivadas das ações dela sobre ele, e a partir de sua percepção acerca disso emergem as relações que configuram sua experiência. Frente ao impulso de dominar o próprio corpo, a criança lança-se ao espaço em um movimento de "andar que é também vaguear, perambular com gestos sem objeto definido, em cujo transcurso [ela] se encontra com lugares que lhes são significantes, ou que, na aleatoriedade do encontro, se tornam significantes."<sup>88</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 20, tradução minha).

Inspirada por essa perspectiva, me remeto às imagens de espaços-ambientes do Bressol L'Arboç<sup>89</sup>, cuja composição me conduz a pensar sobre as relações desse contexto de educação infantil.

Para iniciar apresento a sala do grupo 1 (FOTOS 7, 8 e 9) frequentada pelos bebês do Bressol L'Arboç.

FOTO 7 - GRUPO 1 (A)



FONTE: A autora (2015).  
LEGENDA: Institut Municipal Bressol L'Arboç,  
Barcelona.

FOTO 8 - GRUPO 1 (B)



FONTE: A autora (2015).  
LEGENDA: Institut Municipal Bressol L'Arboç,  
Barcelona.

<sup>87</sup> "Las vivencias del espacio acogen retos, emociones e interrogaciones; responden a los deseos sin nombre, a fantasías, a impulsos, al deambular sin necesidad de dirección o finalidad precisas." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 20).

<sup>88</sup> "Andar que es también deambular, errabundear gestual sin objeto definido, en cuyo transcurso el niño se encuentra con lugares que le son significantes, o que, en la aleatoriedad del encuentro, se vuelven significantes." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 20).

<sup>89</sup> Centro de Educação Infantil de 0 a 3 anos de idade, que integra o Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB), localizado no bairro Horta-Guinardó, no campus da Universidad de Barcelona, cuja responsável assinou autorização de uso de imagem conforme Apêndice 4.

FOTO 9 - GRUPO 1 (C)



FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: Institut Municipal Bressol L'Arboç,  
Barcelona.

Ao adentrá-la sinto os efeitos de um espaço-ambiente em constante transformação. A luz impressa no chão, no mobiliário, nos objetos, nas paredes, marca a presença desse elemento da natureza que se anuncia e preenche de vida o contexto, transmitindo as sensações de calor, permeabilidade, transparência e resiliência. Assim, me parece que a natureza é oferecida como oportunidade ao descobrimento que provoca a criança por sua fugacidade.

Penso na luz do sol impressa no chão e em objetos da sala (FOTOS 7 e 8) e visualizo a criança interagindo com seus efeitos que por si só constituem uma gama de possibilidades a explorar: forma, transparência, mutação. A janela com formato redondo (FOTO 8) na altura da visão da criança sugere um convite a olhar para fora, percebo sua forma como uma oportunidade de ver e mover-se, tal como se fosse possível passar por esse orifício por meio da imaginação, enquanto o corpo permanece dentro do espaço protegido pelo vidro. No enquadramento dessa imagem (FOTO 8) seus elementos me incitam a algumas indagações: a transparência como condição material seria o que permite à criança acompanhar a vida que corre fora da sala, enquanto a visão constitui o sentido pelo qual sua percepção aciona e relaciona algo de seu imaginário? Seria esse um modo pelo qual a criança pode transcender o real demarcado pelos limites físicos e integrar-se ao visível, em uma dinâmica que se estende por meio da imaginação?

Atenho-me aos elementos materiais, a janela, a estrutura da sala onde as crianças permanecem enquanto algo passa fora, aparentemente, longe do seu alcance. Pressinto que a proteção não é impedimento para a interação, mas

condição que permite à criança lançar o olhar e acomodar o que há nesse mundo visível e desconhecido. Por outro lado, vislumbro a criança envolvida pelo que constitui o espaço-ambiente, o entorno da sala que lhe apresenta um mundo a ser descoberto mais acessível às suas explorações, em relação ao outro e a si própria.

Me detenho na foto 9, no canto inferior direito, vestígios do módulo de madeira, o qual posso visualizar melhor na foto 7, cujo fundo mostra o módulo margeado por colchões em seus pontos de ascensão e um espaço vazio abaixo. Observo essa parte do módulo apoiada na bancada visível no primeiro plano da foto 9, a qual delimita o acesso dos bebês que podem andar e circular em cima do módulo e, principalmente, se aproximar do lugar onde o adulto realiza a troca de fraldas e os banhos dos bebês. Enquanto o plano de fundo da imagem (FOTO 9) me dá a perspectiva da abrangência do olhar do adulto sobre esse espaço-ambiente.

Essa configuração da sala do grupo 1 (FOTO 7, 8 e 9) me induz a pensar em ações integradas e da participação da criança em momentos compartilhados com o adulto no espaço-ambiente, cujos elementos físicos e materiais enredam uma trama de possibilidades às quais ela pode se lançar a manipular, explorar, investigar, se apropriar, constituir repertório e construir significados. Visualizo uma atmosfera que esse espaço-ambiente me inspira como uma **mobilidade compactuada**<sup>90</sup>, que abarca tanto a perspectiva do adulto quanto da criança e que ocorre, por exemplo, enquanto o adulto está na área de higiene e permanece no campo de visão da criança, assim como, quando a criança se oculta embaixo do módulo de madeira onde permanece acessível à visão do adulto que se desloca no espaço. Depreendo que essa possibilidade de mobilidade compactuada depende de uma condição de confiança mútua entre a criança e o adulto.

De um lado, o processo de desenvolvimento e domínio do próprio corpo pela criança lhe impinge como desafio a conquista de sua autonomia de movimentos e de habilidades para deslocar-se nesse espaço-ambiente, valendo-se de ousadia e despreendimento da mediação constante do adulto. De outro lado, o adulto precisa mover-se com agilidade para realizar suas tarefas e intervenções em momentos que diferentes crianças lhe necessitam. Sobretudo, me parece que a confiança da

---

<sup>90</sup> O termo **mobilidade compactuada** é uma definição que proponho acerca dessa possibilidade de um acordo tácito entre adulto e criança, para a movimentação de ambos no espaço-ambiente. O que depende de uma configuração desse contexto educativo que favoreça a aprendizagem de habilidades pelas crianças, mediadas pelo adulto sempre que elas necessitem e, por outro lado, que permita ao adulto circular e deixar de ser o centro da atenção das crianças.

criança, em si mesma, depende dessa atitude do adulto de ausentar-se fisicamente, ainda que se mantenha no campo de visão da criança, para permitir a ela a oportunidade de realizar sua atividade por si só, exercendo sua autonomia no aprimoramento de suas habilidades.

Visualizo a criança realizando ações de entrar e sair, apoiar-se e lançar-se, passar por cima, passar por baixo, ascender e descender, alcançar extremos, atravessar vazios, encontrar algo no caminho e deter-se, superar-se, experimentar novas posições, conquistar habilidades motoras, desenvolver suas capacidades físicas. Enfim, ir ao encontro do seu desejo.

Frente à relação que estabeleço a partir do que tais imagens me sugerem, reconheço a mobilidade compactuada como algo que esse espaço-ambiente me dá a pensar acionado pelo **saber da experiência**. Disso me parece que deriva a possibilidade do diálogo entre o vivido e o observado, em que emerge o pensamento.

Penso sobre esse momento em que a criança e o adulto compartilham suas perspectivas por meio dessa mobilidade compactuada que interpreto como uma **situação educativa**, sob indícios de condições da circunstância que o particulariza pela especificidade demarcada na prática educativa com bebês e sustentada por uma determinada concepção de educação explicitada em sua estrutura física. Tal compreensão se dá pelo pensamento que emerge como possibilidade e se concretiza na reflexão iluminada pela experiência: o professor e as crianças cohabitam o espaço-ambiente e, em um mesmo momento, agem de forma independente.

No entanto, inter-relacionadas, a conexão de olhares e a concomitância de atividades em um mesmo tempo que corre, revelam a implicação dos sujeitos com suas tarefas e a confiança de poder realizá-las por si sós, a construir um modo compartilhado de interatuar ações e confluir interesses, necessidades, demandas, possibilidades educativas. Como um diálogo entre sujeitos de perspectivas distintas que se implicam pelo pertencimento ao meio em que estão inseridos e cuja mobilidade compactuada depende de certa disponibilidade corporal<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> A disponibilidade corporal tal como define Garanhan (2004) é uma atitude relacionada à experiência pessoal do sujeito, das vivências que marcam sua forma de se posicionar no mundo, ou melhor, de estabelecer relação com ele.

No âmbito da prática educativa, me pergunto se essa disponibilidade corporal não seria uma qualidade a ser imputada ao professor, sobre o que move sua ação na direção ou em relação à criança quando se posiciona de modo que ela possa exercer seu movimento por si só. Mais ainda, imbuído de uma concepção de criança competente e capaz de exercer por meio de sua iniciativa explorações em um mundo que se lhe apresenta: a disponibilidade do professor seria olhar para a criança para enxergá-la em si mesma? Como seria possível ao professor enxergar a criança a partir da perspectiva dela?

Antes de buscar respostas me parece que o essencial está em situar o vínculo, que se dá por essa dupla implicação, da criança que está imersa em sua atividade e do adulto munido dessa disponibilidade a olhar para ela e percebê-la por sua própria maneira de apropriar-se do mundo, de relacionar as coisas e produzir conhecimentos sobre o seu modo de se relacionar no espaço-ambiente.

Assim, me parece fundamental distinguir referentes nas imagens de espaço-ambiente que relacionam espaço, tempo e ação, como esse algo em comum, que permite o estabelecimento de diálogo entre realidades distintas. Tendo em conta o que defino por **momento**, **situação** e **circunstância**, enquanto suas coordenadas.

Inspirada pela ideia de interstício espaço-temporal, derivada da lacuna arendtiana, entendo o **momento** como essa fração do tempo irreptível, que desvela relações estabelecidas pelos sujeitos implicados, as quais não se pode determinar, pois genuinamente constitui-se do encontro entre desejo e realização, confluindo significados atribuídos pelos sujeitos conforme interpretam o vivido. Enquanto a **situação** se concretiza pela configuração do espaço-ambiente apresentada pelo adulto à criança e, por vezes, alterada por esta, sendo possível repetí-la tantas vezes quantas se queira. Nesse sentido, me parece plausível compreender a situação, que identifico enquanto **situação educativa** (CONTRERAS; PÉREZ, 2010), como a própria prática educativa reiterada por sua intencionalidade, assim como ocorre a repetição do jogo pela manifestação do interesse da criança por fazer de novo. E, finalmente, a **circunstância** como forma conjugada de fatores internos e externos ao espaço-ambiente, por uma constelação de elementos físicos e humanos determinantes e determinados por concepções e pela realidade tal como ela é construída a partir de condições preestabelecidas, idealizações e realizações. Portanto, contida por situações e momentos que lhes são peculiares.

Ainda sobre a constituição do espaço-ambiente, segundo Cabanellas e Eslava (2005), o diálogo entre o âmbito educativo e o âmbito arquitetônico se mostra essencial para a compreensão das experiências espaciais da infância, a fim de oferecer às crianças,

âmbitos que lhes permitam viver o espaço como uma experiência pessoal desde a qual possam criar seus territórios, seus espaços vitais como experiência indispensável para a conquista de uma autonomia moral e cognitiva<sup>92</sup>. (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 21, tradução minha).

Penso nesse âmbito, a que as autoras se referem, e me volto para as imagens da sala do grupo 1 (FOTOS 7 e 8) nas quais percebo a luz, a madeira e a transparência - da janela e dos vazios entre lugares demarcados materialmente -, esses elementos físicos que constituem as condições em que ocorrem as experiências exploratórias das crianças nesse contexto educativo. Tais elementos me remetem à ideia de **elemento-eixo** como me sugere a foto 5, por sua materialidade interligar espaços.

Sob a percepção dos efeitos da matéria como conjunto físico do espaço-ambiente penso em modos de interação da criança com esses elementos, em que esta, despertada por sua curiosidade se envereda a desvendar o mistério que a natureza deles contém (BENJAMIN, 1986). E, ao visualizar a criança criando seus territórios e espaços vitais, me remeto às ações de **exploração** e **transmutação**, aspectos que me parecem estruturantes à concretização dessa cultura que lhe é peculiar, sustentada pelas relações estabelecidas a partir de suas interações no espaço-ambiente.

Vislumbro assim, a conformação de um rito que a criança vivencia nesse espaço-ambiente por meio da conquista de sua autonomia moral e cognitiva. A cada momento a criança experimenta a condição de sujeito em ação e em relação aos demais elementos do espaço-ambiente. Nesse ínterim, me parece que se constitui uma forma prática de percepção do mundo em que, na concretude daquilo que realiza, ela se nutre de significados, associa suas referências ao novo, aprimora suas elaborações e com isso constitui marcas à sua experiência; constrói modos de

---

<sup>92</sup> "âmbitos que les permitan vivir el espacio como una experiencia personal desde la cual puedan crear sus territorios, sus espacios vitales como experiencia indispensable para la conquista de una autonomía moral y cognitiva." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 21).

relação com seus pares, cria estratégias para apropriar-se do mundo material, se empodera como sujeito ativo e protagonista de sua própria história.

Com isso, amplio a abrangência do contexto educativo e volto-me à circunstância que engloba o espaço-ambiente, essa constelação de aspectos determinantes e determinados atuando concomitantemente como influências irrefutáveis sobre o que acontece nesse lugar. Desde as condições da estrutura física dada pelo projeto arquitetônico, da ambientação construída cotidianamente expressa pela prática educativa e pelas reelaborações das crianças sobre o espaço-ambiente, assim como, do vivido e experimentado pelos sujeitos em distintos momentos do dia e que constroem sua experiência.

Se por um lado, a estrutura física do contexto educativo já está dada e se constitui em uma condição preestabelecida que expressa as concepções de criança e de educação infantil dos autores de seu projeto, à qual os sujeitos que habitam o lugar devem se adaptar. De outro lado, me parece que os materiais flexíveis presentes no espaço-ambiente se constituem nas condições dadas pela prática educativa implicada, indícios relevantes dadas as determinações de suas concepções. Ou seja, a conformação constituída pelas situações que compõem o cotidiano da prática educativa, sejam elas apresentadas pelo adulto ou reelaboradas pelas crianças, configuram os cenários para as explorações e transmutações realizadas por estas. No entanto, aquilo que constitui a vida no espaço-ambiente, deriva das ações dos sujeitos e manifesta as relações que estes estabelecem nesse contexto e somente podem ser conhecidas mediante acompanhamento e observação, pois são determinadas no momento em que ocorrem.

Novamente me pergunto sobre a disponibilidade do professor, acerca de sua prática educativa mediante a atividade da criança, ou seja, sua maneira de interagir e relacionar as coisas que lhe estão disponíveis enquanto elementos do espaço-ambiente. Como seria possível ao professor posicionar-se diante da criança para olhá-la em sua ação, enxergá-la e escutá-la, considerando a perspectiva dela e não apenas a perspectiva que mobiliza o seu olhar, na conformação de uma situação da prática educativa?

Das reflexões que as imagens do grupo 1 me inspiram a pensar e a relacionar com o saber da experiência, em minhas interpretações considero a disponibilidade de olhar a criança tal como ela se mostra, enquanto atitude intrínseca ao professor que pretende construir algo significativo para ela, que corresponda a seus

interesses, necessidades e demandas, o que se concretiza por meio de um diálogo com ela. Isso exige voltar-se para a criança com o desejo de escutá-la. Desse modo, se reafirma em mim o princípio de que a busca por esse diálogo, ou seja, a comunicação entre a visão da criança e a visão do adulto, deriva de uma decisão implicada na prática educativa, uma vez que toda prática é antes uma escolha, ou, como diria Arendt (2013), um ato de responsabilidade e de amor pelo mundo.

Disso decorre a compreensão de que os elementos que compõem o espaço-ambiente e a maneira como são apresentados à criança são ao mesmo tempo, determinantes e determinados, e estão sob a guarda ou a decisão em primeira instância dada pelo adulto, uma vez que é ele quem projeta e organiza esse contexto.

Assim, a fim de propiciar oportunidades à constituição da experiência da criança **no e com** o espaço, desde os primeiros anos de vida, parece fundamental seguir pistas sobre a perspectiva que ela delinea em sua exploração do mundo.

A observação de bebês em **situações de exploração** permite constatar recorrências relacionadas ao modo como estes se apropriam das coisas do mundo e desenvolvem o domínio do próprio corpo, o que lhes possibilita ir em busca de seus interesses e desejos, "desde o descobrimento inicial das mãos do bebê, à sua manipulação; e da experimentação com objetos à construção com esses objetos."<sup>93</sup> (KÁLLÓ; BALOG, 2013, p. 8, tradução minha), bem como, a deslocar-se no espaço provando sua autonomia.

Isso sugere que: cabe ao professor organizar situações nas quais as crianças, em seus diferentes estágios de domínio corporal, possam desenvolver sua capacidade de mover-se em um contexto que ao mesmo tempo as provoque na superação de desafios para o aprimoramento de sua mobilidade e as favoreça na criação e recriação de "novos limites, novas formas de espaços simbólicos ou materiais nos quais se propiciem distintas formas de relação social, ou que a própria relação social propicie sua criação."<sup>94</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 25, tradução minha).

---

<sup>93</sup> "desde el descubrimiento inicial de las manos del bebé, a su manejo; y de la experimentación con los objetos a la construcción con estos objetos". (KÁLLÓ; BALOG, 2013, p. 8).

<sup>94</sup> "nuevos límites, nuevas formas de espacios simbólicos o materiales en los que se propicien distintas formas de relación social, o que la propia relación social propicie su creación." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 25).

Mais uma vez me volto ao contexto do Bressol L'Arboç, agora mais detidamente no **Espaço Comum**<sup>95</sup> (FOTO 10), localizado entre as salas dos grupos 1 e 2. Um contexto que constitui lugar de interação, por meio da exploração e do encontro, onde crianças entre 4 e 15 meses podem compartilhar suas habilidades motoras e suas percepções sobre os elementos do ambiente.

FOTO 10 - ESPAÇO COMUM



FONTE: A autora (2015).  
 LEGENDA: Bressol L'Arboç, 2015.

Volto-me para essa imagem do Espaço Comum (FOTO 10), cuja transparência e a acessibilidade aos materiais e objetos me inspiram mobilidade e acolhimento ao mesmo tempo. Vislumbro possibilidades interativas conformadas pelos elementos, com a intensificação do movimento pela criança.

No canto inferior esquerdo da foto 10 a evidência de materiais, frequentemente utilizados para promover o movimento corporal, posicionados diante da porta de vidro por onde passa a luz, me sugere um convite a olhar para fora; enquanto no plano de fundo, no centro da imagem, uma estante baixa com objetos disponíveis à exploração e mais ao fundo na parede à altura da visão das crianças, um painel de manipulação, me induzem a enxergar crianças que já caminham deslocando-se até esses elementos. Assim, em sua composição esse espaço-ambiente me sugere momentos diferenciados de interação das crianças, os quais podem representar desafios a serem enfrentados por elas.

<sup>95</sup> O **Espaço Comum** é uma área interna que faz conexão entre as salas dos grupos 1 e 2, compartilhada pelas crianças em horários diferenciados.

Me remeto aos momentos de observação que realizei no Bressol L'Arboç, quando visualizei crianças circulando e experimentando seu corpo frente às possibilidades que o meio lhes oferece. Além de representar situações de desafios, o Espaço Comum cumpre a função de compor-se à rotina diária como espaço de transição entre momentos que o grupo vivencia em sua sala e no espaço externo, onde uma professora pode permanecer com um grupo menor enquanto outra professora está na sala realizando a higiene de outra parte do grupo.

Do ponto de vista das relações sociais, no Espaço Comum as crianças vivenciam intercâmbios com seus pares de diferentes idades, às vezes em situações compartilhadas e coordenadas pelo adulto quando este lhes oferece algo de comer, configurando um momento de lanche ou simplesmente pela sua presença, como em um momento de troca afetiva em que está disponível para elas se aproximarem corporalmente. Outras vezes, em momentos de espera que antecedem a troca de fraldas e higiene antes de comerem na sala, quando os grupos se encontram. São diferentes momentos que se constituem em oportunidades para compartilhar saberes, ocupar o espaço conjuntamente, afirmar conquistas, estabelecer objetivos para alcançar êxito diante do outro, o qual por vezes se converte em espelho do desejo.

Ao me deter mais nessa imagem do Espaço Comum (FOTO 10) compreendo que esse espaço-ambiente é mais do que meramente um lugar de superação para as crianças, em relação ao aprendizado de habilidades e desenvolvimento de suas capacidades. Rememoro situações observadas com as crianças que frequentam o lugar, relaciono minhas vivências em contextos similares com crianças de mesma faixa etária, relembro depoimentos de professoras acerca de suas experiências de promover interação entre bebês e crianças maiores e depreendo disso que a imagem aciona em mim algo que o saber da experiência me faz pensar. Visualizo a **flexibilidade dos materiais**, pelo potencial de manipulação que oferecem, e a **transitoriedade dos objetos**, derivada da mobilidade que eles têm, como possibilidades que advêm de oportunidades propiciadas no espaço-ambiente pelo professor e que favorecem o intercâmbio de habilidades entre as crianças.

Esse intercâmbio, marcado pelas insurgências das explorações, foge do âmbito da intervenção do adulto, porém, é altamente permeável entre as crianças por observarem seus pares e se apropriarem daquilo que lhes convém na medida de suas necessidades e interesses a fim de alcançar êxito em suas conquistas.

Contudo, são as ações decorrentes dessa dinâmica que o professor pode enxergar na medida em que se dispõe a observar as interações que ocorrem no espaço-ambiente.

Assim, o Espaço Comum se constitui em uma **situação educativa** que se conforma por oportunidades em que a criança prova suas habilidades de exploração e testa limites e possibilidades. Mas também, lhe exige exercer ações com autonomia de movimentos a fim de realizar algo com pares de diferentes idades e que têm diferentes capacidades desenvolvidas. Nesse caso, a interação e integração de sujeitos que ora se encontram me sugere a possibilidade do desencadeamento de processos que poderão ser revisitados e aprimorados nos contextos de cada grupo, em que a criança se sentirá mais familiarizada com elementos conhecidos para de novo testar suas habilidades. No Espaço Comum, no entanto, ela pode apresentar suas capacidades para se movimentar e se apropriar de novas habilidades para realizar pequenas ações com um grau mais elevado, mediante o intercâmbio de saberes entre pares que esse espaço-ambiente propicia.

Dessa interpretação que, os indícios do espaço-ambiente me sugerem pensar, denoto que a criança vivencia intensamente cada situação de interação como um processo de apropriação, no qual exerce sua atividade de exploração e realiza suas descobertas sobre o meio, assinalando, provando, possuindo, compartilhando também de uma forma dialógica suas transgressões e a aceitação de regras, em que, geralmente, prevalece a sua necessidade diante do mundo que se lhe apresenta. Por meio dessa necessidade humana de dar e receber para construir sua identidade, a criança se confronta com o outro, sendo o espaço, meio idôneo para isso (CABANELLAS; ESLAVA, 2005).

O espaço-ambiente, assim entendido como lugar pensado para acontecer vivências significativas aos processos individuais e coletivos, pode ser conformado pela prática educativa como um campo de possibilidades que se efetivam na medida em que os sujeitos implicados se voltam para as relações que nele se estabelecem como ponto de partida e de chegada, a nutrir a experiência da criança.

Ao atravessá-lo, compartilhá-lo, conquistá-lo ou transgredi-lo, a criança vai construindo sua paisagem interna com a qual irá interpretar a complexidade

das paisagens urbanas ou naturais que a rodeiam.<sup>96</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005 p. 25, tradução minha).

Portanto, se por um lado a interação propicia que a criança se aproprie, se mobilize, crie, transforme e signifique o espaço, de outro lado isso deriva de uma ação intencional sobre os efeitos que este lhe acomete. Tanto no âmbito da prática educativa como recurso para o adulto organizar esse contexto, como no âmbito da cultura infantil em que a criança se alimenta de recorrências e repertórios para construir seus conhecimentos sobre o mundo. O espaço-ambiente se constitui, assim, dessa gama inter-relacionada de ações e de influências geridas por esses sujeitos.

Com isso, compreendo que o espaço-ambiente se torna reduto de histórias vividas e ressignificadas pela experiência na medida em que sua conformação permite aos sujeitos revisitarem **situações** e representarem momentos para viver de novo algo significativo ou necessário para suas apropriações e elaborações acerca do mundo. Penso nas observações que o professor realiza dos **momentos** vivenciados pelas crianças e com elas, as quais possam gerar reflexões acerca da sua prática educativa (CONTRERAS; PÉREZ, 2010). Mas, como se configura essa conformação? Me volto à imagem do grupo 4 (FOTO 11), formado por crianças de faixa etária entre 24 e 30 meses.

FOTO 11 - GRUPO 4 (A)



FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: Institut Municipal Bressol L'Arboç, Barcelona.

<sup>96</sup> "Al recorrerlo, compartirlo, conquistarlo o transgredirlo, el niño va construyendo su paisaje interno con el que va a interpretar la complejidad de los paisajes urbanos o naturales que le rodean." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005 p. 25).

O plano central da imagem evidencia materiais e mobiliários compondo situações propiciadoras de encontros entre pares e de momentos individualizados de exploração. Percebo que em sua distribuição os elementos físicos demarcam microambientes<sup>97</sup> de forma harmônica permitindo a fluidez de movimentos. Tal como observo a sala dessa outra perspectiva (FOTO 12).

FOTO 12 - GRUPO 4 (B)



FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: Institut Municipal Bressol L'Arboç,  
Barcelona.

Visualizo na sala (FOTO 11) vestígios que aludem à flexibilidade dos materiais mediante uma configuração que delinea a partir de uma área livre a circunscrição de lugares predeterminados como oportunidades interativas, marcados por elementos de apoio margeando percursos construídos pelas crianças.

De certa forma, o espaço se apresenta como cenário de uma narrativa na qual a criança pode se aventurar e deixar-se levar pela imaginação, a produzir algo

---

<sup>97</sup> Microambiente constitui uma forma delimitada por materiais físicos e objetos que demarcam um espaço onde podem ocorrer diferentes tipos de interações: da criança com os próprios objetos que ali se encontram; das crianças com seus pares e também com esses objetos; das crianças com outros objetos agregados aqueles que pertencem a esse microambiente. Mas, sobretudo, o microambiente pode se constituir em um lugar de refúgio para a criança (ZABALZA, 2002).

que a faz pertencer a esse lugar, como **território** (CABANELLAS; ESLAVA, 2005), onde estabelece referências às quais pode voltar-se, tal como se identificar, retornar e reviver emoções, sentimentos, repertórios, repetindo seus enredos e reafirmando seus saberes.

Cabanellas e Eslava (2005) acercam-se de diversos enfoques para construir um conceito de espaço que permita a sua compreensão como "espaço de lugares, de objetos, de emoções, um espaço corporal..."<sup>98</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 29, tradução minha) entendido de forma ampliada, um espaço vivo. Para as autoras, essa aproximação interdisciplinar caracterizada pelas relações entre aspectos distintos, da determinação de fronteiras, da constituição de um código de comunicação e da abertura às especificidades de cada ponto de vista, constitui a unidade complexa dos territórios da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2005). A partir dessa perspectiva, que enleva o modo como as crianças estabelecem sua relação com os elementos do espaço-ambiente, seus territórios da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2005), penso em uma configuração que contempla áreas definidas e áreas permeáveis que se compõem no cotidiano pela dinâmica interativa das crianças dada a fluidez de seus processos.

Com isso, me volto à imagem da sala do grupo 4 (FOTO 13) que me sugere a flexibilidade de alguns elementos que demarcam tipos de interação.

FOTO 13 - GRUPO 4 (C)



FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: Institut Municipal Bressol L'Arboç, 2015.

---

<sup>98</sup> "espacio de lugares, de objetos, de emociones, un espacio corporal..." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 29).

A mesa que está fixada na parede é um ótimo exemplo para demonstrar que a flexibilidade pode ser útil para otimizar o espaço em momentos distintos. Ao ser aberta propicia uma outra área de suporte às explorações, além de favorecer a rotina diária às refeições e, enquanto não é necessária, fixada na parede abre um espaço valioso para a circulação das crianças, além de servir como painel para expor elementos visuais significativos ao grupo. No lado direito da foto 13 me chama a atenção a localização do módulo com uma escada vertical e um mezanino, o que me sugere **situações de exploração** que propiciam desafio, refúgio e mudança de ponto de vista, onde as crianças têm uma visão ao mesmo tempo ampliada e distanciada do espaço, enquanto podem permanecer protegidas nesse lugar sob a permeabilidade do imaginário em suas brincadeiras, e isto me remete à janela redonda da sala do grupo 1 (FOTO 9), o que me faz pensar na transparência como uma qualidade do espaço-ambiente da educação infantil do Bressol L'Arboç.

Depreendo que é nesse âmbito que os sujeitos comprometidos com o processo educativo das crianças pequenas podem se aproximar, dialogar e encontrar caminhos para pensar sua ação frente ao espaço-ambiente. O que segundo Cabanellas e Eslava (2005) exige a construção de uma maneira de ver, com chaves próprias para compreender essa rede tramada por eles, nos **territórios da infância**. Contudo, "as chaves não devem ser um sistema imposto de antemão, senão uma bagagem de referências e intenções que se demonstre viável, isto é, que ofereça uma visão rica, complexa e flexível do entorno observado."<sup>99</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 29, tradução minha).

Nesse sentido, me volto a pensar sobre o espaço-ambiente enquanto campo a ser construído a partir de uma prática compartilhada entre sujeitos, sob uma perspectiva que acolhe a complexidade dos territórios da infância. O que me leva a vislumbrar a estética como o hilo de comunicação entre visões distintas, uma vez entendida a estética em uma dimensão comunicativa transcendente.

Munida pelo que as imagens dos espaços-ambientes do Bressol L'Arboç me levaram a pensar e interpretar acerca das relações que seus elementos me inspiram, reconheço que a estética estabelece condições para ocorrer diálogos no espaço-ambiente, e isso me sugere a constituição de um campo de experiências

---

<sup>99</sup> "Las claves no deben ser un sistema impuesto de antemano, sino un bagaje de referencias e intenciones que se demuestre viable, es decir, que ofrezca una visión rica, compleja y flexible del entorno observado." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 29).

para as crianças. Me volto a pensar nos referentes que distingo em diferentes contextos e âmbitos à construção do espaço-ambiente da educação infantil, enquanto elementos estéticos que se compõem e sua relação com a experiência educativa de professores.

Pensar sobre a estética no contexto educativo decorre, em certa medida, do necessário diálogo sobre ética e estética, como uma relação entre a ampliação da visão de mundo do sujeito, que considera outros pontos de vista, e a sua forma de percepção sobre ele, o que constitui um modo particular de ver. Portanto, pensar sobre a estética no âmbito educacional me sugere essa íntima relação com a ética, enquanto condição própria à formação humana ao considerar o meio social e cultural em que os sujeitos estão imersos, como contexto em que se forma o olhar sobre as coisas e o próprio mundo a partir da sua experiência estética.

Segundo Hermann (2005) a proclamação das vanguardas estéticas, no século XX, constituiu a afirmação dos valores revolucionários da emancipação individual, imprimindo um sentido de oposição entre estética, e seu irracionalismo, a uma ética universal, de base racional, em que "a estética aparece sempre associada à possibilidade de reter particularidades que são irredutíveis ao pensamento racional." (HERMANN, 2005, p. 29).

Nesse contexto, as dicotomias se manifestam indicando que as identidades reconhecidas em seu conjunto como a pluralidade de culturas, ou de expressões, estão deslocadas de um sentido ético, racional. Pois, "a experiência estética traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e problematização do agir moral." (HERMANN, 2005, p. 29). Superar essa polarização exige que se reflita sobre o poder subversivo que a estética imprime na ética, exigindo-lhe considerar aquilo que é excluído diante da moral instituída socialmente.

As possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitem transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional. A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado. (HERMANN, 2005, p. 31).

Desse modo, pensar sobre a relação entre ética e estética no espaço-ambiente favorece à inclusão do outro em sua expressividade como condição às

interações entre sujeitos. Mais do que simplesmente agregar elementos que representem individualidades nos limites físicos do espaço-ambiente, tal inclusão me sugere compreender a amplitude marcada pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

Na direção de definir o significado de estética em seus estudos, Hoyuelos (2006) aborda a estética como ética e, citando Gadamer (1996), enfatiza que a experiência estética se dá por meio da compreensão de nós mesmos a partir da arte, uma vez que "o sentido que cada indivíduo dá para o belo tem que ser cultivado até que possa chegar a distinguir o mais belo do menos belo [...] a crítica é a experiência mesma do belo."<sup>100</sup> (GADAMER, 1996 apud HOYUELOS, 2005, p. 33, tradução minha).

Sob essa perspectiva visualizo a constituição de experiências estéticas por meio da vivência com a arte, das diversas formas expressivas dos sujeitos como possibilidades de abertura para enxergar o novo, a criação e a transcendência. Considero que a partir das oportunidades criadas no espaço-ambiente para esse fim se conforma um tipo de qualidade interativa entre os sujeitos implicados nesse contexto. A possibilidade dessa interação de pontos de vistas dos sujeitos - crianças e adultos - com as características dos demais elementos, confluem em uma dinâmica de conexões inter-relacionadas, que podem ser diversas e diversificadas, tem um efeito de colisão uma vez que anula distâncias e confronta formas expressivas singulares.

Tal como em um encontro provocado por "uma tensão criadora que retém o efêmero e o fugitivo em uma nova permanência significativa. A estética é, desta forma, uma viabilidade de confrontação. Da possibilidade de desocultar, rebelar, descobrir."<sup>101</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 33, tradução minha). Ou seja, a estética como confrontação daquilo que é, ou o que se apresenta, com o que se interpreta acerca disso, resultando um significado, sentido, vivido, experimentado, inusitado, por vezes estranho e incômodo, ou ainda, surpreendente.

---

<sup>100</sup> "el sentido de cada individuo para o bello tiene que ser cultivado hasta que pueda llegar a distinguir lo más bello de lo menos bello [...] la crítica es la experiencia misma de lo bello." (GADAMER, 1996 apud HOYUELOS, 2005, p. 33).

<sup>101</sup> "una tensión creadora que trata de retener lo efímero y lo fugitivo en una nueva permanencia significativa. La estética es, de esta forma, una viabilidad de confrontación. Da la posibilidad de desocultar, rebelar, descubrir." (HOYUELOS, 2006, p. 34).

De forma similar aludo à ideia de estética como um ato festivo, que "se celebra, não se espera."<sup>102</sup> (GADAMER, 1996 apud HOYUELOS, 2006, p. 34, tradução minha) em cuja vivência lúdica surge a possibilidade de ousar, ou, transcender, pois

a estética nos transporta a uma transcendência em que é necessário crescer mais além de nós mesmos, transpassar com prudência e sabedoria nossos limites fronteiriços, de tal forma que nos momentos de incerteza nossa identidade possa permanecer. Esta permanência nos ajuda também, a gerar uma comunicação inteligível.<sup>103</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 34, tradução minha).

Assim, entendo essa comunicação inteligível a que se refere Hoyuelos (2006) como a **dimensão comunicativa transcendente** da estética, segundo uma dinâmica em que se explicitam processos criativos e estéticos os quais ressoam nos sujeitos espectadores, resultando uma ressignificação do vivido como possibilidade de experiência estética.

Frente a essa possibilidade gerada no espaço-ambiente, pela dimensão comunicativa transcendente da estética, se configura um diálogo entre pedagogia e arquitetura, com o qual se pode aprofundar as relações entre os materiais e a estrutura física da escola infantil à finalidade educativa. Nesse sentido, me parece imprescindível pensar sobre as possibilidades à conformação da experiência estética sob condições em que as crianças possam exercer a exploração, a apropriação e a construção de conhecimentos novos, assim como acionar sua imaginação e incluir suas sensações e emoções constituidoras da sua percepção sobre o mundo por essa transcendência do vivido.

Seguindo a perspectiva da experiência estética como campo para a constituição do sujeito no espaço-ambiente, denoto que para além da palavra, a criança se expressa por meio de múltiplas linguagens, ou, por meio de cem

---

<sup>102</sup> "se celebra, não se espera." (GADAMER, 1996 apud HOYUELOS, 2006, p. 34).

<sup>103</sup> "la estética nos transporta a una transcendencia en la que es necesario crecer más allá de nosotros mismos, traspasar con prudencia y sabiduría nuestros límites fronterizos, de tal forma que en los momentos de incertidumbre nuestra identidad pueda permanecer. Esta permanencia nos ayuda, también, a generar una comunicación inteligible. Lo cual supone explicitar los procesos creativos y estéticos para que, como decíamos, resuenen en el espectador." (HOYUELOS, 2006, p. 34).

linguagens tal como pronunciara Malaguzzi<sup>104</sup>. Isso me instiga a pensar sobre a prática educativa da educação infantil como uma ação voltada à criança pela estética, cuja conformação prevê distintas possibilidades de expressão inter-relacionadas e constituidoras da dinâmica interativa no espaço-ambiente. E isso exige "encontrar a rede estrutural de âmbitos onde o ser humano realiza suas atuações, onde se desenvolve seu 'fluir'."<sup>105</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2001 apud HOYUELOS, 2006, p. 55, tradução minha).

Tal perspectiva alude às inúmeras formas de a criança se expressar, corporal e verbalmente, o que ela faz por meio de "linguagens implícitas [que se] aprofundam nas raízes mais íntimas e pessoais, que pertencem à história, às experiências nas quais se movem os indivíduos."<sup>106</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 55, tradução minha). Como sentido de uma humanidade presente em toda criança que ressurge em cada interação, por meio da comunicação imanente das relações.

Falamos de uma comunicação entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objeto, entre criança e espaço, etc. A comunicação supõe uma coordenação de atuações que não depende do que se transmite, senão da capacidade de estabelecer uma escuta recíproca.<sup>107</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 55, tradução minha).

Entendo que essa escuta recíproca, a que se refere o autor, se constitui da disponibilidade para haver a comunicação entre interlocutores - crianças e adultos - sobre algo comum, de um encontro gerado pela confrontação de pontos de vistas. Um encontro que se revela como uma unidade compartilhada pelos seus interlocutores no momento da comunicação, o que me sugere pensar no caráter relacional e no potencial dialógico como aspectos intrínsecos a ele.

---

<sup>104</sup> Loris Malaguzzi, pedagogo italiano que revolucionou a educação da criança pequena com sua visão sobre ela como ser que se constitui em um ambiente ético, político e estético (HOYUELOS, 2004;2006), por meio de suas múltiplas linguagens. Ver: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem Linguagens da criança**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

<sup>105</sup> "encontrar la red estructural de ámbitos donde el ser humano realiza sus actuaciones, donde se desarrolla su 'fluir'." (CABANELLAS; ESLAVA, 2001 apud HOYUELOS, 2006, p. 55).

<sup>106</sup> "lenguajes implícitos que ahondan en las raíces más íntimas y personales, que pertenecen a la historia, a las experiencias en las que se mueven los individuos." (HOYUELOS, 2006, p. 55).

<sup>107</sup> "Hablamos de comunicación entre los niños, entre niños y adultos, entre niño y objeto, entre niño y espacio, etc. La comunicación supone una coordinación de actuaciones que no depende de lo que se transmite, sino de la capacidad de establecer una escucha recíproca." (HOYUELOS, 2006, p. 55).

É no encontro com o outro que se estabelecem as possibilidades de continuidade da comunicação, o que exige mais do que a palavra, senão a impressão de um gesto ou a expressão de um olhar que capta algo externo ao sujeito e, uma vez que ressoe em seu corpo, nele poderão se manifestar o interesse e o desejo pela comunicação, assim como a interação. Nesse âmbito, entendo os objetos e os aspectos físicos do espaço como elementos mediadores da comunicação da criança no mundo. Ainda que a estrutura física do espaço seja determinada pelo projeto arquitetônico, a presença dos objetos e os modos de apropriação de aspectos do espaço-ambiente, se manifestam de forma concreta pelo ponto de vista dos professores que elegem elementos para compor esse contexto. Assim, sua disposição e forma de organização também constituem fatores que incidem na experiência estética, pela prática educativa.

Aqui retomo essa ideia do espaço-ambiente como construção de ações compartilhadas entre sujeitos que, sob a perspectiva da estética, se constitui por uma **dimensão comunicativa transcendente**. Na medida em que essa forma de comunicação transcendente relaciona as linguagens da criança em âmbitos distintos do vivido, parece se constituir um campo aberto à conformação da experiência estética. Entendo que essa dimensão se manifesta por uma prática educativa que tem como meio a estética e encontro no pensamento pedagógico de Loris Malaguzzi um referente, do qual destaco o princípio da escola como um âmbito estético habitável (HOYUELOS, 2006). Tal princípio me permite pensar na coabitação de sujeitos que detém pontos de vista distintos sobre o mundo, sendo a estética o que torna possível conciliá-los.

Ao considerar a atuação dos sujeitos no espaço-ambiente, à configuração de um campo para a experiência estética, visualizo: a criança que realiza suas investidas sobre o meio, em um misto de curiosidade pelo novo e de busca pelo prazer do encontro ou do reencontro, na apropriação de objetos, mais ainda, por compartilhar com seus pares descobertas e reincidências; e o professor que organiza o espaço-ambiente para favorecer situações significativas às crianças, oferecendo-lhes oportunidades para desenvolver suas capacidades e ampliar suas habilidades de perceber e transcender os âmbitos do vivido, a fim de se expressarem e com isso constituir sua experiência.

Nessa perspectiva, concluo que o campo da experiência estética se conforma por uma dinâmica de inter-relações entre sujeitos em uma estrutura de

oportunidades que os provocam a perscrutar o mundo à sua volta. Disso, resultam processos de aprendizagem e de desenvolvimento significativos à criança, sob condições ambientais favoráveis, que são oferecidas pela prática educativa.

A esse respeito, destaco o que Hoyuelos (2006) enfatiza acerca da organização do espaço-ambiente como uma escolha consciente dos professores para favorecer condições adequadas a tais processos,

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<sup>108</sup>. (HOYUELOS, 2006, p. 74, tradução minha).

Tal imagem do espaço-ambiente remete à ideia de aquário atribuída por Malaguzzi, "onde se refletem as ideias, a moralidade, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem nele."<sup>109</sup> (MALAGUZZI, 1980 apud HOYUELOS, 2006, p. 74) cuja dinâmica se torna visível pela translucidez de seus elementos.

Um lugar que se torna habitável pelos significados que seus elementos contêm e que correspondem ao vivido pelos sujeitos envolvidos, possibilitando sua vinculação a esse contexto. Em um sentido prático, compreendo que tornar o espaço-ambiente habitável às crianças se deve à observação constante que os adultos fazem delas e de suas manifestações no meio em que estão inseridas.

Deste modo, me parece que o espaço-ambiente habitável se constrói sob uma prática educativa compartilhada, na qual cabe ao professor projetá-lo de modo adequado aos princípios que sustentam seu projeto pedagógico. À composição de uma rede de oportunidades que também contemple a dinâmica dos detalhes construídos e expressos pelas crianças, em processos incessantes de interação com o meio nos quais são geradas novas demandas que realimentam tal dinâmica.

Nesse bojo volto à ideia malaguzziana do espaço-ambiente como um aquário, me remetendo às imagens do Bressol L'Arboç, as quais me inspiram a pensar sobre sua translucidez e identifico dentre elementos estéticos que o constituem, especialmente: a luminosidade, a transparência e a fluidez. Tais elementos parecem

---

<sup>108</sup> "de espacios, formas, relaciones, colores, vacíos y llenos, mobiliario, decoraciones, etc. Un ambiente de quebe ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas." (HOYUELOS, 2006, p. 74).

<sup>109</sup> "donde se reflejan las ideas, la moralidad, las actitudes y las culturas de las personas que viven en él." (MALAGUZZI, 1980 apud HOYUELOS, 2006, p. 74).

traduzir o conceito malaguzziano como representação de um contexto peculiar e um tipo de vida que acontece nele. Dada a efemeridade da luz, cujo reflexo e translucidez sugerem possibilidades de relações infinitas tal a versatilidade de seus efeitos. Ou, a fluidez da água, que envolve os elementos dentro dele (peixes, algas, microorganismos) e remete ao movimento harmônico das crianças, quando transitam em um espaço-ambiente que possibilita seu deslocamento livre para realizar suas escolhas diante das riquezas e oportunidades de interação objetivadas pelos materiais, pela disposição do mobiliário, pela delimitação do espaço físico.

Acerca da projeção de espaços habitáveis, tendo como referência a experiência italiana de Reggio Emilia<sup>110</sup> cujo diálogo da pedagogia com a arquitetura constitui um modelo de escola bastante peculiar e propiciador de experiências estéticas. Vea Vecchi<sup>111</sup> destaca que nesse contexto, "os espaços, materiais, cores, iluminação, microclimas e móveis devem ser participantes da grande alquimia do crescimento dentro de uma comunidade." (VECCHI, 2013. p. 143).

Há no pensamento de Malaguzzi acerca da ideia de um âmbito habitável a relação com um conceito de espaço existencial (NORBERG-SCHULZ, 1982 apud HOYUELOS, 2006) "em que cada ação humana tem um aspecto espacial e se produz dentro de uma estrutura espacial que a faz significativa."<sup>112</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 75-76, tradução minha). Tal como relaciono a visão do espaço nas reminiscências da infância, a qual constitui uma referência que situa o sujeito no tempo, pelos sentidos e significados de sua experiência.

Depreendo que essa ideia de âmbito habitável caracteriza o espaço-ambiente como um lugar de encontro, que se revela nas relações decorrentes da interação dos sujeitos entre si e com os elementos materiais. De um lado a aproximação das crianças aos elementos eleitos por elas e que se dá a partir dos interesses que as

---

<sup>110</sup> Sistema de educação da cidade de Reggio Emilia (localizada no norte da Itália), cujo programa para a primeira infância é reconhecido internacionalmente, e foi construído, pela contribuição do pedagogo Loris Malaguzzi. "O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor." (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1995, p. 10).

<sup>111</sup> Atelerista italiana na escola Diana em Reggio Emilia (Itália), onde realiza pesquisa pedagógica e documentação com foco nas linguagens da criança, foi colaboradora de Loris Malaguzzi.

<sup>112</sup> "en el que cada acción humana tiene un aspecto espacial y se produce dentro de una estructura espacial que la hace significativa." (HOYUELOS, 2006, p. 75-76).

mobilizam, de outro lado "o verdadeiro espaço, ainda mais, convida a transformá-lo para sentir novas vivências"<sup>113</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2003 apud HOYUELOS, 2006, p. 76, tradução minha), as quais

nascem das metáforas construídas ao nos construirmos com eles [os sentidos]. Esta construção de sentidos não é de todo catalogável, uma vez que tem que ver com a afetividade e com a sensibilidade íntima.<sup>114</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 76, tradução minha).

A criança se constrói nas relações que estabelece com o espaço-ambiente, mas, ao mesmo tempo, constrói significados sobre o espaço-ambiente com aquilo que concretiza a partir de suas descobertas e explorações, como consequência da investigação sobre o mundo à sua volta. Essa investigação incessante pelo sentido das coisas, por dominar seus atributos, por imprimir-lhes significados e funções, de certa forma ressoa na criança e a constitui, uma vez que se entenda que nessa busca ela encontra a si mesma.

Enquanto lugar habitável de encontro, o âmbito se constitui

espaço dinâmico, inter-relacional, qualificado e aberto às possibilidades múltiplas das atuações humanas, às quais, dá sentido existencial. Um espaço, também - como diria Gaston Bachelard (1983) - poético.<sup>115</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 76, tradução minha).

Um espaço-ambiente como lugar que acolhe crianças e adultos em seus processos construtivos, enquanto eles consolidam o seu pertencimento ao lugar. Assim, o espaço-ambiente se torna representação de vivências e referência para os sujeitos, resguardados os significados que estes atribuem às suas experiências, os quais só podem ser conhecidos mediante a sua explicitação.

Nessa trama de inter-relações compreendo que a criança expressa os significados de suas apropriações do mundo com os quais constitui sua experiência, por meio de linguagens da cultura em que se encontra; enquanto os adultos

---

<sup>113</sup> "el verdadero espacio, además, invita a transformarlo para sentir nuevas vivencias." (CABANELLAS; ESLAVA, 2003 apud HOYUELOS, 2006, p. 76).

<sup>114</sup> "nacen de las metáforas construidas al construirmos con ellos. Esta construcción de sentidos no es del todo catalogable, ya que tiene que ver con la afectividad y con la sensibilidad íntima." (HOYUELOS, 2006, p. 76).

<sup>115</sup> "espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas, e las cuales, sa sentido existencial. un espacio, también - como diria Gaston Bachelard (1983) - poético." (HOYUELOS, 2006, p. 76).

expressam a concepção de educação, saberes e conhecimentos sobre a prática educativa, que constituem sua experiência, por meio de suas escolhas pedagógicas, evidenciadas na documentação e socialização do vivido. Deste modo, o sentido existencial que se manifesta na vivência dos sujeitos no espaço-ambiente da educação infantil tem ressonância como essência poética, metafórica, detentora de múltiplos entendimentos, relações, associações e interpretações próprias aos modos de expressão de sujeitos da cultura, inseridos em um meio social.

Mais ainda, a visão estética sobre o espaço-ambiente como âmbito habitável se manifesta no pensamento de Malaguzzi (HOYUELOS, 2006) com

o cuidado dos entornos, das decorações, dos objetos, dos lugares de atividade, das escutas e das documentações dos processos e os produtos das crianças como "golfos de concentração" e de liberdade que tentamos preservar; algo que vai muito além da mera função.<sup>116</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 77, tradução minha).

Disso decorre a preocupação com a composição dos elementos no espaço-ambiente, cuja versatilidade pode garantir o trânsito das escolhas e dos sentidos construídos conforme os sujeitos interagem e estabelecem suas fronteiras e limites para o espaço existencial. A preocupação com o mobiliário e as cores para adequá-lo a uma ideia de ambiente agradável e de um espaço-ambiente habitável, exige o diálogo constante com a arquitetura e demais áreas que atuam no planejamento e execução de projetos arquitetônicos para a educação infantil.

Esse diálogo entre a pedagogia e a arquitetura parece depender de uma prática capaz de consolidar a concepção pedagógica de espaço-ambiente da educação infantil em elementos da arquitetura que concretizem o pensamento que sustenta tal concepção. Pois, "para Malaguzzi o tema do espaço deve integrar-se em toda relação que o homem mantém com o mundo a nível social, cultural, antropológico e político."<sup>117</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 78, tradução minha), uma vez que é onde se concretizam as possibilidades do viver humano.

---

<sup>116</sup> "el cuidado de los entornos, de las decoraciones, de los objetos, de los lugares de actividad, de las escuchas y de las documentaciones de los procesos y los productos de los niños como 'golfos de concentración' y de libertad que intentamos preservar; algo que va mucho más allá de la mera función." (HOYUELOS, 2006, p. 77).

<sup>117</sup> "Para Malaguzzi el tema del espacio debe integrarse en toda relación que el hombre mantiene con el mundo a nivel social, cultural antropológico y político." (HOYUELOS, 2006, p. 78).

Pensar sobre o espaço-ambiente, nessa perspectiva, alude à ideia de espaço físico, concreto, habitável, existencial, como a extensão da vida dos sujeitos que o habitam. Nessa direção, o pensamento de Malaguzzi (HOYUELOS, 2006) propõe "conseguir um justo equilíbrio entre os direitos dos indivíduos e os da sociedade para alcançar mudanças democráticas."<sup>118</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 83-84, tradução minha). Com isso se pode entender que a construção da escola, no caso da instituição de educação infantil, é uma ação coletiva, comunitária e social, cujo espaço-ambiente se constitui pela manifestação do tipo de sociedade que se quer, uma vez que nele as crianças tem acesso a modos e práticas culturais eleitas pelos adultos que integram o contexto educativo. Portanto, sob uma implicação política em que estão implícitas escolhas e decisões à sua construção.

Segundo a perspectiva malaguzziana o desenho arquitetônico da escola infantil pode proporcionar âmbitos mais condizentes com a ideia de educação que se pensa para as crianças, em que se privilegie a liberdade, a socialização, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, entendendo que:

a escola infantil é uma entidade orgânica e unitária, articulada sobre necessidades, estimulações e respostas específicas e evolutivas que se desenvolvem e se correlacionam através de espaços diferentes, todos tendentes a conseguir o maior encontro, percepção, participação e socialização possíveis.<sup>119</sup> (MALAGUZZI, 1976 apud HOYUELOS, 2006, p. 95).

Além de tais aspectos demarcarem funções práticas aos elementos e às características físicas do espaço-ambiente, também podem narrar as histórias e os processos vividos, sob uma estética pensada e cuidada pelos adultos à sua organização e ressignificação pela estética infantil. Nesse sentido, para Malaguzzi, é necessária uma organização do ambiente entendido como "*conteúdo do conteúdo, método do método*".<sup>120</sup> (MALAGUZZI, 1995 apud HOYUELOS, 2006, p. 97, tradução

---

<sup>118</sup> "conseguir un justo equilibrio entre los derechos de los individuos y los de la sociedad para alcanzar cambios democráticos." (HOYUELOS, 2006, p. 83-84).

<sup>119</sup> "La escuela infantil es una entidad orgánica y unitaria, articulada sobre necesidades, estimulaciones y respuestas específicas y evolutivas que se desarrollan y se correlacionan a través de espacios diferenciados, todos tendentes a conseguir el mayor encuentro, percepción, participación y socialización posibles." (MALAGUZZI, 1976 apud HOYUELOS, 2006, p. 95).

<sup>120</sup> "para Malaguzzi, es necesaria una organización del ambiente entendido como '*contenido del contenido, método del método*'." (MALAGUZZI, 1995 apud HOYUELOS, 2006, p. 97).

minha), ou seja, um ambiente que por si só contém os elementos da construção de seu projeto educativo.

Um ambiente que é necessário pensar e viver dentro de um projeto cultural-educativo, em que as crianças devem sentir-se nominalmente presentes, capaz de solicitar polisensorialmente sua presença e suas múltiplas formas de interação.<sup>121</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 97-98, tradução minha).

Um projeto cultural-educativo, tal como aponta Hoyuelos (2016), em que se almeja que as crianças vivam sua proposta do modo como ela é nominada, significa propor formas de efetivação daquilo que se projeta tendo como referentes os próprios elementos constituintes de sua proposta.

Tal perspectiva me sugere pensar que as explorações que as crianças fazem no espaço-ambiente passam pela sua percepção das coisas e de si, a partir da própria sensação que este mundo lhes imprime, dada pelas características dos objetos, dos efeitos físicos e das suas capacidades como instrumentos para essas explorações, ao mesmo tempo em que tais instrumentos constituem conteúdos delas. Nesse processo de descobrir o mundo e descobrir-se nele, a criança é acionada em todos os seus sentidos, daí a relevância da organização do espaço-ambiente disponibilizar inúmeras formas interativas, tantas quantas sejam possíveis a fim de corresponder aos desejos, necessidades e interesses dela.

Assim, a dos objetos escolhidos para compor o espaço-ambiente, a estrutura física e material desse contexto, as necessidades e demandas intrínsecas às crianças em seu momento de vida, marcam a especificidade da instituição de educação infantil, que se materializa em sua proposta pedagógica e se efetiva na interlocução de seus elementos, por meio de uma determinada prática educativa. Sobretudo, me parece que o rompimento com os ditames de uma pedagogia tradicional, que apresenta à criança situações controladas e previstas pela visão do adulto, figura como ponto de partida para propiciar a ampliação do campo da experiência estética. Na direção de uma pedagogia da educação infantil que, sob a escuta do que passa com a criança em seus processos interativos, constitua uma prática educativa que elege elementos provocadores e desafiadores como possibilidades para as crianças construir sua própria cultura, em interlocução com

---

<sup>121</sup> "Un ambiente que es necesario pensar y vivir dentro de un proyecto cultural-educativo, que los niños deben de sentir nominalmente presente, capaz de solicitar polisensorialmente su presencia y sus múltiples formas de interacción." (HOYUELOS, 2006, p. 97-98).

a cultura do adulto. Nesse contexto, outros sujeitos se inserem como interlocutores, sejam eles oriundos da comunidade, sejam os pais ou outros professores, que com sua experiência apresentam diferentes objetos culturais com os quais também conformam oportunidades a serem vivenciadas pelas crianças, por vezes desafios que configuram obstáculos a serem transponíveis, ou aportes concretos que favorecem interações e relações.

Deste modo, me parece que a qualidade estética do espaço-ambiente se apresenta como estratégia no pensamento pedagógico de Malaguzzi, "visto como um sistema de relações com transições e intercâmbios entre as diversas partes que o compõem."<sup>122</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 116, tradução minha). Desde os objetos, as cores, a luminosidade, os cheiros, os sons, a transparência, às oportunidades geradas pela organização desses elementos em situações de interação, as quais se constituem a partir da flexibilidade dos mesmos.

Neste cenário, as oportunidades de olhar para imagens de espaços-ambientes da educação infantil do contexto brasileiro, inspirada pelo contexto espanhol, me levaram a pensar sobre a estética implicada no saber da experiência. Dessa relação vislumbro sentidos à prática educativa na educação infantil que constituem uma constelação composta pela de seus elementos: a criança, o professor, os objetos materiais e físicos.

Com essas ideias me volto a olhar para o campo de estudo, no contexto brasileiro, a fim de compreender como o saber da experiência educativa incide na reflexão sobre o espaço-ambiente da educação infantil. Para isto apresento imagens do CMEI Vó Erna, o espaço-ambiente do Proinfância eleito para o estudo.

## 2.2 O ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA NO CMEI VÓ ERNA: CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conhecer o contexto de uma instituição educativa exige ir além do que as paredes mostram, mesmo que nelas estejam contidos indícios significativos eleitos pela prática pedagógica para representá-la ou para enaltecê-la como imagem desse contexto. Para conhecer a complexidade que compõe um contexto de educação

---

<sup>122</sup> "visto como un sistema de relaciones con transiciones e intercambios entre las diversas partes que lo componen." (HOYUELOS, 2006, p. 116).

parece ser necessário ampliar o que o olho vê de uma única perspectiva. Nesse sentido é que a fotografia se apresenta como instrumento eficaz uma vez que a percepção de seus elementos alude à interpretação de cada receptor pelas relações que estabelece com seu mundo de vida, com suas referências e com sua compreensão do contexto.

Dado que, olhar o espaço-ambiente a partir da fotografia sugere inúmeras possibilidades interpretativas, convido o leitor a entrar nesse contexto educativo como quem adentra um lugar não tão desconhecido, a reconhecer aspectos que remetem ao vivido, seja pelos indícios que as imagens contêm, seja pelo que dão a pensar acerca do espaço-ambiente e sua relação com a experiência educativa. Com base nessas considerações apresento o campo de pesquisa e na sequência, os sujeitos e suas etapas.

### 2.2.1 Caracterização do campo de pesquisa

No ano de 2013, a rede municipal de ensino de Coronel Vivida<sup>123</sup> iniciou um programa de formação continuada para professores e gestores da educação infantil<sup>124</sup> com o foco no espaço pedagógico, tendo como perspectiva ressignificar a prática educativa a partir da organização do trabalho pedagógico, segundo o que preconizam as DCNEI<sup>125</sup>. Nessa oportunidade, o município contou com assessoramento pedagógico para a formação e o acompanhamento da

---

<sup>123</sup> O município de Coronel Vivida se situa na região sudoeste do estado do Paraná, com população estimada de 22.035 habitantes em 2013, conforme dados obtidos na página do IBGE, cujo censo de 2010 computou uma população de 21.749 habitantes. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410650&search=parana|coronel-vivida>>. Acesso em: 22/07/2014.

<sup>124</sup> Em 2013, o atendimento à faixa etária da educação infantil se distribuía na rede do município de Coronel Vivida entre 5 Centros Municipais de Educação Infantil e 9 Escolas Municipais com turmas de Pré, entre elas duas escolas do campo. Tendo em vista que o município adotou o corte etário em 2014, passou a atender o Pré II com as crianças de 5 anos nas escolas. Até 2013, o Pré I e o Pré II eram atendidos nos CMEIs.

<sup>125</sup> É importante destacar que o município vinha construindo sua trajetória na educação infantil, sem instituir um programa de formação continuada, mas, sob ações isoladas e, por vezes, relacionadas à política nacional dada a relevância do cumprimento da legislação. A decisão pelo programa de formação continuada se deu a partir da vivência do assessoramento técnico-pedagógico aos municípios do Paraná, realizado em 2012, pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio do programa Proinfância. Nesta oportunidade, a secretaria municipal de Coronel Vivida - Paraná, vislumbrou o programa de formação continuada como uma ação da política municipal.

reorganização dos espaços da educação infantil. Com isso, os encontros de formação continuada se constituíram por momentos de reflexão e fundamentação da prática pedagógica a partir dos eixos interações e brincadeira, conforme orientam as DCNEI (BRASIL, 2009b), bem como por momentos de troca entre as professoras<sup>126</sup> sobre as práticas educativas e, quando foi possível, a problematização de aspectos identificados nos espaços-ambientes dos CMEIs, a fim de promover reflexões e uma nova organização dos mesmos.

Assim, em meados de 2013, as professoras apresentaram práticas educativas realizadas com destaque à organização do espaço-ambiente. Nesse bojo, discutiu-se uma proposta de trabalho com projetos como proposta metodológica adequada para a educação infantil, a qual foi adotada pela rede municipal. Tendo em vista a possibilidade dessa metodologia de apropriação pelas professoras e de acompanhamento por parte das gestoras<sup>127</sup> (equipe pedagógica da secretaria de educação, diretoras e coordenadoras pedagógicas), se definiu um projeto com o tema: *A brincadeira na educação infantil*. Deste modo, se construiu um projeto comum<sup>128</sup> que orientou as professoras no desenvolvimento de seus planejamentos, cujos encaminhamentos nas turmas se diferenciaram de acordo com as especificidades da faixa etária e do grupo em si.

A unidade proposta pelo projeto comum teve como objetivo possibilitar às professoras estabelecerem relações com as referências teóricas compartilhadas nos encontros de formação continuada, a partir da socialização por elas dos projetos realizados em cada turma e da mediação da formadora à reflexão sobre a prática educativa apresentada.

---

<sup>126</sup> Uma vez que durante o período da pesquisa, o contingente de professores da educação infantil em Coronel Vivida era formado apenas por mulheres, sempre que o texto se referir a esse contingente adotará a denominação professoras.

<sup>127</sup> Na educação infantil de Coronel Vivida, durante o período da pesquisa, o grupo de gestores (equipe pedagógica da secretaria de educação, as diretoras e coordenadoras pedagógicas) é formado apenas por mulheres, assim, sempre que o texto se referir a esse grupo adotará a denominação gestoras.

<sup>128</sup> O projeto comum consistiu em uma estrutura básica para pensar a mesma temática para a educação infantil, tal como eixo, referência para a qual cada professora poderia voltar-se e relacionar estratégias, condições das crianças por idade, peculiaridades da realidade do contexto educativo e a experiência educativa. A escolha da temática perpassando a prática pedagógica como eixo também funcionou como estratégia da formação continuada, uma vez que possibilitou o diálogo entre as professoras em torno de um mesmo tema.

Nesse sentido, destaca-se que essa unidade, demarcada pelo projeto comum, se constituía em uma condição do programa de formação continuada, uma vez entendido que tal circunstância permitiria ao grupo de professoras estabelecer parâmetros quanto às possibilidades do trabalho com projetos nas diferentes faixas etárias, além de favorecer a visualização da organização do espaço e suas incidências no processo educativo, com as possibilidades desencadeadas em cada instituição. Isso suscitou do grupo de professoras e gestoras, o aprofundamento teórico em relação à proposta de trabalho com projetos o que foi indicado pelas gestoras como um objetivo para o programa de formação continuada no ano seguinte.

Ao iniciar o ano de 2014, o desafio proposto ao grupo de professores e gestores pelo programa de formação continuada foi de desenvolver um olhar observador para identificar necessidades e demandas das crianças, a fim de organizar o espaço-ambiente considerando os eixos interações e brincadeira. Para tanto, se estabeleceu como condição ao processo formativo a parceria entre professoras e gestoras à construção de estratégias pertinentes para cada grupo de crianças. Tal conformação se deu por pequenos grupos, ou seja, cada qual reuniu as professoras das turmas de mesma faixa etária e um representante do grupo de gestoras, a fim de construir um projeto comum a cada faixa etária, agora com a temática definida por esse pequeno grupo.

Desse modo, no primeiro semestre do ano de 2014, foram realizados quatro encontros de formação continuada e um encontro de grupo de professoras por faixa etária para o desenvolvimento do projeto, além de realizarem momentos de estudo sobre o trabalho com projetos na educação infantil, sob a coordenação das gestoras das instituições<sup>129</sup>. O fechamento dessa etapa do programa de formação culminou na avaliação do trabalho com o projeto comum por faixa etária e das perspectivas para a continuidade do trabalho com projetos.

No contexto político-pedagógico, das instituições municipais de educação infantil de Coronel Vivida - PR, se insere o Centro Municipal de Educação Infantil Vó Erna, primeira unidade do Proinfância no município<sup>130</sup>, inaugurada em 27 de

---

<sup>129</sup> A partir do segundo semestre de 2013, as pedagogas das escolas foram convidadas a participar do programa de formação continuada. E, em 2014, as professoras de Pré I e Pré II das escolas também passaram a integrar o grupo. Com isso, as instituições a que me refiro, são os CMEIs e as Escolas Municipais de Coronel Vivida, estas últimas que têm turmas de Pré.

setembro de 2012. Tendo em vista sua origem, como unidade do Proinfância e, pelo programa de formação continuada com foco no espaço pedagógico da educação infantil ter se efetivado como política municipal, escolhi o CMEI Vó Erna como campo para o estudo. Em 2014 a instituição se compunha de uma equipe de 10 professoras, 9 estagiárias e 2 gestoras (diretora e coordenadora pedagógica), e reunia um total de 99 crianças da faixa etária de 4 meses a 4 anos e 3 meses, em período integral e parcial, com 5 turmas distribuídas entre Berçário I, Berçário II, Maternal, Pré I (duas turmas).

Apresento o quadro 1 para melhor visualização da organização de turmas do CMEI Vó Erna.

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DE TURMAS DO CMEI VÓ ERNA DO MUNICÍPIO DE CORONEL VIVIDA - PARANÁ.

TURMA	FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE CRIANÇAS	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Berçário I	4 meses e 1 ano e 3 meses	Manhã: 16 crianças	PROFESSORA: Professora Berçário I* ESTAGIÁRIAS: 2 Manhã
		Tarde: 17 crianças	PROFESSORA: Professora Berçário I* ESTAGIÁRIAS: 2 Tarde
Berçário II	1 ano e 4 meses a 2 anos e 3 meses	Manhã: 21 crianças	PROFESSORA: Professora Berçário II** ESTAGIÁRIAS: 2 Manhã
		Tarde: 24 crianças	PROFESSORA: Professora Berçário II** ESTAGIÁRIAS: 2 Tarde
Maternal	2 anos e 4 meses a 3 anos e 3 meses	Manhã: 15 crianças	PROFESSORA: Professora Manhã
		Tarde: 16 crianças	PROFESSORA: Professora Tarde
Pré I A	3 anos e 4 meses a 4 anos e 3 meses	Manhã: 18 crianças	PROFESSORA: Professora Manhã
		Tarde: 21 crianças	PROFESSORA: Professora Tarde***
Pré I B	3 anos e 4 meses a 4 anos e 3 meses	Manhã: 19 crianças	PROFESSORA: Professora Manhã
		Tarde: 21 crianças	PROFESSORA: Professora Tarde
Arte e recreação	Todas as turmas		PROFESSORAS: Professora Manhã I***; Professora Manhã II
			PROFESSORA: Professora Tarde ESTAGIÁRIA: 1 Tarde
GESTÃO	Todas as turmas		DIRETORA: 1 (integral)
			COORDENADORA PEDAGÓGICA: 1 (integral)

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: \*a mesma professora;  
\*\*a mesma professora;  
\*\*\*a mesma professora.

<sup>130</sup> Atualmente, o município conta com dois CMEIs oriundos do programa Proinfância, modelo tipo C.

Conforme se pode visualizar no quadro 1, apesar do CMEI Vó Erna oferecer a possibilidade de frequência parcial, há apenas um acréscimo de 10 crianças no período da tarde, distribuídas entre as turmas, o que sugere a contemplação do interesse das famílias que assim o desejam e, ao mesmo tempo, o limite máximo de 3 crianças a mais. Outro aspecto que o quadro apresenta são as diferentes cargas horárias das profissionais, sendo: regime de 40 horas das professoras do Berçário I, do Berçário II, do Pré I A da tarde (pela manhã cumpre a função de professora de Arte e Recreação) e das gestoras (diretora e coordenadora pedagógica); e o regime de 20 horas das professoras do Maternal da manhã, do Maternal da tarde, do Pré I A da manhã, do Pré I B da manhã, do Pré I B da tarde, de Arte e Recreação da tarde e das estagiárias.

Apesar da diversificação de regimes de trabalho observa-se que há permanência da mesma professora nos dois turnos, nas turmas dos berçários e das gestoras, sendo que as profissionais que cumprem o regime de 20 horas são professoras das turmas de crianças maiores (Maternal e Pré) ou que exercem a função de professora de Arte e Recreação ou de estagiária. Essa configuração de distribuição das profissionais, parece evidenciar o critério de permanência de uma mesma professora como referência para atuar com as crianças menores (os bebês) e a presença de uma estagiária em cada período, figurando uma dupla para os berçários. E ainda, a permanência durante os dois períodos (manhã e tarde) da diretora e da coordenadora pedagógica, sugere a possibilidade de acompanhamento integral das gestoras sobre o cotidiano da instituição.

Vale destacar que o CMEI Vó Erna foi visitado pela primeira vez em abril de 2013, quando foi realizado um registro fotográfico<sup>131</sup> da instituição, em que se explicita a estrutura física e material e apenas sugere a presença de crianças e adultos. Nessa oportunidade ressalvo que o meu olhar se dirigia especialmente a configurar a apropriação realizada do espaço físico pelos professores e a detectar aspectos que revelassem a sua prática educativa.

Deste modo, me volto ao campo de estudo, pela sua apresentação, como um convite a entrar nesse contexto, por meio de um olhar fotográfico que pretende capturar indícios de práticas educativas no espaço-ambiente do Proinfância.

---

<sup>131</sup> Uma vez que o CMEI Vó Erna estava em atendimento durante a visita, do registro fotográfico foram elegidas imagens que preservassem as crianças, priorizando os aspectos físicos e materiais do contexto educativo, assim dentre aquelas em que aparecem crianças e adultos, os sujeitos aparecem de uma forma que não sejam possíveis identificações.

Início com a imagem (FOTO 14) da fachada do CMEI Vó Erna.

FOTO 14 - FACHADA DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância de Coronel Vivida, PR.

Em sua composição, a fotografia que mostra a fachada do CMEI Vó Erna (FOTO 14) centraliza e destaca uma construção ao alto que a identifica com o padrão Proinfância. Sua rampa me sugere um modo de acessibilidade e o plano de fundo esquerdo, com a presença de árvores, bem como o primeiro plano em que avança um calçamento com vestígios de terra vermelha, evidenciam pistas sobre seu entorno.

Um lugar permeado por uma natureza que parece acolher a instituição, o que me inspira tranquilidade. Imagino famílias chegando com suas crianças a subir a rampa, sua inclinação sugere certa dificuldade que desafia e impõe limites a serem superados, tal como uma oportunidade para experimentar o domínio de movimentos, situação que se torna cotidiana pela exploração de algo conhecido para as crianças e, por isso mesmo, território de brincar.

Obviamente a rampa também representa a acessibilidade de sujeitos cadeirantes ou de pessoas mais idosas que necessitam de algum tipo de apoio para deslocar-se. Mas, é justamente como possibilidade de exploração que a rampa me captura.

Ao entrar no CMEI Vó Erna me volto para fora e vejo a paisagem do seu entorno (FOTO 15).

FOTO 15 - VISTA DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

A fotografia (FOTO 15) enquadra o corredor de entrada da instituição como uma moldura larga e que me dá a sensação de canalização de vento, de transição entre o dentro e o fora, ao centro o forno de uma antiga serraria<sup>132</sup> na rua, em frente ao CMEI, e ao fundo um aspecto da natureza que envolve a cidade.

Assim, componho uma perspectiva sobre o entorno da instituição, que sugere o contexto ambiental e cultural em que as crianças estão inseridas enquanto sujeitos dessa comunidade. Nela, a paisagem constitui uma referência desse lugar de fora, onde acontecem as vivências externas ao cotidiano educativo que povoam o imaginário das crianças.

Nessa grande paisagem urbana-rural, visualizo crianças em seus quintais brincando em frente de casa, andando nas ruas calmamente, em meio ao canto de pássaros, sombras de árvores e, ao redor, siluetas de montanhas compondo cenários ao longo do dia. Penso em tantas outras possibilidades de práticas culturais locais, a vida no sítio e o manejo de animais, o acompanhamento do crescimento de plantas em hortas, a fruta crescendo no pé, passeios em meio a plantações, na beira do rio à espera de um peixe fisgar o anzol. Tais representações de um tipo de modo de vida me sugerem a qualidade desse lugar. Mas, seria apenas uma impressão? Os indicativos desse modo de vida, que ora enxergo, seriam considerados na prática educativa como referência intrínseca aos sujeitos decorrente de suas vivências?

---

<sup>132</sup> Segundo a diretora do CMEI Vó Erna, o forno da serraria compunha o terreno comprado pela prefeitura para a construção da instituição, o qual foi tombado como patrimônio histórico da cidade. Atualmente, as crianças são levadas até o forno para visitá-lo, oportunidade na qual as professoras contam sobre a sua função em outros tempos.

Retomo meu olhar para a área exterior da instituição. Cerca de 7 meses se passaram desde sua inauguração e encontro logo à entrada do CMEI Vó Erna, uma camada de terra colocada a fim de formar um extenso gramado, tal como evidenciam as imagens de sua frente (FOTO 16) e da lateral que contorna o muro do lado direito (FOTO 17).

FOTO 16 - FRENTE DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

FOTO 17 - LATERAL DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

Me ateno na terra visível (FOTOS 16 e 17) e no banco encostado no muro (FOTO 17), os quais me sugerem a ideia de inacabamento que, por vezes, presenciei em tantas instituições de educação infantil do Proinfância. Inicialmente, esse aspecto me levou a pensar na urgência do atendimento em detrimento da qualidade da oferta em sua forma concreta, física, estrutural, tal como uma sobreposição de interesses em que prevalece a política da ampliação de vagas para a educação infantil, sob os limites de condições para as próprias crianças.

Certamente que as instituições de educação infantil exigem ações de manutenção de seu espaço físico e, muitas vezes, isso implica na convivência das crianças com situações como essa explicitada na imagem da terra espalhada na área do gramado (FOTO 16). Contudo, neste caso a circunstância parece referir-se ao inacabamento de certa provisoriedade, tal como a imagem da lateral (FOTO 17) em que o banco de madeira me soa como algo fora de lugar, esquecido, negligenciado ou simplesmente apropriado.

Quanto tempo as crianças estariam limitadas a essa convivência? A terra vermelha poderia ser um campo de exploração para elas? As práticas culturais relacionadas ao uso da terra vivenciadas em sua comunidade, no sítio, nos espaços públicos ou no quintal de casa, configuram possibilidades consideradas pela prática

educativa à conformação de oportunidades para as crianças estabelecerem suas relações?

Sigo o caminho que me leva aos fundos da instituição e encontro o lugar onde as crianças frequentemente brincam e que essa imagem (FOTO 18) representa a área do parque.

FOTO 18 - PÁTIO EXTERIOR DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

A presença das crianças na areia e de uma professora ao sol delimitam a ocupação desse espaço físico em que os parques elementos visíveis me sugerem condições que carecem de oportunidades a enriquecer esse ambiente. No entanto, não me furto de rememorar esse aspecto já observado em outros contextos de que as crianças estabelecem seu território de brincar com o que encontram ao seu redor.

Voltando a essa fotografia (FOTO 18), no primeiro plano, a sombra avança em grande parte da área do parque e parece demarcar o limite de sua ocupação, por um quase vazio, o que pode ser reforçado em períodos de inverno quando o sol tem mais prestígio às escolhas de territórios de brincar. Isso me sugere pensar em possibilidades de transformação do espaço físico para conjugar os efeitos do clima a favor das explorações infantis.

No plano de fundo da foto 18 enxergo um barranco com inclinação bastante verticalizada. Nesse lugar visualizo possibilidades que desafiam o domínio do corpo, por um ímpeto à aventura, de enfrentamento dos limites marcados por emoções e sentimentos. Seria possível às crianças vivenciar tais possibilidades livremente, ao bel-prazer de sua curiosidade e desejo? Compreendo que no contexto educativo são os adultos que demarcam tais possibilidades por meio de oportunidades que

oferecem às crianças de experimentar e explorar suas capacidades. Assim, estariam os professores preparados a oferecer tais oportunidades às crianças? Que tipo de exigências esse ambiente impõe para a conformação de situações plausíveis aos adultos que contemplem as necessidades e interesses das crianças? Como enriquecer esse ambiente de elementos que possam compor cenários ao território de brincar e, desse modo, ampliar as possibilidades interativas das crianças?

Em direção, ao lado esquerdo do terreno, nos fundos da instituição está a caixa d'água do CMEI, visível no canto superior esquerdo da foto 19.

FOTO 19 - FUNDOS DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

No primeiro plano e ao centro da imagem (FOTO 19), se evidencia um espaço demarcado pelo piso de concreto e um pequeno anfiteatro<sup>133</sup>. A caixa d'água e o anfiteatro configuram uma intervenção no ambiente exterior do CMEI que me sugerem inúmeras possibilidades. O anfiteatro com seus degraus me parece que constitui uma oportunidade às crianças a enfrentarem desafios relacionados à sua capacidade de movimentação ao se deslocarem entre os degraus, bem como, de composição de coletivos à participação de situações propostas pelos professores, na realização de algo que o grupo pode compartilhar entre si ou com as outras turmas.

Novamente a presença do barranco nas imagens (FOTO 19 e 20), no plano de fundo e lado direito respectivamente, me remete a um contexto que convida ao desafio do corpo em movimento, enquanto o alambrado (FOTO 19) delimita o

<sup>133</sup> Esse espaço denominado de anfiteatro tem inspiração no teatro de arena grego.

terreno e permite o contato visual com o entorno da instituição, o que me causa uma sensação de integração do CMEI à vida cotidiana da comunidade.

FOTO 20 - FUNDOS E LATERAL DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: Daniele Marques Vieira (2013).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

E por fim, percebo que a caixa d'água, ícone do projeto arquitetônico do Proinfância, claramente visível no plano de fundo esquerdo dessa imagem (FOTO 19), se compõe nesse cenário como um elemento aparentemente solto. Visualizo as crianças se apropriando livremente desses elementos (barranco, alambrado, pequena arena, caixa d'água) conforme o saber da experiência me conduz a pensar sobre a percepção estética da criança, por uma **dimensão comunicativa transcendente**.

Nesse bojo enxergo possibilidades de apropriação desse espaço-ambiente por meio de oportunidades oferecidas pelos professores em que as crianças possam vivenciar suas descobertas, explorações, construções a partir de sua cultura infantil, integrando os elementos físicos às suas ações. Penso sobre a prática educativa e reflito: como esse lugar poderia se constituir em cenário para construir brincadeiras, jogos infantis e o próprio jogo simbólico em tempos distintos, em que a perspectiva da criança fosse o ponto de partida para tais apropriações?

Adentro na instituição, com essa imagem do pátio coberto (FOTO 21), cuja perspectiva no primeiro plano evidencia uma área central vazia. No plano de fundo uma casinha e atrás vestígios das crianças brincando no parque de areia.

FOTO 21 - PÁTIO COBERTO DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

O espaço vazio me remete a pensar na amplitude como uma qualidade desse lugar que favorece movimentos amplos e visualizo crianças experimentando suas habilidades de movimento com liberdade. Porém, a ausência de elementos que delimitem a circulação nesse espaço, excetuando as paredes e as aberturas de acesso ao parque ou à entrada da instituição, de onde a fotografia foi realizada, me sugere também um vazio. Seria esse vazio, indício de que esse espaço-ambiente é ocupado como lugar de refúgio? Visualizo esse vazio como um lugar em que inúmeras possibilidades pululam.

Por certo, um vazio que pode ser preenchido. Mas, com o quê? Como saber o que colocar nesse espaço, senão a partir da observação das crianças em suas atividades diárias, a fim de identificar suas necessidades, seus interesses e demandas? Ou estaria o professor predestinado a oferecer determinados materiais para promover interações projetadas e controladas por uma prática educativa focada em atividades dirigidas? Ou ainda, o pátio coberto seria apenas uma opção para as crianças poderem correr e extravasar a necessidade de movimentação que, por vezes, é reprimida na sala de turma, tendo em vista a dimensão do espaço-ambiente, os objetivos da prática educativa e, sobretudo, a quantidade de crianças nesse contexto?

No outro extremo da instituição encontro o espaço do refeitório (FOTO 22).

FOTO 22 - REFEITÓRIO DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

O plano de fundo da imagem (FOTO 22) revela uma parede de elementos vazados que iluminam o ambiente e em frente dela, no centro da imagem, uma bancada organiza os alimentos, de um lado tigelas com alimentos e do outro, pratos previamente servidos. No primeiro plano partes de duas mesas e de um banco sugerem o mobiliário, visualizo as crianças sentadas lado a lado diante de seus pratos de comida, se alimentando, interagindo, dialogando sobre assuntos diversos, enquanto os adultos as servem e mediam suas ações, orientando modos de comer ou participando de suas conversas.

Penso em situações vivenciadas em outros contextos, como o espanhol, onde pude presenciar a condução do momento da refeição e o acompanhamento das crianças pelas professoras e reflito sobre essa situação como uma oportunidade educativa. Nela o adulto pode assumir a tarefa de conduzir as crianças a se alimentarem sob seu controle, pode convidá-las a compartilhar esse momento com prazer pela companhia dos colegas, por desfrutar do sabor dos alimentos ou, simplesmente, a saciar a fome.

Contudo, nesses momentos também há situações que confrontam os diferentes ritmos, gostos, humores. Como lidar com as diferenças evidentes e, ao mesmo tempo, garantir a nutrição, tão importante para essa faixa etária? Penso em uma prática educativa que necessita de tempo. Um tempo gestado pela construção de relações em que o adulto é uma referência para as crianças, enquanto estas entre si também estabelecem referências pela possibilidade de compartilhar modos de apropriação de uma cultura de alimentação.

Contorno a instituição e me deparo com o solário das turmas de berçário (FOTO 23).

FOTO 23 - SOLÁRIO DO BERÇÁRIO DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

No primeiro plano a imagem (FOTO 23) apresenta no canto inferior esquerdo parte do gramado que há em frente ao solário, este delimitado pelo muro de elementos vazados que configura um L deitado e invertido no centro da imagem, com a proeminência de dois pilares.

O material do muro me sugere certa visibilidade do entorno, enquanto seu formato parece convidar as crianças a olharem por entre os buracos. Visualizo crianças com diferentes habilidades de movimento coabitando esse espaço, algumas percebem o lado de fora pelos efeitos do material, outras se aproximam engatinhando e vêem a grama, um inseto, pés que passam e há aquelas que podem apoiar-se com as mãos para subir todo o corpo e ficar de pé. Ver e controlar o próprio corpo se funde na unidade do sujeito criança. Quiçá algumas crianças possam vivenciar a oportunidade de experimentar a habilidade de andar, contornando o percurso desenhado pelo limite do solário.

No plano de fundo visualizo o barranco de gramado, lugar das crianças maiores e de suas aventuras. Me pergunto sobre a percepção desse entorno pelos bebês: que efeitos a visualização dos grandes causaria nos pequenos, dada a euforia intrínseca à aventura que os desafios do corpo em movimento provocam? As vozes, a agitação, as emoções das crianças maiores seriam atrativas aos bebês e permeáveis aos limites físicos que os elementos de seu espaço-ambiente sugerem?

Estariam os bebês suscetíveis a transcender o espaço físico e alcançar por meio da sua percepção algo do que passa no gramado?

Me remeto à ideia de que a interação da criança com o mundo se dá por meio da exploração e da transmutação, modos indicativos de uma construção peculiar, dos quais advém elementos à constituição de uma cultura infantil, desde a mais tenra idade.

Entre o plano de fundo e o centro dessa fotografia (FOTO 23), configurando o desenho do solário, aparece a parede da sala onde há um tapete emborrachado apoiado, duas janelas e uma porta, e no plano superior da imagem pilares horizontais. A janela maior situada em uma posição relativamente baixa me sugere como possibilidade as crianças olharem de dentro da sala para fora e acompanhar o que está acontecendo no solário, como também o inverso, penso nas crianças transcendendo o espaço físico levando-se pela percepção visual a contactar com o outro. Seria essa uma oportunidade propiciada pelos elementos do espaço físico a ser explorada como situação educativa no berçário?

Isso me faz pensar em como os professores exploram as possibilidades que decorrem dessa composição de elementos que abrem conexões às crianças no espaço-ambiente. Enxergo uma cortina por detrás da janela (FOTO 23), o que me instiga a pensar em sua função e no poder de manipulá-la, sendo seu manuseio restrito aos adultos, estes podem exercer sua forma de controle, seja para favorecer momentos de descanso ou para impedir que as crianças olhem para fora e se agitem com o que vêem. Essa percepção não é mera especulação, decorre de minhas observações em espaços-ambientes do Proinfância quando encontrei em distintas instituições, intervenções cobrindo os vidros das portas e da parte baixa das janelas e, ao indagar as professoras a respeito, pude constatar a preocupação delas de que essa possibilidade das crianças olharem para fora lhes causava agitação, dificultando a sua permanência tranquila na sala.

Me volto para dentro das salas da instituição e perscruto com meu olhar a turma do Pré I A, localizada no espaço originalmente destinado ao laboratório de informática pelo projeto arquitetônico e ocupado por uma turma de pré em função da demanda. Na imagem (FOTO 24), o primeiro plano evidencia um tipo de organização das carteiras para a formação de grupos, ora de 6 ora de 4 carteiras, o que se mostra visível também no plano fundo, onde a parede revela elementos didáticos, tais como o quadro branco e um painel mais abaixo se compondo à

decoreção da sala, enquanto no lado esquerdo a presença de uma carteira isolada sugere o lugar da professora.

FOTO 24 - SALA DO PRÉ I A DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

Visualizo as crianças interagindo em grupo conforme realizam suas atividades, interpreto que a aproximação das carteiras se mostra pertinente nesse contexto de educação, uma vez que favorece a possibilidade de troca entre pares, ainda que a composição do espaço-ambiente seja tomada por elas, o que sugere restringir as crianças a permanecerem grande parte do tempo sentadas.

No entanto, na mesma sala (FOTO 25) o centro da imagem revela evidências de uma área circunscrita.

FOTO 25 - SALA DO PRÉ I A DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

A área demarcada por um tapete e figuras de animais fixadas na parede, ao alto margeando a janela, um varal de livros indicando seu uso, parece conformar um canto de leitura, que conluo subsumido neste espaço-ambiente preenchido pelas carteiras que determinam um modo de interação predominante.

No entanto, no lado esquerdo da imagem (FOTO 25), próximo ao tapete, uma carteira serve de apoio a um aparelho de som, a sua posição me sugere que a presença da música se constitui em um elemento cotidiano nesse espaço-ambiente, o que me faz indagar se além do adulto, as crianças também teriam permissão para utilizar o equipamento.

Assim, visualizo nesse espaço-ambiente situações distintas e reflito sobre as dinâmicas possíveis que seus elementos me ensejam a pensar pela configuração de um contexto de múltiplas oportunidades: enxergo as carteiras agrupadas, o canto da leitura, o aparelho de som em evidência e acessível para o uso, as janelas baixas com suas cortinas abertas, os elementos didáticos na altura da visão das crianças. Detecto indícios de uma prática educativa que se pronuncia como algo para além do que os fazeres impigidos ao contexto deixam fluir.

Uma sensação de desconforto me toma e percebo que as carteiras sobram nesse espaço-ambiente, como elemento próprio ao contexto do ensino fundamental, cuja função está atrelada à realização de atividades dirigidas. Essa presença me parece deslocada e incoerente ao que preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009b). Isso me faz pensar que, ainda que haja certa diversificação na composição do espaço-ambiente, a presença das carteiras evidencia o prestígio que as atividades gráficas têm em detrimento de outras linguagens, que parecem secundárias nesse contexto.

Seria possível à prática educativa transcender os limites dessa conformação? Me pergunto: se o mobiliário fosse diferente, com mesas e cadeiras mais baixas, seria possível criar um ambiente mais diversificado compondo outras áreas circunscritas com outros materiais a contemplar diferentes temas de interesse das crianças?

Com uma configuração menos centralizada de elementos físicos, seria possível favorecer a circulação das crianças entre eles de modo a permitir certa flexibilidade no uso dos materiais e incluir suas necessidades de movimento do corpo?

Seria possível à prática educativa da educação infantil libertar-se das insígnias da escola do ensino fundamental, para construir um espaço-ambiente como lugar de aprender sobre a vida?

Sigo adentrando as salas da instituição e me volto à turma do Pré I B (FOTO 26).

FOTO 26 - SALA DO PRÉ I B DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

Ocupando o primeiro plano e o centro da imagem (FOTO 26) se evidencia uma formação irregular de carteiras típicas do contexto escolar adaptadas para crianças menores. No plano de fundo junto à parede da sala a bancada de granito serve para organizar elementos diversos; em cima do lado esquerdo um aparelho de som, ao centro uma televisão e, mais à esquerda alguns brinquedos. As prateleiras embaixo são ocupadas de um lado por várias caixas que me sugerem o acondicionamento de materiais didáticos e do outro lado alguns objetos diferenciados ocupam o restante desse espaço.

A bancada, que se constitui em elemento característico das unidades do Proinfância é utilizada de maneira bastante diversificada, conforme pude observar também em outras instituições. Nessa imagem (FOTO 26), especialmente, a horizontalidade da bancada parece reforçar a ideia de otimização das medidas da sala sob uma concepção que atende mais à organização de materiais do que à possibilidade de permitir o acesso a eles pelas crianças. Visualizo crianças nesse espaço-ambiente e me sinto sufocada pela restrição que os elementos físicos me sugerem. E se as prateleiras para organizar os materiais, que somente os adultos manipulam, fossem suspensas?

Com a ampliação dessa área, além das crianças terem mais espaço para circular com maior liberdade, a composição dos elementos físicos poderia ser mais diversificada. O que me remete a pensar na troca das carteiras por mesas e cadeiras menores, como uma intervenção necessária de adequação dos elementos à diversificação de possíveis configurações ao espaço-ambiente da educação infantil.

A próxima sala que encontro é da turma do Maternal (FOTO 27).

FOTO 27 - SALA DO MATERNAL DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

Na imagem o primeiro plano evidencia três elementos que me causam estranhamento em sua composição, no lado esquerdo o armário de ferro encostado na parede, ao centro um objeto com fitas preso a um bambolê fixado no teto da sala, e no lado direito distingo um material didático cujas fichas encaixadas me sugerem um típico quadro de chamada com os nomes das crianças. O armário<sup>134</sup>, cuja estética e matéria (aço) parecem destoar em um contexto de educação no qual os elementos poderiam constituir oportunidade à exploração pelas crianças, serve mais para a organização dos materiais pelos adultos. Assim, novamente me vejo pensando na ocupação da área da sala por um elemento que pouco oferece às crianças em termos de oportunidade de interação. Neste caso, suspender o armário poderia ampliar a área da sala, o que favoreceria a criação de outros espaços

---

<sup>134</sup> Esse mobiliário faz parte da lista de equipamentos licitados pelo recurso do Proinfância. Em alguns municípios foi substituído por mobiliário padrão escolhido pelo próprio município sob suas custas. No caso do município de Coronel Vivida - PR, dado os limites orçamentários da gestão municipal, se optou por manter o equipamento que fazia parte da lista destinada pelo programa.

interativos para as crianças compondo-se ao objeto de fitas bastante sugestivo às experimentações corporais.

Ainda, observando o primeiro plano, visualizo nesse vazio criado entre o objeto de fitas e a parede onde está fixado o suposto quadro de chamada, crianças sentadas diante dele enquanto a professora provavelmente conduz essa atividade diária de identificação por meio das fichas de quem veio ao CMEI. Enxergo o quadro posicionado em uma altura que tanto limita o manuseio pelas crianças dessa faixa etária como me coloca em dúvida acerca de sua visualização como algo significativo para elas. Que sentido tais práticas têm para as crianças quando sua participação se torna limitada a um comando do professor?

Volto a olhar mais a fundo essa imagem (FOTO 27) que me sugere, inicialmente, um vazio no centro da sala delimitado pela parede do lado esquerdo com a bancada de granito onde se encontram alguns materiais, os quais suponho sejam de manuseio compartilhado entre adultos e crianças. No primeiro plano, à esquerda o armário, no centro o objeto com fitas e à direita uma porta que dá acesso ao solário da turma aparece aberta, se delineia um percurso de circulação. No plano de fundo da imagem, vislumbro ao lado da porta do solário, indícios de uma janela com cortina aberta emitindo uma luz que ilumina o armário, ao lado de outra janela também aberta que dá acesso à lateral direita da instituição.

Perscrutando mais a área central da sala encontro vestígios de um cotidiano que parece vivificá-la, a silueta de uma criança ao chão a manipular um pano diante de uma fileira de mesas compostas como um conjunto, enquanto a professora passa diante da janela ao fundo em direção à bancada com potes de tinta nas mãos. Vislumbro ainda no primeiro plano, por detrás das fitas, outra criança que circula diante da bancada.

Essa dinâmica me sugere que houve uma atividade na sala e que, por ora, professora e crianças compartilham ações da organização desse espaço-ambiente. Isso me remete à ideia de **mobilidade compactuada** pensada a partir do contexto espanhol, como oportunidade educativa evidenciada pelas ações independentes da professora e das crianças, sob uma harmonia que transpassa a disposição dos elementos do espaço-ambiente.

Percebo que nos limites demarcados por elementos tão diferenciados, há uma prática educativa que sustenta essa harmonia o que parece estar alicerçada em um saber que só a experiência educativa pode revelar.

Por fim, encontro a sala do Berçário II (FOTOS 28 e 29) e me atendo especialmente em detalhes do espaço-ambiente que me indicam aspectos contundentes a um tipo de prática comum a essa faixa etária observada em outros contextos.

FOTO 28 - SALA DO BERÇÁRIO II (A) DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

FOTO 29 - SALA DO BERÇÁRIO II (B) DO CMEI VÓ ERNA



FONTE: A autora (2013).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

Na composição da imagem (FOTO 28) o primeiro plano mostra no canto inferior direito dois colchões, indícios do momento do sono. Ao centro desse mesmo plano um amplo espaço de chão vazio, em cima um objeto de garrafas PET suspenso no teto da sala. No plano de fundo a parede com sua metade revestida traz um espelho que reflete a dimensão da área livre da sala. Em cima, indícios de um varal para pendurar as atividades das crianças e a decoração dos aniversariantes do mês. Na continuação da extensão da parede, dois recipientes acondicionam brinquedos ao lado do armário de aço, o qual tem em cima outro brinquedo. Olho para o conjunto que essa imagem me sugere como uma oportunidade aberta à movimentação das crianças.

Me volto a esse aspecto da área livre e visualizo as crianças dessa faixa etária circulando por todos os lados, o que me sugere uma prática educativa voltada a privilegiar o domínio do corpo pelas crianças a partir do andar. Me pergunto por quê em uma instituição com espaços externos disponíveis a oportunidades de exploração de movimentos amplos, como o solário, o pátio coberto, o parque e o anfiteatro, a sala da turma repete a mesma condição? Seria uma necessidade da criança ou do adulto em controlá-las?

Penso na atitude do professor que coloca o mundo à disposição da criança e lhe apresenta saberes da cultura como conhecimentos a serem apropriados por ela. Enfim, interpreto esse espaço-ambiente como um vazio a ser preenchido de possibilidades. Que tipos de materiais seriam pertinentes a esse grupo que enlevassem as crianças por sua curiosidade? Que lhes permitisse descobrir suas possibilidades de movimentação e também explorações investigativas?

Encontro nesse aspecto da sala (FOTO 29) uma composição que me instiga. No primeiro plano os travesseiros indicam novamente o momento do sono, uma vez que a sala está vazia de mobiliário, a área livre facilita a organização dos colchonetes diariamente. No centro da imagem, à esquerda, enxergo um pedaço de corda amarrada em um suporte da prateleira de granito que se estende livre ao longo da parte de baixo; enquanto no plano superior da imagem, à direita, a prateleira condiciona cobertores enrolados. Essa corda me faz pensar nos usos da parte inferior da prateleira como espaço de explorações pelas crianças, visualizo elas entrando e saindo desse lugar uma vez que não há outros objetos guardados que poderiam impedir o movimento livre delas.

Tal circunstância me sugere que há um saber sustentando a prática educativa nesse contexto que considera as necessidades das crianças para explorar e experimentar o espaço por meio da movimentação livre. Contudo, não me furto de pensar na ampliação de possibilidades à essa exploração como o que caracteriza a qualidade educativa à prática do professor, e que poderia ser predominante nesse espaço-ambiente, mas parece pouco evidenciado pela sua organização.

Assim, apresentado o contexto do CMEI Vó Erna pelas minhas impressões da primeira visita, ressignificadas pela interpretação das imagens que compuseram o registro fotográfico no período de aproximação com o campo de pesquisa.

### 2.2.2 Os sujeitos participantes da pesquisa e os caminhos percorridos

Impregnada pela contextualização do campo de estudo a partir do olhar de quem olha para conhecer, parto para a descrição dos caminhos percorridos na investigação e identificação dos sujeitos participantes da pesquisa.

A produção de dados ou geração de dados como enfatiza Walsh (2003), não ocorre de forma predeterminada ou direta como se os dados estivessem à espera, os dados são produzidos a partir das relações que se estabelece com e no campo

de pesquisa; depende de como me envolvo e com o que me impacta. Portanto, decorrem da percepção e de relações que estabeleço a partir desta, pois

os dados não estão aí a nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação. Os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser recolhidos. (WALSH, 2003, p. 115).

O que o autor destaca como processo ativo, criativo e de improvisação me remete à procurar, remexer, deixar-se surpreender, transcender e superar expectativas pelo que os próprios dados emitem. Ou seja, abarcar daquilo que se captura para eleger como dados, conforme o objetivo da pesquisa, requer olhá-los tal como se mostram. No entanto, isso não exige o pesquisador de estabelecer procedimentos de pesquisa para construir seu percurso metodológico, não só como um aparato científico, mas, também como um ancoradouro necessário à produção de conhecimento o qual possa ser reconhecido no âmbito da ciência.

Para Walsh (2003, p. 116) "a geração de dados começa com perguntas", antes mesmo do pesquisador se inserir no campo de estudo, para depois nele mergulhar e poder revê-las através de suas emanções. Assim, as perguntas constituem a direção escolhida para adentrar no campo de pesquisa e, definidas como perguntas norteadoras, cumprem o papel de favorecer o pesquisador no ajustamento do seu olhar sobre a realidade que perscruta, tal como uma lente que permite focalizar o objeto de estudo.

Mas, é justamente a disponibilidade de abrir-se para encontrar, que possibilita ao pesquisador ir além do conhecimento que já havia sistematizado pelos referentes teóricos sobre o tema em questão. Contudo, para não se perder no caminho, o pesquisador precisa estabelecer um plano inicial, pois, "mesmo que se aventure no desconhecido, um investigador pode e deve traçar planos gerais, sabendo que a planificação, tal como as perguntas, irão provavelmente alterar-se ao longo do tempo." (WALSH, 2003, p. 117). Essa planificação representa a projeção que o pesquisador faz para administrar os tempos, os espaços e as demandas da pesquisa. Nesse âmbito estão implicadas etapas que podem ser previstas e as possibilidades para a produção de dados na interação com o campo de estudo. E ainda, uma vez entendido como um percurso em construção, o caminho metodológico permite a criação de estratégias para atender às peculiaridades do

contexto da pesquisa ou à própria delimitação do que se constituiu como campo de estudo, pelo ajuste necessário a fim de permitir a fruição de uma **escuta do outro**.

Com isso, se quer dizer que mesmo frente ao que se delineia como procedimentos a serem desenvolvidos, estes adquirem significado na medida em que a própria pesquisa se desenvolve, pois, tal como destaca Walsh (2003, p. 117) "a formulação de perguntas, a revisão bibliográfica e a elaboração de planos são actividades importantes que antecedem o trabalho de campo e não terminam quando este se inicia."

A fim de clarificar o processo realizado e demonstrar a sua construção, considero pertinente rememorar o caminho metodológico desenvolvido como um ajuste da lente que aproxima o campo de estudo, no qual desenrolei veios para pensar sobre a experiência educativa no espaço-ambiente da educação infantil.

Destaco que a trajetória dessa pesquisa se constitui por etapas de problematização, imersão no campo de estudo, vivência de aprofundamento dos referentes à construção de um método de análise e construção da tese. Dado que, a cada oportunidade que o pensamento do presente enseja pela reflexividade da experiência, o constructo da pesquisa se conforma como uma constelação, sob uma ordem dada por aspectos eleitos à compreensão de seu objeto. Tal como a vivência no contexto espanhol enquanto oportunidade de aprofundamento dos referentes à construção de um método de análise, se adere ao percurso da pesquisa e se mostra relevante para a mesma.

Ao olhar imagens de espaços-ambientes do contexto brasileiro e do contexto espanhol à luz da percepção de relações implicadas e interpretadas sob a reflexão do saber da experiência (CONTRERAS; PÉREZ, 2010); e pensar sobre o espaço-ambiente na perspectiva da estética, por uma dimensão comunicativa transcendente delineada por referentes inspirados na pedagogia malaguzziana, constituí um modo de pensar sobre a educação como experiência em que se abre o olhar à escuta da realidade, na medida como esta ressoa no saber da experiência.

Sob a intencionalidade de olhar o contexto pela fotografia me voltei ao campo de estudo eleito e estabeleci como marco referencial o registro fotográfico do espaço físico realizado no início da minha imersão no contexto do Proinfância, com o que me permiti relacionar aspectos decorrentes do problema da pesquisa. E, a fim de enxergar, para além de minhas premissas, propus a partir de uma abordagem de escuta acerca do espaço-ambiente, cujos sujeitos participantes da pesquisa estão

implicados pela oportunidade de pensar sobre a experiência educativa, de ver-se e ouvir-se pelo olhar do outro, ou seja, por entre olhares e da perspectiva de dentro do CMEI Vó Erna.

Denoto que, para delimitar os sujeitos da pesquisa com os quais seria possível produzir dados acerca da experiência educativa, me apoiei no critério da prática na educação infantil ao longo de um tempo. Tendo em vista que, pensar a experiência educativa refere a algo que acontece mediante a necessidade de voltar às ideias sobre as coisas, do que move o professor em sua prática e de certa forma, ressoa nele ao repensá-la. Nesse sentido, abarca a aprendizagem das crianças, naquilo que o professor observa e captura enquanto conhecimento acerca delas; sobretudo, repensar a prática educativa frente ao que passou e ao que passa com o professor (CONTRERAS; PÉREZ, 2010).

Disso concluo que pensar sobre o que passou exige reconhecer um passado, um parâmetro do que foi ou era, a fim de olhar para o que está sendo. Assim, estabeleci como critérios para a definição dos sujeitos, o tempo de trabalho na educação infantil, acrescido do pertencimento ao campo de estudo: o CMEI Vó Erna. E, diante do tema em foco, o espaço-ambiente da educação infantil, delimito o programa de formação continuada realizado a partir do início de 2013, que constituiu **referência contextual comum** para o grupo sobre práticas educativas compartilhadas como parâmetro à reflexão sobre a experiência educativa.

Por fim, defini como sujeitos potenciais para participar da pesquisa professoras e gestoras<sup>135</sup> do CMEI Vó Erna, que tivessem interesse e disponibilidade para pensar sobre a prática educativa, nas condições preestabelecidas pela investigação. Como um movimento de pensar, refletir, rever, repensar, por uma atividade intensa baseada na crítica, que também implica a possibilidade de ver-se sob outra perspectiva, sobre o olhar do outro e que enseja à dialogia. Para isto, delineei como proposta para promover a reflexão sobre a experiência educativa no espaço-ambiente do Proinfância o instrumento **Sessão de Conversa**.

---

<sup>135</sup> Ressalta-se que apesar da equipe do CMEI Vó Erna compor-se de gestoras, professoras e estagiárias, elegeu-se apenas professoras e gestoras como sujeitos potenciais para a pesquisa tendo em vista que a condição de estagiário é incipiente frente ao critério de tempo; por outro lado, uma vez que as gestoras são antes, professoras que assumem o cargo de diretora ou de coordenadora pedagógica, por meio de indicação, em função da sua experiência na educação infantil, sua condição corresponde aos critérios preestabelecidos.

A Sessão de Conversa como instrumento para a produção de dados se inspira em duas situações referentes no contexto da educação infantil, distintas em sua conformação, mas que se igualam pelo princípio da dialogia entre seus participantes. A Roda de Conversa (DE ANGELO, 2007; ALESSI, 2011) como uma prática familiar aos professores de educação infantil e a Entrevista Coletiva (KRAMER, 2005), como uma possibilidade de construção de conhecimentos sobre a experiência educativa pelo exercício dialógico de um coletivo de profissionais. A partir desses dois parâmetros de referência, determinei a Sessão de Conversa como o momento de encontro entre pesquisadora e participantes da pesquisa, cuja finalidade consistiu em propiciar que os sujeitos envolvidos pudessem relatar, refletir e dialogar sobre o tema proposto a partir de imagens produzidas pelas próprias participantes e com a mediação da pesquisadora. Sendo que, a utilização da fotografia para abordar situações educativas pelas participantes da pesquisa, figurou como registro de uma dada realidade que se pretendeu evidenciar sob o sentido de documentação da prática.

Com isso, ressalvo os elementos constitutivos da fotografia - assunto, fotógrafo e tecnologia (KOSSOY, 1989) - que a situam como instrumento da pesquisa à análise dos dados sob abordagem documental. O assunto, ainda que indicado pela pesquisadora como a representação de situações relacionadas à experiência educativa no espaço-ambiente do CMEI Vó Erna, resultou da eleição de cada participante sobre sua realidade, ou seja, um aspecto do todo.

Esse aspecto me permitiu relacionar o uso da fotografia na Sessão de Conversa como um dispositivo para acionar o aporte de referências ao qual cada participante da pesquisa se remete e reflete sobre sua experiência educativa. Denoto que, ao eleger da realidade uma determinada situação representada por um dado ângulo, o sujeito está mobilizado por uma intencionalidade, sustentada por ideias, impressões, considerações, entendimentos (KOSSOY, 1989; MARTINS, 2008). Ao referir-se à imagem fotográfica produzida na Sessão de Conversa, cada participante da pesquisa se volta novamente à circunstância da realidade capturada e, nesse momento, pela dinâmica dialógica, seu aporte referencial é revisitado, afirmado, reelaborado, surpreendido por novas compreensões.

Assim, a proposição da fotografia como **aparato de observação** configurou uma oportunidade para as integrantes do grupo rememorarem e ressignificarem a própria experiência educativa pelo diálogo entre olhares distintos sobre a realidade

representada na imagem fotográfica. Dado o que ressoa de um olhar, no olhar do outro, sobre a realidade que a fotografia evidencia, cujo receptor da imagem (BARTHES, 1980) interpreta pelas relações que estabelece à compreensão desse contexto (GADAMER, 2013) e sua experiência lhe dá a pensar (CONTRERAS; PÉREZ, 2010). Nesse sentido, a partir da visualização das imagens fotográficas, estabeleci o diálogo com as participantes da pesquisa assumindo o papel de **outro olhar** que indaga, sintetiza e provoca à reflexão.

QUADRO 2 - ETAPAS DA PESQUISA "IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA".

ETAPAS	DATA	AÇÃO	ELEMENTO EM FOCO
1ª	Abril/2013	<b>Diagnóstico do Campo de Estudo:</b> registro fotográfico.	CMEI Vó Erna: a instituição em seus aspectos físicos-materiais, organização e elementos didáticos.
	Julho/2013	<b>Diagnóstico do Campo de Estudo:</b> caracterização da Prática Pedagógica da rede municipal de ensino de Coronel Vivida - PR.	Gestoras: pedagogas da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, diretoras, coordenadoras pedagógicas. Professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Coronel Vivida.
	Outubro/2013	<b>Diagnóstico do Campo de Estudo:</b> apresentação de Experiências Educativas.	A Prática Pedagógica do CMEI Vó Erna: pelas gestoras e professoras do CMEI Vó Erna.
2ª	Dezembro/2014	<b>Definição do Campo de Estudo:</b> convite para participação da pesquisa.	Secretária e pedagogas da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Vivida, diretora e coordenadora pedagógica do CMEI Vó Erna.
	Janeiro/2014	<b>Definição do Campo de Estudo:</b> aceite da Secretaria Municipal de Educação e do CMEI Vó Erna.	Secretária Municipal de Educação e Diretora do CMEI Vó Erna.
3ª	Fevereiro/2014	<b>Encontro dos sujeitos da pesquisa:</b> apresentação da pesquisa à equipe do CMEI Vó Erna; questão sobre esse espaço-ambiente; 1º ENCONTRO - APRESENTAÇÃO DA SESSÃO DE CONVERSA - TAREFA 1.	Diretora, coordenadora pedagógica e 6 professoras.
	Março/2014	<b>Encontro dos sujeitos da pesquisa:</b> autorizações para a realização da Pesquisa assinadas; 2º ENCONTRO - SESSÃO DE CONVERSA 1- TAREFA 2.	Grupo de participantes da pesquisa: diretora, coordenadora pedagógica e 4 professoras.
	Maior/2014	<b>Encontro dos sujeitos da pesquisa:</b> finalização. 3º ENCONTRO - SESSÃO DE CONVERSA 2.	Grupo de participantes da pesquisa: diretora, coordenadora pedagógica e 4 professoras.

FONTE: A autora (2014).

Conforme se constata no quadro 2, o caminho metodológico da pesquisa para a produção de dados se constituiu por um período que abarca abril de 2013 a julho de 2014, cujas ações delineadas em seu decurso contemplaram 3 etapas: diagnóstico do campo de estudo; definição do campo de estudo; encontros dos sujeitos da pesquisa.

A definição do campo de estudo, teve dois momentos de interação com os sujeitos da pesquisa: o primeiro em dezembro de 2013, o qual consistiu no convite à Secretaria Municipal de Educação de Coronel Vivida para participar da pesquisa. O segundo momento foi em janeiro de 2014, com a oficialização da participação do CMEI Vó Erna como campo de estudo por meio das declarações assinadas pela Secretária de Educação do município de Coronel Vivida - PR e pela Diretora do CMEI Vó Erna.

Por fim, em fevereiro de 2014, mediante o convite a todas as professoras e gestoras do CMEI Vó Erna, um grupo com 6 professoras e as duas gestoras do CMEI Vó Erna participaram de momento que consistiu na apresentação: da pesquisa, da proposta de Sessão de Conversa, conforme o encaminhamento que apresento no quadro 3.

QUADRO 3 - SESSÕES DE CONVERSA DA PESQUISA "IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA".

<b>DATAS</b>	<b>ENCONTROS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA</b>		
24/02/14	APRESENTAÇÃO DA SESSÃO DE CONVERSA (1º encontro)		
	<b>Proposta: Questão</b>	<b>Duração da sessão</b>	<b>Intervalo de dias entre encontros</b>
	O que vocês pensam sobre o espaço-ambiente do CMEI Vó Erna?	1 hora e 10 minutos	15 dias
11/03/14	SESSÃO DE CONVERSA 1 (2º encontro)		
	<b>Proposta: Tarefa 1</b>	<b>Duração da sessão</b>	<b>Intervalo de dias entre encontros</b>
	Registro fotográfico do espaço-ambiente do CMEI (sala de turma, pátio coberto ou área externa) elegendo imagens (até 3) para representar uma prática educativa - organização para atender aos interesses, necessidades e demandas das crianças.	1 hora e 41 minutos	62 dias
12/05/14	SESSÃO DE CONVERSA 2 (3º encontro)		
	<b>Proposta: Tarefa 2</b>	<b>Duração da sessão</b>	<b>Intervalo de dias entre encontros</b>
	Escolha de um local do espaço-ambiente do CMEI significativo para o processo educativo da turma, com registro fotográfico antes e depois da proposta de prática educativa.	1 hora e 23 minutos	70 dias

FONTE: A autora (2014).

No dia 24/02/14, às 18h00min, me reuni com o grupo de professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica do CMEI Vó Erna, na sala de professores do próprio CMEI, local e horário em que seriam realizados os próximos encontros de Sessão de Conversa. Nesse momento, apresentei a pesquisa e como se daria a participação delas nas Sessões de Conversa. Para isto, utilizei as seguintes orientações:

1. Os encontros serão marcados com antecedência, e ocorrerão às 18:00, com a duração de 1h e 30 minutos;
2. As Sessões de Conversa serão gravadas, nas quais cada participante é convidada pela pesquisadora a falar, uma de cada vez para garantir uma boa captura pelo áudio, o que não impede o diálogo entre o grupo;
3. Em cada encontro o elemento disparador do diálogo é a fotografia, esta feita pela participante e produzida conforme a proposta da pesquisadora;
4. Na condução da Sessão de Conversa, a pesquisadora convidará cada participante a falar sobre a sua fotografia. Durante o relato a pesquisadora realizará a mediação, conforme surgirem elementos pertinentes ao objetivo da pesquisa;

As autorizações da gestão para a Pesquisa<sup>136</sup> (APÊNDICES 1 e 2) assinadas pela Secretária de Educação e pela Diretora do CMEI Vó Erna, foram apresentadas às professoras e coordenadora pedagógica, bem como a proposta de autorização das profissionais que, se aderissem ao grupo, deveriam assiná-la e trazer no próximo encontro, representando o aceite de participação na pesquisa. Como condição para tal, destaquei ainda que seria imprescindível que o grupo formado deveria participar de todas as Sessões de Conversa.

Assim, o 1º encontro dos sujeitos da pesquisa, denominado como **Apresentação da Sessão de Conversa**, além da oportunidade de apresentar as orientações ao grupo consistiu também na primeira vivência de reflexão coletiva a partir da questão que lancei: **O que vocês pensam sobre o espaço-ambiente do CMEI Vó Erna?**

Denoto que o grupo se manifestou de forma livre, quando houve constatações e reflexões sobre o projeto arquitetônico do Proinfância, assim como a menção a um

---

<sup>136</sup> As autorizações constituíram o termo assinado pela Secretária de Educação e pela Diretora do CMEI Vó Erna para a realização da pesquisa nesta instituição, e as autorizações das profissionais que aderissem ao grupo de participantes, seria a garantia às mesmas da condição de anonimato, caso assim o desejassem.

olhar mais crítico sobre o espaço da educação infantil, decorrente da formação continuada.

Em seguida, propus a tarefa 1 para o próximo encontro, a qual consistia em que cada participante deveria fazer um registro fotográfico do espaço-ambiente do CMEI (sala de turma, pátio coberto ou área externa). Desse registro elegeriam até 3 imagens que representassem aspectos da sua prática educativa, cujo significado estivesse atrelado à uma intencionalidade de intervenção, de um lugar que configurasse desafio para a sua organização tendo em vista atender aos interesses, necessidades e demandas das crianças em seu processo educativo.

Após 15 dias o grupo reuniu-se novamente e, de acordo com o encaminhamento proposto para a Sessão de Conversa, iniciei o diálogo convidando as participantes da pesquisa a apresentarem suas imagens.

Destaco que a partir desse 2º encontro, o grupo de sujeitos participantes da pesquisa se constituiu por 4 professoras e as 2 gestoras do CMEI Vó Erna. Tendo em vista a prerrogativa do sigilo dos dados, as participantes da pesquisa foram consultadas a respeito do uso de nomes fictícios e as mesmas preferiram o uso do nome original, conforme autorização devidamente assinada (APÊNDICE 3).

A seguir, o quadro 4 apresenta o perfil das participantes da pesquisa.

QUADRO 4 - PARTICIPANTES DA PESQUISA "IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA".

NOME	IDADE	FORMAÇÃO		TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FUNÇÃO ATUAL
		Graduação	Pós-Graduação		
Maria Cristina Cruz	32	Pedagogia	Educação Especial - Surdez	02 anos	Professora
Márcia Pompeu	33	Pedagogia	Educação Especial e Psicopedagogia	02 anos	Professora
Jacqueline Carli	50	Pedagogia	Psicopedagogia	05 anos	Professora
Nayna Almeida	34	Pedagogia	Educação Infantil e Séries Iniciais	02 anos	Professora
Janes Piva	37	Pedagogia	Psicopedagogia	05 anos	Coordenadora Pedagógica
Adriani Mello	35	Pedagogia	Gestão Escolar	05 anos	Diretora

FONTE: A autora (2014).

Acerca dos dados relativos ao perfil das participantes da pesquisa, dois aspectos que me chamaram a atenção: a faixa etária, entre 30 e 50 anos; e a qualificação de todas com pós-graduação. Penso a idade das profissionais como um

elemento promissor à reflexão da experiência educativa, em contrapartida ao tempo de atuação na educação infantil. Enquanto a qualificação das participantes da pesquisa, me sugere um tipo de profissional que vem se constituindo na área, e que me remete ao investimento das políticas públicas em torno da formação continuada.

Ao longo das apresentações das participantes da pesquisa, conforme os encontros explicitados no quadro 3, uma vez que a Sessão de Conversa fora idealizada como uma estratégia para promover a reflexão compartilhada sobre a experiência educativa, se seguiu o propósito de favorecer que as participantes pudessem realizar uma fala reflexiva, em um processo dialógico, ou seja, como interlocutoras. Ainda, que conduzisse as questões em torno das minhas premissas as demais participantes também fizeram intervenções, ora problematizando, ora contribuindo para contextualizar a situação relatada.

Com isso, as Sessões de Conversa fluíram por uma dinâmica de diálogo compartilhado, mesmo que nem todas expressassem sua opinião o tempo todo e que, por vezes, a diretora e a coordenadora pedagógica tenham contribuído para enfatizar aspectos abordados pelas professoras. Percebi na participação de todas a explicitação de cumplicidade e parceria da equipe evidenciando a delas no cotidiano das práticas educativas exemplificadas.

Atenta aos modos de recepção das participantes da pesquisa, desde o início evidenciei que tratar da experiência educativa significava abrir-se aos sentidos e percepções que guiaram a ação, sem julgamentos, ou necessidade de correspondência a algo preestabelecido, senão, de se permitir a pensar sobre a própria prática. Tal como havia enfatizado na Apresentação da Sessão de Conversa acerca do teor dos encontros enquanto momentos para compartilhar aprendizados e expor indagações que compõem as trajetórias de ser professora de educação infantil, ou seja, como oportunidade para demarcar um diálogo possível entre pares.

Delineado o campo de pesquisa, reassalvo que essa unidade do Proinfância, cuja instituição integra uma rede municipal mobilizada pela formação continuada, se mostra assim, um lugar profícuo para pensar sobre a prática e refletir a experiência educativa no espaço-ambiente da educação infantil.

### 3. ESPAÇO-AMBIENTE E A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TRAMA DE RELAÇÕES EDUCATIVAS

*...la forma en que hablamos del mundo y de la educación  
construye nuestra mirada, nuestra capacidad perceptiva.  
La mirada que proyectamos sobre el mundo  
y sobre nosotros mismos en él,  
al fijarse en unas cosas,  
al darle relevancia y sentido de existencia  
a unas cosas sobre otras,  
al ponerle nombre, el nombre adecuado,  
el que vibra en nosotros, el que es su nombre de verdad,  
también proyecta, crea el mundo en el que vivimos:  
lo mira y lo revela de una manera que le da proyección  
y por tanto posibilidad de existencia,  
nos recrea y nos sitúa en él.  
José Contreras<sup>137</sup> (2010)*

Neste capítulo me volto ao campo de estudo, iluminado pelo olhar das participantes da pesquisa sobre os espaços-ambientes do CMEI Vó Erna no delineamento de seus modos de organização, de saberes implicados e das relações que decorrem de pensar sobre sua experiência educativa nesse contexto de educação.

Com isso, as imagens realizadas pelas participantes da pesquisa configuram momentos à escuta do seu pensamento nas Sessões de Conversa, enquanto os dados produzidos a partir destas constituem oportunidades para pensar as relações do saber da experiência educativa no espaço ambiente da educação infantil. Disso se conforma uma narrativa que conflui o pensamento das participantes da pesquisa com interpretações plausíveis à sua compreensão.

A fim de evidenciar como se implicam espaço-ambiente e a experiência educativa em uma trama de relações, estruturo a análise dos dados pelo fio condutor das questões norteadoras, o que me permite voltar aos momentos eleitos pelas participantes representados pela fotografia, enquanto aparato de observação, e interpretá-los de diferentes pontos de vista.

Tendo em vista que a Sessão de Conversa 1 teve como foco a percepção das participantes da pesquisa na **organização do espaço-ambiente da educação**

---

<sup>137</sup> José Domingo Contreras, professor do Departamento de Didática e Organização Educacional, Faculdade de Formação de Professores, Universidad de Barcelona - Espanha, pesquisador e coordenador do Grupo de Pesquisa Esfera - Experiência, Saber e Formação de Educadoras e Educadores: Pesquisa e Ação.

**infantil**, inicio com este tema de análise pelo qual apresento imagens escolhidas pelas participantes, na intenção de abordar aspectos do espaço-ambiente que gostariam de mudar para a sua prática educativa no CMEI Vó Erna. Na sequência apresento dados da Sessão de Conversa 2 pelo tema de análise - **saberes da organização do espaço-ambiente da educação infantil** - a partir das imagens realizadas pelas participantes da pesquisa, as quais apresentam uma prática educativa organizada e realizada no espaço-ambiente do CMEI Vó Erna.

### 3.1 PERCEPÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-AMBIENTE NO CMEI VÓ ERNA

O propósito da Sessão de Conversa 1 consistiu em abordar a percepção sobre a organização do espaço-ambiente das participantes da pesquisa<sup>138</sup>, a partir da escolha de um aspecto do espaço-ambiente que gostariam de mudar para atender aos interesses, necessidades e demandas das crianças.

Com isso, apresento o olhar das participantes da pesquisa e inicio com a Adriani, diretora do CMEI Vó Erna, que escolheu dois espaços-ambientes exteriores: o parque (FOTO 30) e o pátio coberto (FOTO 31).

FOTO 30 - PARQUE CMEI VÓ ERNA



FONTE: Adriani Mello (2014).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

FOTO 31 - PÁTIO COBERTO CMEI VÓ ERNA



FONTE: Adriani Mello (2014).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

Sobre a ocupação do parque (FOTO 30), Adriani explicita sua preocupação por estar *inacabado e porque os brinquedos estão faltando [...] é um dos espaços mais atrativos para as crianças, e a maneira como ele se encontra hoje não está*

<sup>138</sup> As participantes da pesquisa autorizaram a utilização do seu nome original à publicação da mesma (Apêndice 3), sendo elas identificadas pelo nome próprio ao longo do texto.

*muito acessível... (Adriani - sessão de conversa 1).* Acerca disso, Garanhani e Nadolny (2015) defendem "o parque como um espaço pedagógico para a educação da criança devido aos equipamentos que, por meio da brincadeira, convidam à vivência de desafios relacionados à movimentação do corpo." (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 282). E ao pensar na necessidade de uma intervenção no parque *para que as crianças aproveitem melhor. (Adriani - sessão de conversa 1),* me parece que a diretora Adriani se refere às condições desse espaço-ambiente, cuja precariedade de elementos limita o uso pelas crianças.

Ao abordar o pátio coberto (FOTO 31), Adriani fala sobre seus usos e ressalta que esse espaço-ambiente *não serve só para as atividades dirigidas que as professoras fazem [ou] que as crianças não usem como meio de correr. (Adriani - sessão de conversa 1).* Frente a isso, sua proposta de intervenção no pátio coberto seria de uma apropriação do espaço-ambiente pelas paredes, utilizando-as para criar cantos,

*A gente pensa em desenvolver, se apropriar desse ambiente, tentando fazer uns cantos nele, usar as paredes, e fazer canto de leitura, canto de sucata, pra que elas possam naquele espaço, quem quiser, que possa ter o brincar livre, mas que tenha algumas coisas direcionadas também, se fosse fechado, mas mesmo aberto a gente pensa em fazer alguma coisa, mesmo que não tenha aquela durabilidade, porque molha quando chove, é o que a gente está pensando em fazer... (Adriani - sessão de conversa 1).*

Concluo, com isto, que esse modo de organização dos espaços-ambientes pela criação de cantos em um espaço aberto e amplo, remete à ideia de **elemento-eixo**, pois cada canto demarca um microambiente temático e sua apropriação pelas crianças sugere que *possa ter o brincar livre (Adriani - sessão de conversa 1).* Como estratégia, a proposta se mostra pertinente por constituir referência de algo que as crianças já conhecem pela vivência em sua sala de turma, cuja configuração por cantos favorece a elas a apropriação desse espaço-ambiente a partir de inúmeras possibilidades.

Uma vez que esse espaço é mais amplo que a sala de turma, conseqüentemente, as crianças experimentam um tipo de circulação diferente, pois podem circular livremente à escolha de elementos para suas brincadeiras e vivenciar uma autonomia de movimentação. Tal como o parque, no pátio coberto a configuração de elementos convida as crianças à brincadeira e a "vivências que

oportunizam a iniciativa individual e, em algumas situações, estimulam também a ajuda de outros por meio de parcerias." (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 282).

Assim, me parece que a diretora prevê os cantos temáticos no pátio coberto como oportunidades de interações, tendo em vista a sua observação do que ocorre nas salas de turma, ou seja, as crianças se movimentando em torno dos microambientes em suas explorações e brincadeiras.

Frente a isso a professora de arte e recreação Nayna, comenta sobre a possibilidade de também compor o pátio coberto com *uma amarelinha que vai aglomerar mais um pouco e eles não vão correr tanto* (Nayna - sessão de conversa 1). Acerca dessa movimentação das crianças a diretora Adriani ressalta:

*não correr ali é devido aos horários, porque [no] horário [de almoço] dos menores... os maiores estão ali, eles ficam circulando. Às vezes, é o horário de sono dos berçários, os maiores estão para fora porque eles também precisam desse momento de brincar livre. Daí gritam, atrapalham o sono e o descanso dos outros, do berçário. (Adriani - sessão de conversa 1).*

Em seu relato Adriani explicita por suas observações que as crianças maiores ocupam o pátio coberto (FOTO 31) de um modo que parece extrapolar as dinâmicas de outras turmas. Além disso, elas fazem intencionalmente o *barulho* (Adriani - sessão de conversa 1) nas lajotas, pisando e experimentando outros elementos como a tampa da caixa do esgoto.

*Eles vão ali para ouvir o barulho... 'Mas porque você pisou em cima? Não podia ter dado a volta... Ah mas ali faz barulho tia...' e a gente pensa, pior se [acontecer de sair] do lugar... então teve uma vez que deslocou uma pedra... a gente pensa nisso também... no conjunto dos outros, nos horários, na secretaria. (Adriani - sessão de conversa 1).*

Segundo a diretora, quando a turma do Pré I, de 18 crianças, vai para o pátio o barulho aumenta, pois *como o espaço é aberto dá aquele eco...* (Adriani - sessão de conversa 1). Com isso, se evidenciava que as interações das crianças extrapolar as paredes e povoam toda a instituição.

Em suas observações sobre a prática educativa, a diretora destaca como ponto positivo a utilização do pátio coberto (FOTO 31), mencionando que as turmas não estão se aglomerando, devido as propostas das professoras de oportunizar momentos diferenciados de interações para a turma. Segundo ela *as meninas [professoras] têm feito os momentos sozinhos também... tem feito o brincar livre [...]*

e a brincadeira dirigida [...] então com isso eles não tem ficado aquele tempo correndo (Adriani - sessão de conversa 1).

Dada a conformação desse espaço-ambiente, o qual instiga as crianças explorarem seus movimentos amplos, a diretora destaca a organização do espaço-ambiente pelas professoras em momentos diferenciados, como situações educativas centradas em sua própria ação. Em contrapartida, a diretora vislumbra uma organização do pátio coberto que se conforma pela configuração de cantos, previstos para favorecer o **brincar livre**<sup>139</sup>, e também com uma área que permita propostas dirigidas pelas professoras.

A diretora reconhece pela **observação das crianças** no pátio coberto, que estas realizam suas explorações por meio de suas habilidades de movimentação e pela curiosidade sobre os efeitos de suas interações com os elementos do espaço-ambiente como, por exemplo, ao pisar nas lajotas, revelam seu interesse pelo barulho que produzem.

Isso me sugere que Adriani pensa a curiosidade das crianças como uma necessidade delas, o que a impele contemplar as crianças nesse aspecto, porém, sob certo direcionamento, dada a circunstância de localização do pátio coberto. Segundo a diretora, esse direcionamento não limita a vivência de movimentos das crianças no CMEI, pois elas *podem explorar outros espaços também, outros lugares...* (Adriani - sessão de conversa 1). Mas, considera a movimentação livre das crianças uma expressão de sua condição de criança que pode ser contemplada pela estrutura do CMEI.

A visão global da diretora lhe permite enxergar inúmeras possibilidades de circulação das crianças, pois ela visualiza a instituição como um espaço-ambiente que contém potencial de promover interações e a brincadeira, pelas condições físicas que o projeto arquitetônico prevê. Contudo, Adriani também enxerga os vazios e as faltas como aspectos que a gestão deve se preocupar em sanar.

Prosseguindo com as apresentações, passo à participante Jacqueline, professora do Maternal, que apresentou três imagens da sala (FOTOS 32, 33 e 34).

---

<sup>139</sup> O termo **brincar livre**, proposto pela diretora, se refere aos momentos em que as crianças escolhem a brincadeira mediante seus repertórios. Nesse cenário parece importante destacar que "o ato de brincar se apresenta sempre com base em determinada brincadeira, pouco ou muito estruturada." (SPRÉA; GARANHANI, 2014, p. 719).

FOTO 32 - CANTO DA LEITURA MATERNAL



FONTE: Jacqueline Carli (2014).  
 LEGENDA: Sala do Maternal - Proinfância  
 Coronel Vivida, PR.

FOTO 33 - CANTO DA FANTASIA MATERNAL



FONTE: Jacqueline Carli (2014).  
 LEGENDA: Sala do Maternal - Proinfância Coronel  
 Vivida, PR.

FOTO 34 - PORTA MATERNAL



FONTE: Jacqueline Carli (2014).  
 LEGENDA: Sala do Maternal -  
 Proinfância Coronel  
 Vivida, PR.

As diferentes situações educativas apresentadas pela professora Jacqueline, se constituem por dinâmicas que contribuem para visualizar sua prática educativa e

seu modo de organização do espaço-ambiente, configurando dados bastante profícuos à análise.

Ao mostrar o Cantinho da Leitura (FOTO 32), a professora Jacqueline destaca que ele também é utilizado para fazer a Rodinha, onde as crianças levam brinquedos e peças de montar, pois *ali elas usam para tudo* (Jacqueline - sessão de conversa 1). A professora comenta que no início do ano *ainda não tinha a sapateira*<sup>140</sup> (Jacqueline - sessão de conversa 1) e que para fazer a intervenção pretendida no Cantinho da Leitura precisava de inspiração. *Enquanto não me vem inspiração eu não arrumo* (Jacqueline - sessão de conversa 1).

Depois de um mês a professora Jacqueline fez a Rodinha para escutar as crianças e ver o que [elas] queriam nesse espaço; conversei, perguntei como a gente iria arrumar os nossos livros (Jacqueline - sessão de conversa 1), ou seja, como seriam organizados. Segundo a professora, primeiro pensaram em colocar os livros na estante, mas já havia os brinquedos e as crianças começaram a criar umas ideias (Jacqueline - sessão de conversa 1). Então uma delas que já fora do seu grupo no ano anterior, propôs: *Vamos guardar os livros!* (Jacqueline - sessão de conversa 1). Com isso a professora teve a ideia da sapateira e perguntou às crianças: *Então que tal a gente colocar um pano aqui? ... e colocamos os livros nos bolsinhos... aí gostaram.* (Jacqueline - sessão de conversa 1).

Após a conversa na Rodinha, a professora Jacqueline providenciou a sapateira e um dia a levou no refeitório onde o grupo estava. Quando voltaram para a sala, as crianças a ajudaram a pendurá-la segurando dos lados, depois apresentou os livros que haviam sido doados<sup>141</sup>. Com cuidado os deixou no tapete e as crianças

*manusearam, não se puxaram 'esse é meu'..., achei engraçado [e] fiquei observando... uns já queriam ir lá guardar, pela própria curiosidade de colocar dentro do bolso da sapateira, outros só ficaram olhando... aí uns diziam 'ah troca comigo', outros já contavam a história... então achei muito legal pelo fato de como foi construído e a atenção das crianças, porque deram uma ideia, elas deram o princípio [...] eu coloquei mais um pouco, então para as crianças aquilo foi se construindo.* (Jacqueline - sessão de conversa 1).

<sup>140</sup> A sapateira é um objeto utilizado pela professora para organizar materiais desde o ano anterior.

<sup>141</sup> Os livros foram doados de um acervo da filha da professora organizado desde os seus 3 anos.

É possível constatar no relato da professora que ela propicia o envolvimento das crianças por meio da oportunidade de exploração livre de objetos, como a **situação de exploração** dos livros. Nessa oportunidade, mediante a **observação das crianças** Jacqueline percebe o envolvimento delas nas ações e nos modos de se apropriarem dos elementos desse microambiente em construção, cuja **participação das crianças** se manifesta na decisão sobre o acondicionamento destes materiais na Rodinha e na organização do espaço-ambiente quando auxiliam a professora a pendurar a sapateira.

Parece pertinente destacar o significado da Rodinha, como uma manifestação da Roda de Conversa, prática comum no âmbito da educação infantil, principalmente, em escolas de aspiração frenetiana (FREIRE, 1983; FERREIRA, 2003). Denoto que a prática da Roda de Conversa tem como perspectiva propiciar que crianças e adultos compartilhem a palavra, seja para comunicar ideias, discutir temas ou problemas, apresentar posicionamentos e soluções, verbalizar sentimentos, opiniões, enfim, especialmente para o uso da linguagem oral.

Passo à imagem do Canto da Fantasia (FOTO 33), apresentada por Jacqueline, que revela um lugar delimitado por elementos que o compõem sem limitá-lo estruturalmente, ou seja, uma caixa que acondiciona fantasias, exposta próxima à parede e, acima dela, um cabideiro onde ficam visíveis os acessórios. A professora comenta que antes a caixa ficava escondida embaixo da prateleira e só era utilizada quando colocava à disposição das crianças. Segundo Jacqueline, foi difícil pensar em um Canto da Fantasia, porque a sala tem limitações demarcadas pela prateleira fixa, em uma das paredes, e na sua perpendicular uma janela, o que dificulta fazer um canto. Então, a professora pensou no cabideiro propiciando a criação de um microambiente. Deste modo, as crianças procuram [esses materiais] *na hora que querem ir lá... então, a partir do momento que abri a caixa e deixei, não falei nada que era para pegarem outras coisas...* (Jacqueline - sessão de conversa 1). Mas, pela **observação das crianças** a professora percebe uma movimentação depois que elas se fantasiam, a busca de outros materiais com os quais vão brincar ocupando a sala inteira. Disso conclui que: uma vez que os brinquedos estão acessíveis, estes também fazem parte desse momento da fantasia. A fala da professora, sobre o Canto da Fantasia (FOTO 33), reforça essa conclusão:

*acho muito interessante aquele momento da fantasia, porque depois que eles se fantasiam, eles não procuram, tipo, pecinha de montar, eles já procuram coisas maiores... carro, boneca, e não tem essa separação, não sei se é pela idade, não tem assim, menino tal coisa, menina tal coisa, sabe? (Jacqueline - sessão de conversa 1).*

Essa forma de ocupação da sala pelas crianças e a acessibilidade dos brinquedos denota o espaço-ambiente por dois aspectos que promovem as apropriações das crianças: a **flexibilidade dos materiais** e a **transitoriedade dos objetos**. Acerca disso me remeto às narrativas possíveis que as crianças podem criar a partir dessa condição do espaço-ambiente (CABANELLAS; ESLAVA, 2005).

Tais aspectos também podem ser percebidos na situação educativa descrita pela professora sobre o Cantinho da Leitura (FOTO 32): *se a criança quer pegar um livro, por exemplo, para contar pra uma boneca, ela pode pegar, se eu limitasse a criança de só pegar o livro naquela determinada hora, ela não teria essa oportunidade [...] (Jacqueline - sessão de conversa 1)*. Com isso, me parece que em sua prática educativa Jacqueline organiza o espaço-ambiente em microambientes, de modo que se constitua como oportunidade a construção de repertórios infantis, pois permite que as crianças manipulem os materiais de acordo com o que as mobiliza em suas brincadeiras. Assim como, o fato de poderem se apropriar de quaisquer objetos para brincar também lhes possibilita atribuir sentidos próprios a eles, construindo seus territórios de brincar (CABANELLAS; ESLAVA, 2005).

Ainda em relação ao Canto da Fantasia (FOTO 33), Jacqueline comenta sobre a ideia do varalzinho que a diretora lhe havia sugerido: para que ficasse sempre exposto a fim de que as crianças utilizassem em suas brincadeiras. Ela o colocou embaixo da janela, mas *não estava chamando a atenção das crianças. (Jacqueline - sessão de conversa 1)*. Diante disso, Jacqueline pensou em trocar o varalzinho de lugar com a intenção de ficar mais próximo *das roupinhas das bonecas... mais visível... para mexer, então é isso que eu digo: a gente vai mudando..., vai sempre transformando, o que não está chamando a atenção muda de lugar, é sinal de que aquele lugar ali não deu certo. (Jacqueline - sessão de conversa 1)*. Assim, a professora aprimora a conformação desse microambiente como oportunidade às crianças de construir repertórios para suas brincadeiras, cuja **situação de exploração** também depende do modo como os elementos são apresentados.

Isso me sugere que em seu modo de organização do espaço-ambiente, a professora Jacqueline parece conformar cada canto como um **elemento-eixo** por prever a delimitação de condições para as crianças explorarem suas características e se apropriarem dos objetos nele inseridos. Esta constatação pode ser observada nas imagens compartilhadas pela professora: o Cantinho da Leitura (FOTO 32), formado por um tapete com almofadas e uma sapateira que acondiciona os livros onde também acontece a Rodinha e que as crianças *usam para tudo* (Jacqueline - sessão de conversa 1); o Canto da Fantasia (FOTO 33), composto por uma caixa que guarda as fantasias e um cabideiro para os acessórios, que *eles procuram na hora que querem [ir] lá...* (Jacqueline - sessão de conversa 1). Tal como Jacqueline observa, em relação à apropriação que as crianças fazem do espaço-ambiente, a **conformação de microambientes** de forma aberta permite uma movimentação livre das crianças devido a circulação destas entre os cantos. O que a professora percebe com maior evidência no momento da fantasia, quando elas se movimentam em busca de materiais para compor seus repertórios de brincadeira (Jacqueline - sessão de conversa 1).

Indagada sobre como conduz esses momentos, na rotina diária da turma, a professora comenta como fazia no ano anterior e o que mudou neste ano:

*por exemplo eu colocava lá na hora da acolhida peças de montar, eles chegavam e iam brincar com as peças de plástico, no outro dia, brinquedos, então era só brinquedo, agora eu já fiz diferente, eu expus tudo lá e eles podem pegar o que eles quiserem. (Jacqueline - sessão de conversa 1).*

Com essa nova disposição dos materiais, as crianças chegam e escolhem o que querem para brincar e quando a professora tem uma proposta ou se está no momento do lanche, ela canta uma música, o que segundo ela constitui um combinado para as crianças pararem ou terminarem o que estão fazendo. Conforme *canta as crianças já começam a guardar as coisas.* (Jacqueline - sessão de conversa 1). Com isso, me parece que a mudança de proposta pela professora está vinculada a um modo de organização do espaço-ambiente em que as crianças participam por compartilharem estratégias de estruturação da rotina diária.

No entanto, essa **participação das crianças** ocorre por meio de hábitos que elas aprendem, frente a conformação apresentada pela professora, os quais se manifestam pela apropriação livre dos objetos e sua relocação. Também pela

referência que determinada música tem para o grupo, ou seja, por sinalizar o término do tempo de brincar demarcado pela professora.

As dinâmicas das situações educativas descritas, me sugerem uma interdependência da estruturação da rotina diária proposta pela professora e o aprendizado de hábitos pelas crianças. E isso me remete a uma necessária diferenciação entre o que move o grupo de crianças, no sentido de um funcionamento da organização do espaço-ambiente e os processos de exploração e apropriação delas deste espaço-ambiente como experiência.

Acerca da aprendizagem de hábitos pelas crianças, me remeto ao que destaca Godall (2014) sobre os determinantes dessa prática educativa,

Os hábitos se convertem em uma conduta operante, útil e instrumental, onde a satisfação da criança depende do êxito, que pode comparar olhando para seus companheiros. Tanto os hábitos como as rotinas se integram por repetição, mas os primeiros se baseiam no valor da satisfação diante do que o adulto espera da criança, enquanto as segundas se baseiam na presença do adulto e sua capacidade de ensinar, falar e marcar os limites da relação de forma mais individualizada.<sup>142</sup> (GODALL, 2014, p. 13-14, tradução minha)

Nesse tipo de dinâmica, o funcionamento de organização do espaço-ambiente me sugere sua estruturação demarcada por uma **mobilidade compactuada** em que a **participação das crianças**, por meio das ações de cuidado com os materiais, asseguram à professora a concretização da proposta de **conformação de microambientes**, com seus respectivos objetos expostos e disponíveis às crianças. Deste modo, as crianças exercem a capacidade de se movimentar e o direito da escolha de objetos para brincar, enquanto a professora observa e acompanha os movimentos das crianças, seus modos de se apropriar dos elementos e dos microambientes, e também os limites e possibilidades dessa conformação.

Por um lado, a condução dessas dinâmicas, pela professora Jacqueline, sugere uma forma de controle sobre as crianças; em contrapartida, sua prática educativa também inclui as crianças à organização do espaço-ambiente, por meio do diálogo que procura estabelecer com elas, em suas vivências cotidianas.

---

<sup>142</sup> "Los hábitos se han convertido en una conducta operante, útil e instrumental, donde la satisfacción del niño depende del éxito, que puede comparar mirando a sus compañeros. Tanto los hábitos como las rutinas se integran por repetición, pero los primeros se basan en el valor de la satisfacción ante lo que el adulto espera del niño, mientras que las segundas se basan en la presencia del adulto y su capacidad de enseñar, hablar y marcar los límites de la relación de forma más individualizada." (GODALL, 2014, p. 13-14).

Para Godall (2014), uma vez que a aprendizagem de hábitos pressupõe comportamentos aprendidos por meio da eficácia da criança em corresponder ao estabelecido pelo adulto, por outro lado, o que subsiste do vivido no espaço-ambiente, é o que demarca o protagonismo da relação entre adulto e crianças e, portanto, a preenche de significados. Tal como a autora enfatiza, mediante estudo de David e Appell<sup>143</sup> (2013 apud GODALL, 2014) acerca da organização da vida das crianças em uma instituição de abordagem pikleriana<sup>144</sup>, em cujo perfil do profissional que assume o cuidado de cada criança do grupo como atividade principal

se preza, pois, por uma afetiva, íntima, continua e privilegiada relação baseada em uma estrutura organizada e iniciada pelo adulto, que é quem marca os limites da relação e assume a transmissão de valores sociais e culturais até os 4 anos completos. Frequentemente, essa qualidade de relação cotidiana preocupa aos profissionais, uma vez que o restante do grupo pode ficar desatendido. Mas, se o jogo e a atividade organizada se dão de maneira contínua, se [a prática educativa] aborda a eficácia da organização do espaço, dos materiais e do tempo, o grupo adquire uma autonomia de funcionamento que o torna possível.<sup>145</sup> (GODALL, 2014, p. 13, tradução minha).

Com isso, Godall (2014) estabelece parâmetro para uma relação educativa pertinente e significativa tanto para o adulto responsável por conduzi-la, como para as crianças que podem se envolver em processos individuais e em interação com seus pares, de acordo com o que o próprio espaço-ambiente lhes oferece.

---

<sup>143</sup> As autoras destacam acerca da abordagem Pikler-Lóczy, princípios que regem as relações entre adultos e crianças. São eles: 1. valor da atividade autônoma; 2. valor de uma relação afetiva privilegiada e importância da forma particular que deve dar uma estrutura institucional; 3. necessidade de favorecer na criança a consciência de si mesma e do seu ambiente; 4. importância de uma boa saúde física, que constitui a base para uma aplicação correta dos princípios precedentes, mas que é também seu resultado (DAVID & APPELL, 2013).

<sup>144</sup> A abordagem Pikler-Lóczy foi proposta por Emmi Pikler (1902-1984), médica húngara que criou em 1946 uma Instituição de acolhida de crianças órfãs e também para crianças em risco de contaminação da tuberculose e que, sequencialmente, se constituiu o Instituto Lóczy. Suas ideias acerca do desenvolvimento de bebês, consistiam em interferir o menos possível em seus processos, respeitando-os em sua individualidade e dedicando-lhes cuidados sob uma relação de afeto entre o adulto e a criança. Disponível em: <[www.jardimdospequenitos.com.br/wp-content/uploads/2013/05/revista-patio\\_-\\_abril-junho-2013.pdf](http://www.jardimdospequenitos.com.br/wp-content/uploads/2013/05/revista-patio_-_abril-junho-2013.pdf)> Acesso em 09/02/2016.

<sup>145</sup> "Se vela, pues, por una afectiva, íntima, continua y privilegiada relación basada en una estructura organizada e iniciada por el adulto, que es quien marca los límites de la relación y asume la transmisión de valores sociales y culturales hasta los 4 años cumplidos. A menudo, esta cualidad de relación cotidiana preocupa a los profesionales, ya que el resto del grupo puede quedar desatendido. Pero, si el juego y la actividad organizadas se dan de manera continua, si se aborda la eficacia de la organización del espacio, de los materiales y del tiempo, el grupo adquiere una autonomía de funcionamiento que lo hace posible." (GODALL, 2014, p. 13).

Tal abordagem me inspira a pensar na **mobilidade compactuada**, tal como condição à prática educativa, em que a professora se implica por determinada disponibilidade e, ao mesmo tempo, reconhece o potencial das crianças para confiar nelas, ou seja, em suas capacidades e realizações, ao lhes oferecer oportunidades passíveis à sua competência.

A terceira imagem da professora Jacqueline apresenta uma intervenção na Porta do Solário (FOTO 34). A professora comenta que havia uma situação recorrente na turma que era fechar a porta que dá acesso ao solário. Com força, *batiam bastante [...] era perigoso quebrar um vidro.* (Jacqueline - sessão de conversa 1). Como a professora já havia visto uma figura de leão na internet que lhe chamara a atenção, pediu para a coordenadora pedagógica fazê-la, pois ela *pinta, desenha e amplia... e ela fez o leão, pintou com tinta e ficou lindo, colocamos em cima da porta... e coloquei as fitas coloridas, que acho que chama mais a atenção.* (Jacqueline - sessão de conversa 1). Tal intervenção revela que em sua prática educativa Jacqueline também lança mão de uma decisão sobre as condições do espaço-ambiente, que se refere à **segurança das crianças**. E, nesta situação, as crianças não participam, o que me sugere uma atitude de cuidado sobre algo que a professora entende que é de sua responsabilidade, ou seja, a **segurança das crianças** no espaço-ambiente para realizarem suas explorações e vivenciarem sua autonomia sem riscos, e isso me sugere um saber de sua prática educativa.

Nessa perspectiva, acerca das condições do espaço-ambiente, Zabalza (2002) enfatiza a necessidade de resolução das exigências de segurança física e afetiva das crianças a fim de que seja possível a elas vivenciarem seus processos de autonomização sem riscos. Como um sentido educativo à prática da professora Jacqueline, essa atitude de cuidado se manifesta pela responsabilidade de garantir um ambiente seguro para as crianças interagirem com os elementos do espaço-ambiente.

O modo de **participação das crianças**, nesta situação, foi diferente do encaminhamento da prática educativa que Jacqueline deu em outras situações educativas, como por exemplo: na organização do Cantinho da Leitura (FOTO 32), Jacqueline valorizou o ponto de vista das crianças por meio da conversa na Rodinha.

Acerca deste tema, Agostinho (2010) destaca o desafio de uma prática de cidadania genuína e efetivamente democrática, em que se respeite as diferenças,

que se possa construir a partir destas, negociações e um caminho que consolide um espaço justo e solidário para todos.

Promover a participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais depende do entendimento delas mesmas, como atores sociais, hábeis para jogar um papel ativo na produção e reprodução desses espaços. (AGOSTINHO, 2010, p. 79).

A concepção de criança como ator social, construtor de sua própria história, e que, ao se manifestar diante das oportunidades pode se posicionar e exercer seu protagonismo, está contemplada no Artigo 4º das DCNEI (BRASIL, 2009b) o qual aborda as crianças nas propostas pedagógicas da Educação Infantil como

centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Me volto à prática educativa de Jacqueline e penso em como o referido protagonismo das crianças se manifesta nas situações educativas compartilhadas, visualizo a participação efetiva delas de forma mediada. Seria um determinante da prática educativa da professora Jacqueline a mediação de modos de participação das crianças por meio de condutas aprendidas? Ou simplesmente uma crença de que as crianças não poderiam opinar sobre a questão da segurança?

Apesar de a professora não implicar as crianças em torno de uma discussão sobre o que ela identifica enquanto situação-problema, sua proposta se baseia em elementos que podem despertar-lhes a curiosidade, por uma **situação de exploração**, tal como observa na interação delas com o leão de fitas fixado no batente da porta: *as crianças adoram passar a mão, sentir o rosto... não fecharam mais a porta, que fica aberta e vão lá a hora que querem. (Jacqueline - sessão de conversa 1)*. Com isso, denoto que em sua prática educativa Jacqueline envolve as crianças pela oportunidade de explorar livremente o objeto proposto, tal como constatado nas demais situações educativas descritas.

Ainda que a professora não tenha oferecido como oportunidade a participação das crianças na elaboração do leão de fitas, o fato de ter se preocupado em propor algo que despertasse a curiosidade nelas, e por meio desta se mobilizassem em torno de explorações, denota um modo de contemplar as crianças em sua prática educativa. Visualizo que Jacqueline parte da **observação das crianças** para propor

a **conformação de microambientes**, compondo uma estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2002) em que a **participação das crianças** contribui à sua construção.

A seguir, a coordenadora pedagógica, participante Janes, apresentou suas imagens (FOTOS 35 e 36) do barranco.

FOTO 35 - BARRANCO (A) CMEI VÓ ERNA



FONTE: Janes Piva (2014).  
LEGENDA: Pátio externo - Proinfância  
Coronel Vivida, PR.

FOTO 36 - BARRANCO (B) CMEI VÓ ERNA



FONTE: Janes Piva (2014).  
LEGENDA: Pátio externo - Proinfância  
Coronel Vivida, PR.

O barranco, que delimita o espaço exterior da instituição, gera polêmica entre as professoras e, por isso, já há algum tempo a coordenadora vinha pensando sobre o tipo de ocupação desse espaço-ambiente em função de suas observações e do diálogo com as colegas. *Nós tínhamos pensado desde o ano passado em colocar umas pedras ou torinhas, alguma coisa para eles subirem, então acabamos não fazendo... (Janes - sessão de conversa 1).*

Segundo a coordenadora pedagógica, o barranco (FOTOS 35 e 36) é um dos lugares mais atrativos para as crianças maiores, onde elas geralmente vão sem que a professora precise estar ao lado. No entanto, algumas das professoras se preocupam com as crianças menores, por enxergarem riscos na sua utilização, o que limita o seu uso por todas as crianças. *A gente observando ali da secretaria, sempre acostumadas com as crianças do Maternal, e de repente elas estavam subindo o barranco, mas já eram do Pré I agora. As crianças sobem o barranco, escorregam e deitam... (Janes - sessão de conversa 1).*

A **observação das crianças** por Janes propicia a sua percepção sobre os modos de apropriação do barranco por elas, com isso a coordenadora descreve as ações sobre esse espaço-ambiente enquanto ambiente de descobertas, estratégias, possibilidades, como um território da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2005).

Indagada sobre sua escolha, a coordenadora pedagógica destaca que elegeu o barranco para pensar uma forma de ocupação, frente a sua percepção de que neste espaço-ambiente *eles estão felizes, e era o que eu fazia quando era criança e hoje em dia a gente não deixa as crianças fazerem isso...* (Janes - sessão de conversa 1). Alega ainda que: no CMEI as profissionais têm pensando nesse aspecto, mas que no cotidiano muitas mães a interpelam sobre o barranco. Questionam que ele é perigoso! E ela responde: *eles gostam de ir lá, eles tem que brincar...* (Janes - sessão de conversa 1). Por outro lado, uma das professoras reflete, *se fosse mais baixo, não tão inclinado, mais baixinho, dava para por um papelão [...] se tivesse mais espaço embaixo, mas ele é muito inclinado, acho que o mais viável seriam cordas...? Escalar ali, tipo escalada...* (Nayna - sessão de conversa 1).

Este acidente geográfico, que gera polêmica entre as professoras, do ponto de vista da coordenadora pedagógica é um lugar que as crianças *gostam de ir lá, eles tem que brincar...* (Janes - sessão de conversa 1) e, assim, viver a **experiência de criança**. Concluo que, enquanto território da infância, o barranco constitui uma oportunidade às crianças de vivenciarem inúmeras possibilidades de apropriações, habilidades, imaginação, superação e, por meio delas, desenvolver diversas capacidades.

As crianças demonstram sua potencialidade, uma vez que lhes deem oportunidade para exercer sua capacidade de movimentação, e mediante a **observação das crianças** Janes destaca, *elas sobem o barranco, escorregam e deitam...* (Janes - sessão de conversa 1). Nesse sentido, ocupar o barranco (FOTOS 35 e 36) com uma proposta de prática educativa, poderia provocar o olhar das professoras para esse aspecto do CMEI Vó Erna e dar importância a essa característica física que lhe é peculiar. E, uma vez que o barranco faz parte da geografia do parque (FOTO 30), é possível integrá-los e proporcionar situações educativas significativas a esse contexto de educação.

Me volto ao projeto cultural-educativo que Hoyuelos (2006) se refere quando pensa um ambiente em que as crianças sejam consideradas em sua condição, nesse tempo de vida que é a infância, ao "solicitar polisensorialmente sua presença e suas múltiplas formas de interação."<sup>146</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 98, tradução

---

<sup>146</sup> "solicitar polisensorialmente su presencia y sus múltiples formas de interacción."

minha). Ou seja, um espaço-ambiente onde as crianças possam exercer toda sua potencialidade enquanto sujeitos ávidos por explorar, conhecer, criar, inicialmente por meio de seus sentidos, nas mais variadas formas de interação, e depois de maneira mais elaborada por meio de suas capacidades.

As imagens (FOTOS 35 e 36) em que as crianças sobem o barranco, evidenciam que sua inclinação sugere o desafio de ascensão, para o qual as crianças precisam exercer sua capacidade de movimentação e esta situação lhes exige algumas habilidades, as quais parecem ser compartilhadas entre elas, conforme ressoam das imagens interpretações plausíveis à **experiência de criança**.

Isso me remete à compreensão do movimento como linguagem, tal como destacam Garanhani e Nadolny (2015, p. 273) "o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos.". Deste modo, o barranco se configura em um elemento do espaço-ambiente que a prática educativa pode lançar mão para oferecer oportunidades às crianças de aprenderem habilidades relacionadas à sua capacidade de movimentação, comunicando-se entre si pela linguagem do movimento.

A seguir, a participante Márcia, professora do Berçário II, apresenta sua imagem (FOTO 37).

FOTO 37 - COLCHONETE DO BERCÁRIO II



FONTE: Márcia Pompeu (2014).

LEGENDA: Sala do Berçário II - Proinfância Coronel Vivida, PR.

Ao se remeter à esta imagem (FOTO 37), Márcia descreve sua intenção de ocupar a área central da sala por algo novo, diferente e sugestivo.

*Quando coloquei só queria ver a reação deles ali nesse espaço com esses colchonetes... e eles queriam mexer, pular, deitar, rolar, foi um ponto assim, que achei positivo, que eu posso estar deixando na sala para eles explorarem [...] fazer e deixar ali. (Márcia - sessão de conversa 1).*

Indagada acerca de sua prática educativa, ou seja, pela organização do espaço-ambiente compor um objeto na área central da sala, a professora Márcia menciona que além dos cantinhos que são fixos, ela precisa

*estar desenvolvendo outras coisas para eles, como observei que algumas crianças gostam de brincar sozinhas, outras não andam sozinhas, não correm, então, fazendo essas outras práticas elas podem ficar ali sentadas se movimentando e o corpo delas também. (Márcia - sessão de conversa 1).*

Em seu modo de organização do espaço-ambiente, me parece que Márcia oferece diferentes propostas de práticas educativas a partir da **observação das crianças**, e mediante isso considera a necessidade de movimentação delas. Essa percepção da professora me sugere que ao propor as práticas ela prevê possibilidades de movimento do corpo pela criança como uma **situação de exploração**. De acordo com Garanhani e Nadolny (2015, p. 273) "o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil, pois a criança pequena necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra.". Nesse sentido, a proposição de **situações diferenciadas** evidencia uma gama de possibilidades para as crianças aprenderem habilidades relacionadas à sua capacidade de movimentação.

Ao configurar o espaço-ambiente com objetos, a professora demonstra provocar a curiosidade das crianças, tal como declara: *quando coloquei só queria ver a reação deles ali nesse espaço com esses colchonetes... (Márcia - sessão de conversa 1)*. Frente ao desafio proposto pela descoberta da novidade, as crianças exercem sua capacidade de movimentação e empreendem em suas explorações a construção de sua autonomia corporal.

Sobre essa perspectiva, me remeto ao que Garanhani e Nadolny (2015) destacam:

conforme o desenvolvimento avança, a relação da criança com o meio facilita a aprendizagem das diferentes formas de se comunicar, sendo que o andar e a fala provocam um salto qualitativo no desenvolvimento da criança pequena, possibilitando uma maior autonomia e independência na exploração e investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram. (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 274).

Com isso, na medida em que as crianças adquirem habilidades de movimentação, passam a explorar mais o espaço-ambiente e novos interesses as mobilizam gerando novas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades, como: a percepção do espaço, a noção de tempo, a construção de conceitos e a tomada de decisões.

Para Godall (2014) a criança constrói sua autonomia corporal por meio da atividade espontânea, ou seja, de um agir por si. Assim, "uma atividade é autônoma quando implica uma tomada de decisão, um escolher o quê, como, quando e de quê maneira se age."<sup>147</sup> (GODALL, 2014, p. 13, tradução minha). Deste modo, uma vez que se entenda a exploração como uma atividade espontânea da criança, as observações das interações das crianças no espaço-ambiente podem constituir oportunidades à percepção das necessidades delas na construção de sua autonomia corporal, tal como a professora comenta:

*no início eu organizava isso e isso... ai meu deus vão destruir tudo isso aqui. Daí comecei a fazer os cantinhos e deixei para eles mexerem e tal, e eles aprendem a cuidar, não destroem nada... brincam, pegam e guardam no lugar, então eu achei a necessidade de ter ali também isso, uma atividade a mais para as crianças estarem explorando. (Márcia - sessão de conversa 1).*

Em seu relato, a professora Márcia evidencia que suas propostas são estruturadas como **situações de exploração** que envolvem objetos e o próprio corpo da criança. No entanto, a professora parece também explorar como possibilidade a conduta das crianças no cuidado dos materiais como algo que faz parte da dinâmica do grupo. Nesse quesito, sua prática educativa me sugere que a oportunidade como **situação de exploração** está atrelada ao aprendizado de hábitos de cuidado, tal como enfatiza: *eles aprendem a cuidar, não destroem nada... brincam, pegam e guardam no lugar... (Márcia - sessão de conversa 1).*

---

<sup>147</sup> "que una actividad es autónoma cuando implica una toma de decisión, un escoger qué, cómo, cuándo y de qué manera se actúa." (GODALL, 2014, p.13).

O aprendizado de hábitos, segundo Godall (2014), implica em reforço de comportamentos, o que exige discernir referências.

A partir de uma perspectiva mais cognitiva, sabemos que toda aprendizagem deve considerar os componentes básicos, que são a motivação, a experiência, a memória e o conhecimento dos resultados. Mas, de um ponto de vista do crescimento biológico e do desenvolvimento, não é suficiente saber os comportamentos da aprendizagem dos hábitos, se não ajudar a compreender as complexas ações integradoras envolvidas.<sup>148</sup> (GODALL, 2014, p. 13, tradução minha)

Assim, penso que: na sua organização do espaço-ambiente, a professora Márcia oferece oportunidades às crianças de exploração dos elementos que propõe como novidade, ao mesmo tempo em que ensina hábitos que considera estruturantes para o funcionamento dessa organização. Nesse âmbito, a **situação de exploração** também constitui uma oportunidade para a professora observar as crianças em suas aprendizagens e compreendê-las. Contudo, me remeto ao que Godall (2014) alerta acerca da complexidade das ações que integram e envolvem os hábitos aprendidos pelas crianças, e que sua compreensão exige da professora enxergar as crianças para além de seu potencial de corresponder a um arsenal de aprendizados delineados por ela.

A criança utiliza o corpo em movimento como instrumento de suas aprendizagens (GARANHANI; NADOLNY, 2015) em suas apropriações no espaço-ambiente e, conforme amplia suas capacidades, também amplia as possibilidades de aprender outras habilidades decorrentes das interações que vivencia. Pois,

o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança muito pequena como sujeito cultural, ou seja, um sujeito que produz cultura e, ao mesmo tempo, é produzido pela cultura do seu meio social. (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 275).

Ainda que a professora Márcia não explicita em suas observações sobre as crianças, uma visão clara sobre o corpo como um conjunto de dimensões, sua percepção sugere o reconhecimento de que as crianças têm necessidades distintas,

---

<sup>148</sup> "Desde una perspectiva más cognitiva, sabemos que todo aprendizaje ha de tener en cuenta los componentes básicos, que son la motivación, la experiencia, la memoria y el conocimiento de los resultados. Pero, desde un punto de vista del crecimiento biológico y del desarrollo, no basta con conocer los comportamientos del aprendizaje de los hábitos si no ayudamos a comprender las complejas acciones integradoras que intervienen." (GODALL, 2014, p. 13).

tal como ela enfatiza, ao propor *uma atividade a mais para as crianças estarem explorando*. (Márcia - sessão de conversa 1). Disso concluo que há uma disponibilidade da professora para olhar as crianças por elas mesmas e essa atitude pode levar a uma compreensão da complexidade que envolve as aprendizagens delas.

Considero que em seu modo de organização do espaço-ambiente, a professora Márcia parte da **observação das crianças** para propor **situações diferenciadas** a fim de atender às necessidades das crianças em suas explorações, constituindo assim, uma estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2002). Além disso, em sua prática educativa a professora enfatiza que as propostas são continuamente renovadas conforme as crianças se desenvolvem e demonstram seus interesses, indicando novas possibilidades de exploração.

Na sequência, a participante Maria, professora do Berçário I, apresenta sua imagem (FOTO 38).

FOTO 38 - BANCADA DE GRANITO BERÇÁRIO I



FONTE: Maria Cristina Cruz (2014).

LEGENDA: Sala do Berçário I - Proinfância Coronel Vívica, PR.

Para a professora Maria, a bancada de granito sempre foi um lugar considerado de certo risco, pela possibilidade de as crianças se machucarem, ou seja, baterem a cabeça na pedra. Porém, ela reconhece que é onde as crianças que já andam e os bebês que engatinham gostam de estar e brincar.

Maria relata, a partir da **observação das crianças**, que pensou: *vou forrar aqui que eles gostam de ficar brincando por debaixo, vou montar um ambiente que*

*fique bom pra eles. (Maria - sessão de conversa 1).* Com isso forrou o chão gelado com E.V.A para proteger as crianças e na parte inferior do granito colocou alguns materiais com texturas diferentes - isopor, lixa, papel corrugado e algodão - o que elas exploram quando se deitam embaixo da bancada .

Diante da modificação pela professora, penso o espaço-ambiente como âmbito estético habitável (HOYUELOS, 2006) em que a prática educativa se ocupa de tornar sua composição significativa e acolhedora para as crianças, na medida em que lhes oferece oportunidades pertinentes aos seus interesses e permeáveis ao seu próprio modo de se apropriar dos elementos.

Ao ser indagada sobre seu modo de organização do espaço-ambiente, a professora Maria comenta que prepara ambientes com objetos para as crianças explorarem, e descreve sua percepção sobre as apropriações delas no ambiente do chocalho: *eles adoram ir lá e ouvir sons, coloquei 6 garrafinhas, [em] cada uma coloquei diferentes objetos dentro, uma tinha pedrinhas, outra tinha arroz, feijão, lentilha (Maria - sessão de conversa 1).* Assim, se referindo a esse modo que demarca ambientes menores e distintos para a apresentação de objetos, a professora ressalva que antes os apresentava todos misturados. Mas, instigada a pensar em ambientes:

*com essa separação, a gente percebe quando eles se interessam de estar lá no ambiente do chocalho, por exemplo, já percebi que eles desenvolvem a atenção [...] nesses ambientes, assim é maior, a percepção, isso, a palavra percepção. (Maria - sessão de conversa 1).*

Conforme o relato de Maria, penso que perceber o chocalho como objeto a ser explorado em um microambiente, constitui, tanto oportunidade de aprimoramento das capacidades de movimentação corporal e de percepção dos objetos pelas crianças, como também, oportunidade à professora de sua percepção sobre os modos de exploração desse objeto pelas crianças. Pois, ao mencionar que a percepção das ações das crianças sobre os objetos é maior nos ambientes, a professora relaciona esse modo de apresentar objetos às crianças como o que favorece a elas desenvolverem sua atenção.

Isso me remete ao papel da professora no que tange oferecer às crianças oportunidades para elas desenvolverem suas "capacidades físicas e perceptivo-motoras por meio da aprendizagem de habilidades de movimento." (GARANHANI;

NADOLNY, 2015. p. 279). De acordo com Garanhan e Nadolny (2015), as capacidades físicas são condições biológicas, como por exemplo: coordenação, força, flexibilidade, entre outras; as quais dão sustentação ao corpo e condições de movimentação.

No entanto, a criança desenvolve suas capacidades de movimentação por meio da aprendizagem de habilidades motoras, como movimentos de locomoção, de equilíbrio e de manipulação de objetos. Estas habilidades proporcionam também o desenvolvimento de capacidades perceptivo-motoras ou psicomotoras, ou seja, a representação mental desses movimentos (GARANHANI; NADOLNY, 2015).

Diante disso, a prática educativa da professora Maria me remete às orientações das DCNEI (BRASIL, 2009b) no que se refere o eixo interações, pois, ao propor o microambiente dos chocalhos, a professora promove nessa situação educativa "o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança". (BRASIL, 2009b, p. 4). E assim, me parece que as crianças constroem modos de apropriação de objetos que conformam sua experiência estética, conforme as oportunidades de interações geradas pela prática educativa.

Enquanto decorrência da experiência estética, destaco um aspecto bastante pertinente a essa **situação de exploração** e que concerne à percepção da criança sobre os objetos, o sentimento de prazer que a envolve no contato com a realidade, e que torna a atividade de exploração intensa. Segundo Hoyuelos (2006), Malaguzzi considera prazer e realidade conceitos complementares nos processos que as crianças vivenciam.

A ideia de prazer em Malaguzzi precisamos vê-la como uma espécie de sentimento, de "inteligência repleta de significados", como uma força energética ou uma busca pela satisfação que a criança dispõe quando, também, quer superar as dificuldades que lhe impõe o princípio de realidade.<sup>149</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 62, tradução minha).

---

<sup>149</sup> "La idea de placer en Malaguzzi tenemos que verla como una especie de sentimiento, de 'inteligencia repleta de significados', como una fuerza energética o una búsqueda de satisfacción que el niño dispone cuando, también, quiere superar las dificultades que le impone el principio de realidad." (HOYUELOS, 2006, p. 62).

A criança se lança em suas investigações com obstinação e tenacidade por conseguir alcançar seus objetivos e suas necessidades de entender o significado dos objetos e materiais diversos que explora e de suas relações (HOYUELOS, 2006). Na perspectiva malaguzziana, se instauram sentidos de prazer que integram elementos psicoanalíticos, cognitivos e estéticos, os quais não se manifestam em oposição, mas, ao contrário, se complementam sob o entendimento de que "mente e corpo são sempre uma unidade indissociável."<sup>150</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 63, tradução minha). O que constitui foco de observação do adulto a fim de conhecer a criança nos processos de desenvolvimento de suas capacidades.

Nesse sentido, concluo que: ao observar que as ações das crianças em relação aos objetos aumentou, a professora Maria percebeu as crianças expressando corporalmente suas apreensões. Acerca disso, Galvão (2004) descreve as expressões corporais das crianças em sua interação com o mundo, tal como impressões que as impregnam e pelas quais reagem conforme suas sensações.

A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, *atitudes*, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar. (GALVÃO, 2004, p. 72)

Portanto, observo que em sua reorganização do espaço-ambiente, Maria favorece a sua própria percepção e a das crianças sobre os chocalhos, devido a criação de um microambiente especial para apresentá-los. Como antes os objetos eram apresentados todos juntos em ambientes que não se diferenciavam, ao criar o *ambiente dos chocalhos (Maria - sessão de conversa 1)* a professora os separou dos demais materiais da sala possibilitando às crianças a intensificação de suas apropriações pela oferta de um único objeto.

Penso que nessas apropriações, as características próprias ao objeto imprimem nas crianças efeitos que as provocam a adotar posturas ou expressões, impregnadas de significados perceptivos, as quais constituem seu repertório de

---

<sup>150</sup> "Mente y corpo son siempre una unidad indiciabile". (HOYUELOS, 2006, p. 63).

movimento. Por outro lado, a configuração do espaço-ambiente pela separação em microambientes, desperta as crianças para uma nova perspectiva, que enriquece e amplia seu repertório de movimento por experimentarem o deslocamento em determinada distância para alcançar o objeto de seu interesse, novas posições corporais, novos ângulos para explorar os objetos, o tempo de exploração dada a oferta de um tipo de objeto, a ativação de sensações. Com isso me indago: seria a **situação de exploração** de um tipo de objeto evidenciado em um microambiente do berçário, como oportunidade à experiência estética das crianças, o que as convida a adentrar nessa conformação por meio de sua autonomia corporal?

Concluo que a professora Maria propõe uma estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2002) a partir da **observação das crianças** e pela **conformação de microambientes** para que estas possam desenvolver suas capacidades e se envolver na exploração dos objetos por meio delas.

Por fim, a participante Nayna, professora de arte e recreação, apresenta um aspecto do CMEI Vó Erna pouco utilizado pelas professoras, mas que parece ser do interesse das crianças maiores que circulam por ali, em suas brincadeiras livres: um corredor (FOTOS 39 e 40), situado na fachada do CMEI.

FOTO 39 - CORREDOR (A)



FONTE: Nayna Almeida (2014).  
LEGENDA: Fachada - Proinfância  
Coronel Vivida, PR.

FOTO 40 - CORREDOR (B)



FONTE: Nayna Almeida (2014).  
LEGENDA: Fachada - Proinfância  
Coronel Vivida, PR.

Em sua apresentação, a professora Nayna destaca que já vinha pensando nesse corredor (FOTOS 39 e 40), e foi instigada a fazer uma prática educativa por ter observado frequentemente as crianças nesse lugar. Para Nayna o espaço-ambiente do CMEI Vó Erna poderia ser mais explorado, por isso ela gostaria de

*fazer alguma coisa fora das paredes [da sala]... aqui nesse corredor, de fazer coisas para chamar a atenção das crianças... pôr a mão, dar um pincel com tinta, eu sinto que eles têm necessidade de fazer isso, às vezes eles pegam um pedacinho de giz de cera da sala riscam na parede tudo por curiosidade [...]. (Nayna - sessão de conversa 1).*

A professora Nayna pretende propor algo distinto para as crianças, por entender que elas têm a necessidade de vivenciar sua expressão artística de outras maneiras. Então, imbuída dessa intenção visualiza o corredor (fotos 39 e 40) como lugar promissor, uma vez que as crianças demonstram interesse por esse lugar, pois *eles gostam de passar ali... ah, eles já passam ali, poderia ter alguma coisa, uma textura, não vem ideia do que fazer ali. (Nayna - sessão de conversa 1).*

Indagada se havia perguntado às crianças sobre o que elas gostariam de fazer nesse espaço, Nayna comenta que não teve essa ideia. Nesse aspecto, a professora parece evidenciar que, apesar de reconhecer os interesses das crianças pelo que elas demonstram nos momentos que as observa, não considera em sua prática a perspectiva da criança por ela mesma, mas tenta interpretar esses interesses propondo atividades que considera pertinentes pelo que enxerga, sem contudo envolver as crianças como sujeitos expressivos, capazes de comunicar seus desejos.

Frente às considerações de Nayna, a professora Jacqueline acrescenta a sua visão sobre a **participação das crianças**, no encaminhamento de sua prática educativa: *falei isso para as meninas hoje de manhã, para fazer um projeto fora, se eu fosse começar um projeto para ver o que tinha pra fazer fora, ia sentar com as crianças e perguntar o que elas querem. (Jacqueline - sessão de conversa 1).* Assim, parece pertinente destacar que essas duas visões sobre a **participação das crianças** evidenciam entendimentos distintos da prática educativa no CMEI Vó Erna, que decorrem das referências que essas professoras têm sobre o que elas sabem acerca do que as crianças são capazes conforme sua experiência.

Ao pensar sobre a organização do espaço-ambiente Nayna dá relevância ao interesse das crianças, porém, lhe faltam recursos didáticos a fim propor estratégias

que estabeleçam a conexão do que observa com um sentido educativo para a sua prática. A professora revela a percepção de que as crianças gostam de ir naquele lugar, mas, não o enxerga como um território da infância. Ou seja, um lugar onde acontece vida e o brincar flui pelas apropriações que as crianças fazem de seus elementos, por ser um espaço vivido, conhecido e revisto cotidianamente e, por isso, com sentido para as crianças, "vinculado às emoções, às transformações... vinculado ao jogo simbólico sobre si mesmo."<sup>151</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 33, tradução minha).

Mesmo que a professora Nayna seja sensível a uma concepção de criança que brinca e tem necessidade de experimentar o novo, em sua prática educativa há escassez de recursos metodológicos que favoreçam as crianças por sua própria maneira de ver e viver o espaço-ambiente. Portanto, me parece que Nayna detém a ideia de que oferecer uma oportunidade às crianças significa tornar o espaço-ambiente promotor de experiências propiciadas por ela. Essa ideia me remete a pensar a prática educativa como modo de conduzir as crianças por meio de atividades, tal como apresentar-lhes sempre a novidade. Contudo, a própria criança é a novidade no mundo (ARENDT, 2013), do modo como afirma Larrosa (2013), o nascimento da criança constitui, ao mesmo tempo, o começo de uma cronologia e também um episódio na continuidade da história do mundo.

Penso na prática educativa como um modo de fazer próprio aos adultos e que as crianças precisam decifrar as ações que o estruturam para integrar-se ao espaço-ambiente. Por outro lado, penso nas próprias crianças em seus modos de se apropriar do mundo, por meio de suas culturas infantis pelas quais constituem sua experiência, como possibilidade à prática educativa que se volta para elas a fim de compreendê-las. Com isso me volto ao que Arendt (2013) me provoca pensar em relação à educação das crianças pequenas, "nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento." (ARENDT, 2013, p. 247). Olhar a prática educativa do ponto de vista das crianças como oportunidade de renovação.

Assim, diante dos momentos de situações educativas que as participantes da pesquisa (diretora, coordenadora pedagógica e professoras) compartilharam do CMEI Vó Erna vislumbro, na perspectiva da prática educativa, a conformação de

---

<sup>151</sup> "vinculado a las emociones, a las transformaciones... vinculado al juego simbólico sobre sí mismo." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 33).

modos de organização do espaço-ambiente que se enredam por meio de relações educativas. Nessas relações, os dados produzidos a partir do olhar das participantes da pesquisa, acionam minhas referências e me ensinam a pensar a organização do espaço-ambiente da educação infantil como experiência educativa. Ao analisar as imagens produzidas sobre o espaço-ambiente do CMEI Vó Erna e os relatos das participantes da pesquisa, visualizo nas práticas educativas compartilhadas por elas, aspectos que percebo como referentes de modos de organização do espaço-ambiente da educação infantil, dos quais ressoam indícios que me sugerem elementos que compõem os saberes da experiência educativa. Com isso, me volto a olhar a trama de relações educativas em busca de saberes que a sustentam como experiência educativa.

### 3.2 SABERES DE PROFESSORAS DO CMEI VÓ ERNA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em busca do que subsiste da experiência educativa na organização do espaço-ambiente do CMEI Vó Erna, me volto a investigar os saberes que nutrem a prática educativa das participantes da pesquisa. Nesse sentido me remeto à compreensão de que a experiência educativa ilumina a prática na medida em que esta se constitui lugar da experiência, ou seja,

as práticas podem ser um lugar no qual a implicação pessoal, o deixar-se afetar, o receber o que passa, o deixar-se dizer por isso que passa é uma oportunidade para uma experiência que se retribui de novo na prática em forma de novas aprendizagens conquistadas, integradas, corporeizadas.<sup>152</sup> (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.33, tradução minha).

Na oportunidade de explicitar a escolha sobre um aspecto do espaço-ambiente à sua organização, as participantes da pesquisa descrevem vivências, compartilham percepções, evidenciam práticas educativas e discorrem sobre o ocorrido. Me volto, então, à perspectiva de pensar a educação a partir da experiência, perscrutando saberes que emergem do vivido, daquilo que se constitui

---

<sup>152</sup> "las prácticas pueden ser un lugar en el que la implicación personal, el dejarse afectar, el recibir lo que pasa, el dejarse decir por eso que pasa es una oportunidad para una experiencia que se retribuye de nuevo en la práctica en forma de nuevos aprendizajes logrados, integrados, corporeizados" (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 33).

em experiência e que se volta para a prática, não apenas como algo novo, senão como o próprio desenvolvimento da capacidade de deixar-se perceber e surpreender pela experiência (CONTRERAS; PÉREZ, 2010).

Partindo da premissa de que a prática educativa é lugar de construção da experiência educativa, destaco a partir das percepções das participantes da pesquisa, indícios de saberes que sustentam a organização do referido espaço-ambiente. Ressalvo que tais considerações correspondem ao teor denotativo da reflexão de cada participante, sendo plausível pensar que seus indícios sejam relativos à própria situação de compartilhar a prática e constituir experiência acerca disso. Como processos individuais e intransferíveis, que constituem a experiência, as relações decorrentes dela configuram referências que instigam e inspiram a pensar sobre a própria experiência.

Com isso, a partir da ideia de que os saberes da prática educativa se enredam e constituem os modos de organização do espaço-ambiente, me volto às práticas educativas compartilhadas na Sessão de Conversa 2 para pensar a experiência educativa. Para a realização de sua proposta de prática educativa, as professoras<sup>153</sup> elegeram um aspecto do espaço-ambiente do CMEI Vó Erna significativo para o seu grupo, a fim de realizar uma prática educativa e observar a apropriação pelas crianças desse espaço-ambiente, o qual poderia ser registrado antes e depois da proposta. Deste modo, as imagens realizadas pelas professoras, configuram momentos delineados por referentes acerca das situações educativas vivenciadas por elas e constituem oportunidades à reflexão sobre as suas práticas educativas relativa à organização do espaço-ambiente da educação infantil.

Nesse sentido, concluo que analisar a trama de relações, sob o olhar do outro e do que dele interpreto, se manifesta como um exercício de pensar a prática educativa e seus saberes, pelo qual também se constrói a experiência educativa (CONTRERAS; PÉREZ, 2010).

Assim, apresento a análise dos momentos compartilhados na Sessão de Conversa 2 como mais uma oportunidade à reflexão sobre a experiência educativa, na organização do espaço-ambiente da educação infantil. De acordo com as

---

<sup>153</sup> Uma vez que a tarefa 2 consistia em realizar uma prática educativa com a participação do grupo de crianças, se delimitou que essa tarefa seria feita apenas pelas professoras, ficando a diretora e a coordenadora pedagógica livres para colaborar e acompanhar as práticas educativas e participar da Sessão de Conversa com suas considerações sobre o que observaram. Ressalvo que os dados da professora de arte e recreação não foram utilizados tendo em vista a não disponibilização de imagens da proposta realizada.

condições preestabelecidas para os encontros efetuados com as participantes da pesquisa, as apresentações seguiram uma sequência segundo a iniciativa delas. O que pude perceber mediante atitudes de entusiasmo e satisfação.

Início com a professora Maria, que apresenta o espaço-ambiente eleito para a proposta de sua prática: o solário. As imagens (FOTOS 41, 42) mostram esse espaço-ambiente antes da proposta ser realizada.

FOTO 41 - SOLÁRIO (A) BERÇÁRIO I



FONTE: Maria Cristina Cruz (2014).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

FOTO 42 - SOLÁRIO (B) BERÇÁRIO I



FONTE: Maria Cristina Cruz (2014).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

Conforme as imagens evidenciam, o solário constituía um espaço-ambiente configurado por uma área aberta e ampla, delimitada por elementos físicos arquitetônicos, os quais sugerem certa permeabilidade e a ausência de elementos materiais revela seu vazio. Frente a essas peculiaridades do solário, a professora se mobiliza a olhá-lo de uma forma diferente, pois:

*A partir do momento que você [a pesquisadora] lançou a proposta, fiquei pensando em vários ambientes que eu poderia estar mudando, pensei nos berços, mas daí o que mais me chamou a atenção foi o solário, que era um ambiente que não estava sendo explorado no total, ele apenas estava sendo explorado ali no chão, a partir do momento que você lançou a proposta, meu olhar para o solário ficou diferente... mais um ambiente que eu posso estar explorando e proporcionando para eles, como que eu posso dizer... um atrativo. (Maria - sessão de conversa 2).*

O vazio do solário, percebido pela professora, evidenciou que esse espaço-ambiente *não estava sendo explorado no total, ele apenas estava sendo explorado ali no chão* (Maria - sessão de conversa 2), o que parece tê-la instigado. Com isso, Maria elege o solário para realizar sua proposta e, mediante a **observação das**

**crianças** e suas interações, ela pensa em elementos que poderia utilizar para compor uma nova configuração.

Em seu intento a professora Maria parte de uma disponibilidade para olhar o espaço-ambiente em busca de possibilidades e se depara com a ênfase da ocupação do solário no chão. Pois, segundo a professora, o solário é um lugar cercado e propício *para as crianças brincarem livremente ou tomarem banho de sol* (Maria - sessão de conversa 2), o que ocorre em sua extensão delimitada pelos elementos vazados. No entanto, ao perscrutar esse espaço-ambiente, Maria encontrou elementos físicos que a incitaram e com isso declara: *achei interessante usar esses pilares em cima para pendurar vários objetos*. (Maria - sessão de conversa 2). Diante disso, Maria apresenta a ocupação do solário por fitas penduradas nos pilares (FOTO 43), configurando uma oportunidade de exploração para as crianças.

FOTO 43 - SOLÁRIO (C) BERÇÁRIO I



FONTE: Maria Cristina Cruz (2014).

LEGENDA: Proinfância Coronel Vívica, PR.

Seja por visualizar uma função para os pilares ou pela estética deles, Maria percebe uma possibilidade de conformação distinta, ou seja, o solário pareceu profícuo a uma prática educativa de explorações. Acerca disso, a professora se refere a pendurar objetos, intenção que interpreto ser decorrente de suas observações sobre **modos de exploração de objetos pelas crianças** no espaço-ambiente da sala, como no microambiente de sons onde havia pendurado garrafas pet com diferentes materiais. Assim, a disposição das fitas fixadas nos pilares, com a ocupação de todo o solário por esse objeto, conformam esse espaço-ambiente por

uma configuração que parece se basear em um tipo de exploração das crianças. Visto por esse ângulo da imagem (FOTO 43), o solário que antes era vazio, aparece preenchido com algo que ocupa o meio entre o chão e os pilares. De uma perspectiva estética, essa forma de ocupação do espaço-ambiente pelas fitas evidencia uma outra dimensão para as apropriações das crianças que a professora Maria oferece como possibilidade a elas.

Aqui me volto à ideia do espaço-ambiente como um aquário (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2006), cujo reflexo das vivências das pessoas que nele estão inseridas em interação com os objetos eleitos à sua configuração, evidencia a conexão entre os elementos - sujeitos e materiais - pela fluidez de suas relações. Inspirada por essa ideia, visualizo o espaço-ambiente como um amálgama de oportunidades, em que a criança experimenta a si e aos demais elementos que o compõem por meio da sua percepção, enquanto as manifestações dessa percepção constituem a conexão para as relações que estabelecem nesse contexto. Nessa perspectiva, a proposta apresentada por Maria me remete a pensar na vivência do espaço-ambiente como possibilidade de experiência estética (HOYUELOS, 2006), em que as crianças podem experimentar perspectivas distintas e se apropriar de seus elementos por meio de suas linguagens, pelas quais estabelecem suas conexões.

Uma vez que as fitas se constituem em um tipo de elemento que estabelece uma ligação física entre o chão e os pilares, suas características e disposição sugerem uma fluidez que convida as crianças a também explorarem outros pontos de vista sobre o espaço-ambiente por meio de suas movimentações. Isso me faz pensar na ideia de **elemento-eixo**, dada a permeabilidade de planos interligados pelas fitas, cuja exploração sugere possibilidades interativas às crianças. Desde a percepção do que há em cima - de onde as fitas vêm -, do movimento que podem provocar ao segurá-las e manuseá-las, da sua própria corporeidade mediante as habilidades já adquiridas e outras a serem aprendidas conforme sua capacidade de movimentação suscita.

Deste modo, sob a intencionalidade de tornar o solário atrativo às crianças, ao interligar os elementos físicos com um objeto suscetível às explorações delas, Maria promove a ampliação de possibilidades para as crianças se apropriarem desse espaço-ambiente em diferentes dimensões. Nesse sentido, penso no **elemento-eixo** como um modo de organização do espaço-ambiente que oferece oportunidade às

crianças de vivenciarem por meio da sua experiência estética, a possibilidade de: ampliar seu repertório de modos de exploração e desenvolver sua capacidade de movimentação. Nesse ínterim, me remeto aos espaços-ambientes do Bressol L'Arboç, em Barcelona - Espanha, onde os microambientes, a disponibilização e a acessibilidade dos objetos me sugerem as crianças realizando suas escolhas, construindo repertórios de explorações e brincadeiras, transcendendo os limites e as possibilidades projetadas pela prática educativa e relaciono essa organização do espaço-ambiente, como um modo que se constitui por escolhas de **elementos-eixo**.

Me volto à proposta da professora Maria vivenciada pelas crianças no solário (FOTOS 44 e 45).

FOTO 44 - SOLÁRIO (D) BERÇÁRIO I



FONTE: Maria Cristina Cruz (2014).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

FOTO 45 - SOLÁRIO (E) BERÇÁRIO I



FONTE: Maria Cristina Cruz (2014).  
LEGENDA: Proinfância Coronel Vivida, PR.

As imagens da prática educativa proposta no solário (FOTOS 44 e 45) me inspiram a visualizar, tal como o inconsciente ótico benjaminiano (BENJAMIN, 1986), que as crianças, ao experienciarem esse espaço-ambiente, vivenciam diferentes habilidades relacionadas à sua capacidade de movimentação. Inclina o corpo quando olham para cima onde as fitas estão fixadas, se equilibram quando exercem as ações de segurar e puxar a fita e manipulam o objeto-fita utilizando-o como guia ao andarem pelo solário. Assim, compreendo como a linguagem movimento se pronuncia por modos de expressão que as crianças manifestam nessa **situação de exploração**.

Em sua prática educativa, Maria propõe enquanto oportunidade às crianças a rerepresentação de um tipo de objeto, ou melhor, objetos pendurados, os quais interpreto como **elemento-eixo**. Nessa situação educativa as crianças realizam seus

modos de exploração com esse tipo de objeto, porém em uma nova configuração, ou seja, pela vivência do espaço-ambiente como possibilidade de experiência estética (HOYUELOS, 2006). Pois, visualizo que o objeto-fita comunica algo para a criança, que ela reconhece pela disposição de objetos pendurados e por isso aciona nela seu repertório de exploração, enquanto a configuração do solário todo ocupado por fitas conforma uma nova oportunidade para as crianças experimentarem sua capacidade de movimentação e sua percepção.

Penso na recorrência de objetos pendurados enquanto oportunidade às crianças de vivenciarem seus modos de exploração sobre esse tipo de objeto, cuja reapresentação permite a continuidade de processos iniciados e isso me parece que constitui condição à experiência estética das crianças. Tal como ir além de si mesmo pela transcendência dos próprios limites (HOYUELOS, 2006), enquanto a realização de algo conhecido e desejado gera autoconfiança para experimentar novas sensações e possibilidades. Acerca do valor da continuidade para a atividade da criança, Godall (2014) enfatiza que "a organização cotidiana permite a continuidade da atividade da criança se esta pode recuperar jogos iniciados com livre acesso ao material para explorar qualidades e possibilidades dos materiais e do jogo."<sup>154</sup> (GODALL, 2014, p. 15, tradução minha). Nessa perspectiva, a professora Maria parece oferecer às crianças a oportunidade de continuar seus processos de exploração por reapresentar um tipo de objeto a elas. Mais ainda, a reapresentação de objetos me sugere um saber presente na prática educativa da professora que refere aos **interesses da faixa etária**, identificado pela professora nas expressões de movimento que as crianças manifestam.

Ao relatar sua proposta, Maria destaca que pensou em materiais coloridos para chamar a atenção das crianças, então, propôs as fitas para elas pegarem e manusearem. Mas, segundo a professora o tempo de permanência do material não durou muito: *coloquei de manhã, eles brincaram, brincaram, puxaram, puxaram, [...] manusearam bastante à tarde, eu não sei se já não era mais tão interessante... eles puxaram e arrancaram. (Maria - sessão de conversa 2)*. Conforme declara, em um primeiro momento a professora refletiu se as crianças teriam arrancado os objetos porque teriam perdido o interesse. Então, junto com as colegas pensaram em outros

---

<sup>154</sup> "La organización cotidiana permite la continuidad de la actividad del niño si este puede recuperar juegos iniciados con libre acceso a material para explorar cualidades y posibilidades de los materiales y del juego." (GODALL, 2014, p. 15).

materiais e objetos para pendurar como *possibilidade para as crianças puxarem até o chão e voltar até em cima de novo*. (Maria - sessão de conversa 2). Em suas considerações Maria projeta outras possibilidades de exploração pelas crianças mediante o que havia observado, a fim de experimentarem algo diferente, para além do que ela já sabia que elas fariam. Assim, pensa em propor um objeto para puxar e voltar ao teto.

Indagada a respeito da ação das crianças em puxar os objetos até arrancar, a professora Maria comenta: *não é que eles puxaram ali e continuaram brincando no chão, acho que na verdade tudo... tem que ser descoberto [...] no pátio, o olhar no chão e ter contato*. (Maria - sessão de conversa 2). Em sua percepção Maria me sugere que a atividade da criança de explorar se diferencia pela proximidade de contato com o objeto, pois tudo pode ser descoberto, tudo aciona a curiosidade da criança.

Acerca dos modos de exploração que as crianças realizam, em sua maneira própria de se aproximar, investigar, deixar-se absorver pelas sensações que as características materiais dos objetos e outros elementos do espaço-ambiente lhes acionam, e reiterar padrões de apropriação deste, identifico a constituição de repertórios que constroem territórios da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2005). Nesse âmbito, por meio da **observação das crianças**, Maria reconhece a reiteração dos bebês em puxar coisas, conforme já havia identificado no espaço-ambiente da sala, como manifestação dos **interesses da faixa etária**, o que parece tê-la inspirado a pensar a ocupação do solário. Enquanto a proposição de objetos pendurados a fim de *observar o que ia acontecer...* (Maria - sessão de conversa 2), evidencia o reconhecimento de **modos de exploração dos objetos pelas crianças**, *porque eles puxaram e estavam explorando isso... eles descobriram que dava para puxar* (Maria - sessão de conversa 2), como um saber de sua prática educativa.

Diante disso, visualizo que em sua prática educativa, Maria se baseia em dois saberes para oferecer oportunidades às crianças: os **interesses da faixa etária** e os **modos de exploração de objetos pelas crianças**. Segundo os quais interpreto que a professora define o solário, onde antes acontecia apenas a brincadeira livre, como um lugar que a partir dessa prática educativa estava sendo *utilizado de uma maneira mais direcionada para as crianças* (Maria - sessão de conversa 2). Porém, ao modificar o espaço-ambiente do solário com uma nova estética a professora também

se abre à possibilidade do novo, o que pode gerar novos saberes à sua prática educativa.

Mais ainda, além de se basear em um tipo de atividade das crianças que elas já haviam experimentado na sala, a professora também considera o **tipo de material proposto** para conformar o espaço-ambiente do solário sob o adjetivo atrativo, atendendo critérios: *não tinha ainda proporcionado para eles as garrafas pet, recortei... toda em espiral e já encapei porque ficou cortante; [com] o colorido e aquele material, eles se mostraram bastante interessados. (Maria - sessão de conversa 2)*. Sobre o material escolhido pela professora para a prática educativa no solário, a diretora comenta:

*Quando a Maria teve a ideia de usar a garrafa pet a gente trocou ideia porque a questão era não machucar, ela queria pintar, mas a Maria já sabia que o pet quando recorta ficam umas pontinhas, como ela já sabia que eles iam puxar, a gente pensou no tecido. (Adriani - sessão de conversa 2).*

Frente a isso, a professora Maria destaca que: *nessa faixa etária de 8 a 10 meses... eles levam bastante objetos na boca, daí a preocupação... o medo até deles se cortarem a mão a boca, porque tudo eles levam à boca. (Maria - sessão de conversa 2)*. Tais observações demonstram o cuidado da professora com as crianças ao realizar sua escolha pela forma e natureza dos objetos. E, uma vez que os objetos apresentados pela professora são adaptados e adequados aos critérios estabelecidos por ela tendo em vista os **modos de exploração dos objetos pelas crianças**, assim me parece que o **tipo de material proposto** deriva desse saber de sua prática educativa, e se manifesta também como um elemento desta.

Em relação à interação entre as crianças durante a prática educativa no solário, quando as crianças menores e as crianças maiores permaneceram juntas, a professora Maria observou,

*os maiores pegavam, jogavam, puxavam, soltavam para ver o movimento, até que num determinado momento eu vi uma amiguinha pegar e a outra [estava] sentada, ela pegou aquela fita e levou para ela e daí ela segurou e a amiguinha foi lá e continuou brincando com os outros, então [teve] uma interação entre eles. (Maria - sessão de conversa 2).*

Nessa situação observada pela professora, a relação entre as crianças parece se diferenciar pelo compartilhamento de ações de exploração na apropriação do objeto oferecido nesse espaço-ambiente, com ampliação de repertórios e a

especialização de movimentos decorrente das interações das crianças. Me volto à prática educativa de Maria e visualizo a permeabilidade de propostas em situações educativas distintas. Em sua experimentação de um modo de organização do espaço-ambiente da sala pela evidência de lugares e objetos, a professora observou que a **conformação de microambientes** favorece uma maior percepção dos objetos pelas crianças. Ao projetar a proposta no solário sob essa condição experimentada na sala e compor pequenos grupos de bebês e crianças maiores para compartilhar esse lugar, Maria lhes oferece como oportunidade a ampliação de sua experiência estética, pela visibilidade de modos de exploração do objeto como possibilidade a novas interações.

Com isso, a professora enreda uma estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2002) derivadas da **observação das crianças**, enquanto a **situação de exploração** proposta na **conformação de microambiente**, gera novas possibilidades de interação entre as crianças, a aprendizagem e o aprimoramento de habilidades relacionadas à movimentação de seu corpo. Nesse bojo, se implicam saberes como: **interesses da faixa etária e modos de exploração de objetos pelas crianças**.

Passo à apresentação da professora Jacqueline, do Maternal, que escolheu o barranco (FOTO 47) para realizar sua prática educativa.

FOTO 46 - BARRANCO CMEI VÓ ERNA (A)



FONTE: A autora (2013)<sup>155</sup>.

LEGENDA: Pátio exterior - Proinfância Coronel Vivida, PR.

O barranco (FOTO 46) já havia sido mencionado na Sessão de Conversa 1, como um lugar de inúmeros desafios, sobre o qual a professora Jacqueline afirma:

<sup>155</sup> Como a participante não tinha uma foto do barranco antes da intervenção, para estabelecer referência contextual foi utilizada essa imagem realizada pela pesquisadora no ano anterior.

*não levava meus alunos lá porque achava bem inseguro... eles descem, sobem, descem em pé, acho muito perigoso [...] Então eu nunca me animei de levar meus alunos lá, e sei que eles gostam de ir... (Jacqueline - sessão de conversa 2).* Uma vez que, na formação continuada as professoras das turmas do Maternal propuseram a realização do Projeto do Parque<sup>156</sup>, então a professora Jacqueline levou o assunto para dialogar com as crianças na Rodinha,

*para saber o que eles gostariam de transformar... para brincarem fora no Parque, porque não tinha balanço e tal... Eles comentaram sobre brincar no barranco, foi um dos pedidos deles. Então, como eu já estava com vontade de modificar o barranco, pensei, vai ser esse mesmo que eu vou modificar. Aí comecei a pensar o que eu vou fazer. Tive uma ajuda [...] especial do meu marido, porque realmente, pra fazer um barranco não tem como eu pegar uma enxada ir lá, cavar e fazer [...] Essa foi a dificuldade [...] que eu senti. Para fazer essas coisas não tem como [...]. Eu professora ir lá com uma coisa e fazer uma escada, por exemplo. Então, o que nós [a professora e o marido] fizemos foi facilitar para ficar bom pra eles e seguro [...] pensando, também, nos pequenos, a gente planejou assim... nós fizemos, foi pranchando aqui. (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

No relato de Jacqueline, aspectos delimitadores à conformação desse espaço-ambiente me sugerem indícios de saberes da prática educativa como: ter ajuda para realizar algo que *não tem como eu fazer, eu professora ir lá com uma coisa e fazer (Jacqueline - sessão de conversa 2)*; criar um modo *seguro que facilitasse para as crianças subirem (Jacqueline - sessão de conversa 2)*; realizar uma intervenção que tornasse o barranco acessível para que todos, *pensando, também, nos pequenos. (Jacqueline - sessão de conversa 2)*.

Interpreto a **segurança das crianças** como um saber da prática educativa da professora Jacqueline, que ela enfatiza mediante a preocupação pelos riscos que as crianças estão sujeitas, tal como já havia demonstrado na situação de intervenção na porta do solário com o *leão de fitas (Jacqueline - sessão de conversa 1)*; mas, também por se sentir responsável por elas. Nesse sentido, me parece que Jacqueline manifesta esse saber ao oferecer às crianças uma referência para a sua apropriação do barranco (FOTO 46), ou seja, um modo de explorá-lo livremente com segurança. Para isso, a professora declara que precisa de ajuda para realizar algo

---

<sup>156</sup> Conforme o programa de formação continuada do município, foram formados grupos de professoras por faixa etária para planejar de forma compartilhada o projeto de turma. Sendo que o tema geral para todas as turmas era **Brincadeiras**, o grupo de professoras do Maternal elegeu o Parque como lugar comum a todos os CMEIs a fim de desenvolver tal projeto.

que de outro modo ela não poderia fazê-lo, como uma disponibilidade para aceitar a participação do outro.

Essa atitude de dispôr-se ao outro, me sugere a descentração da prática educativa como indutora da ação das crianças, a qual já havia sido evidenciada em outras situações educativas em que a professora as incluiu como partícipes na condução de suas propostas, tornando estas mais significativas aos interesses, necessidades e demandas das crianças, a exemplo: do *Canto da Leitura (Jacqueline - sessão de conversa 1)*. Mas, essa disponibilidade também se manifesta na relação com os pares, como no caso da confecção do *leão de fitas (Jacqueline - sessão de conversa 1)* para colocar no batente da porta do solário, quando a professora pediu ajuda da coordenadora pedagógica, que segundo a professora tem muitas habilidades de representação plástica.

Além disso, a segurança a que a professora se refere implica em tornar o barranco um lugar de acessibilidade a todas as crianças. O que me sugere o reconhecimento de potencialidades nas crianças em seus modos de apropriação do barranco, segundo diferentes graus de seu potencial, cuja condição as crianças se situam de acordo com a faixa etária. Assim, me parece que na conformação de sua prática educativa no barranco, a professora se sustenta pelo saber da **segurança das crianças** mediante a **acessibilidade das crianças** e as **potencialidades nas crianças** para pensar diferentes graus de desafios.

Para tanto, Jacqueline estabelece referências para sua proposta no barranco, tanto pela contribuição do marido como um agente facilitador da intervenção física necessária no barranco, por suas observações e expectativas em relação às crianças, quanto pelas trocas realizadas com as colegas em momentos de reflexão sobre a prática educativa, como ocorrera na Sessão de Conversa 1.

A partir de tais referências a professora propõe essa nova configuração ao barranco, que me sugere um **circuito de desafios** marcado por elementos que o compõem, *uma escadinha [...], um patamar<sup>157</sup> [e as] cordas (Jacqueline - sessão de conversa 2)*, conforme a imagem (FOTO 47) mostra e que interpreto como a referência estabelecida e apresentada pela professora Jacqueline a partir de seus saberes.

---

<sup>157</sup> A professora menciona que teve ajuda do marido no final de semana que cavou o barranco e construiu esse patamar cercado de madeira, uma referência ao forte apache de sua infância.

Na imagem da foto 47 vislumbro uma sequência de ações que implicam em habilidades de movimento, as quais as crianças necessitam para realizar a atividade de subir o barranco.

FOTO 47 - BARRANCO CMEI VÓ ERNA (B)



FONTE: Jacqueline Carli (2014).

LEGENDA: Pátio exterior - Proinfância Coronel Vivida, PR.

Enquanto prática educativa, essa conformação de elementos elaborados para compor uma nova configuração do barranco, me sugere oportunidades às crianças de exercerem diferentes modos de exploração e também da transcendência de suas apropriações, por meio de suas brincadeiras.

Segundo Jacqueline, a proposta no barranco,

*deu trabalho e não foi fácil, foi bem complicado fazer esse projeto, porque eu achei assim, falta da criança participar ali junto, mas agora vamos ver... o que eles querem, agora que eles viram que deu para transformar o barranco, o que eles querem fazer ali. Entendeu? (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

Apesar de as crianças não terem participado efetivamente na conformação do espaço-ambiente do barranco, considero que houve um modo de participação delas ao terem expressado seu interesse por esse lugar e isso ter sido considerado pela professora à organização de sua prática educativa no Parque do CMEI. Além de Jacqueline vislumbrar que ao visualizarem um lugar transformado, essa nova configuração poderia despertar nas crianças possibilidades às suas apropriações e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua capacidade de movimentação.

Contudo, ao reconhecer a falta de participação das crianças na elaboração da proposta de intervenção, Jacqueline demonstra que o envolvimento delas constitui um fator relevante, tal como declara, o que

*chama mais a curiosidade deles, eles ficam mais curiosos e querem fazer mais com prazer... como no Cantinho da Leitura, eles montaram junto comigo, eles participaram. Então, tem coisas assim [novas], que eles vão ter o momento explorando e já estão ali junto construindo e os [momentos] que não estão. Ah, primeiro tem que deixar [...], porque eles tem uma curiosidade. (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

Nas considerações acerca de sua prática educativa, me parece que a professora privilegia a **situação de exploração** como oportunidade para despertar a curiosidade das crianças. Pois, ao vivenciarem momentos em que podem explorar livremente os objetos oferecidos nos microambientes, as crianças ficam ainda mais curiosas e *querem fazer mais com prazer. (Jacqueline - sessão de conversa 2)*. Isso me remete à concepção malaguzziana da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como um motivo de prazer em um âmbito esteticamente habitável (HOYUELOS, 2006), ou seja, um espaço-ambiente que acolhe e favorece as crianças em sua mais íntima expressão. Segundo Hoyuelos (2006, p. 62, tradução minha), "em Malaguzzi podemos ver como o prazer pode ser o motor para a busca da vida humana, baseada no desejo de inovar, em não permanecer naquilo que se é."<sup>158</sup>.

Com isso, Jacqueline me sugere que ao considerar a curiosidade como uma qualidade própria às crianças e associar a ela o prazer destas pela exploração de objetos, vislumbra nessa atividade das crianças o que as mobiliza em torno de seus interesses.

Depreendo que essa mobilização se manifesta por meio da **participação das crianças** pela expressão de suas percepções acerca do vivido, o que decorre da possibilidade de vivenciarem suas apropriações conforme as condições oferecidas pela **situação de exploração**, e isso me parece que constitui o caráter educativo da prática da professora Jacqueline.

Em relação a isso, a professora ainda comenta sobre a apropriação pelas crianças de outra **situação de exploração** do Parque:

---

<sup>158</sup> "En Malaguzzi podemos ver cómo el placer puede ser el motor para la búsqueda del ser humano de la vida, basada en el deseo de innovar, de no quedarse en lo que se es." (HOYUELOS, 2006, p. 62).

*como por exemplo dos pneus aqui [no parque], eu não disse pra eles o que tinha que fazer daqueles pneus que coloquei ali, simplesmente levei porque era a 1ª vez que eles estavam indo ao balanço, era uma novidade, eles nem deram bola para aqueles pneus ali, eu não disse nada. Aí depois que eles foram no balanço, que eles brincaram e tal, um se deparou lá na frente, saiu e eu só observei. Daqui a pouco voltou o mesmo, aí se abaixou e começou a engatinhar em cima dos pneus e saiu, depois vieram 2 e quando vi já estavam todos, adoraram, amaram aqueles pneus, eu disse: mas o que é isso será? Foi o que eles pediram, pediram pneus para brincar no parque. Tem várias coisas que eles pediram na Rodinha... (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

Essa vivência no Parque revela uma organização do espaço-ambiente, em que ao propor algo novo, Jacqueline propicia uma **situação de exploração** pela condição do brincar livre, sem dirigir ou determinar o uso dos objetos:

*sempre fiz assim, com meus alunos, porque não faz pouco que eu trabalho com a educação infantil, faz 5 anos só. Eu gosto de trabalhar com experiências e tal. Eu gosto de provocar essa curiosidade neles, essa empolgação deles... com essas coisas de concreto, deles olharem, deles observarem, então eu gosto disso. (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

Isso me sugere que a **situação de exploração** se constitui em um saber da prática educativa da professora Jacqueline, por propiciar a vivência do brincar livre e das inúmeras investigações do espaço-ambiente, enquanto uma oportunidade que privilegia a curiosidade das crianças na medida em que enriquece essa vivência de possibilidades, o que, conseqüentemente, enriquece sua experiência estética.

Apesar de a professora considerar relevante a **participação das crianças** na organização do espaço-ambiente, seja pela elaboração de ideias ou pela colaboração em sua construção, ou ainda pela ressignificação de seus elementos como possibilidade, tal como se refere a uma das crianças: *outro dia ele pegou a escadinha e colocou ali, é a modificação dele. (Jacqueline - sessão de conversa 2).* Penso que a possibilidade de as crianças exercerem sua curiosidade, também constitui um modo de participação delas, o qual se manifesta nas **situações de exploração** propiciadas pela professora.

Visualizo que o interesse das crianças pela **situação de exploração** proposta pela professora, se expressa nas ações relacionadas à sua capacidade de movimentação. Tais ações correspondem às habilidades que permitem a elas ascenderem ao barranco, as quais se evidenciam nas imagens a seguir (FOTOS 48 e 49).

FOTO 48 - BARRANCO CMEI VÓ ERNA (C)



FONTE: Jacqueline Carli (2014).

LEGENDA: Pátio exterior - Proinfância Coronel Vivida, PR.

FOTO 49 - BARRANCO CMEI VÓ ERNA (D)



FONTE: Jacqueline Carli (2014).

LEGENDA: Pátio exterior - Proinfância Coronel Vivida, PR.

Acerca das possibilidades que essa nova configuração enseja as crianças, vislumbro: o aprimoramento de habilidades já aprendidas em sua experiência estética com o barranco; e novas aprendizagens à constituição e ampliação de seu repertório de movimento para ascender ao barranco.

Assim, o barranco também constitui uma oportunidade às crianças de desenvolverem sua capacidade de movimentação, por conformar um espaço-ambiente de aprendizagens em que as crianças vivenciam a variação de movimentos, a experimentação de objetos diferenciados e suas habilidades adquiridas como repertórios aos quais se agregam suas novas apropriações. Diante disso me parece crucial o papel da professora Jacqueline como mediadora do desenvolvimento infantil (GARANHANI; NADOLNY, 2015), ao propor uma intervenção que me sugere um **circuito de desafios** possíveis às crianças, por considerar "as características físicas e as necessidades de movimento das crianças." (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 281), mas, também sua **experiência de criança**, como havia sido mencionado na Sessão de Conversa 1 pela coordenadora pedagógica Janes.

No entanto, essa nova configuração do barranco também implica as crianças por uma nova condição, que as impinge à construção de uma outra relação com o lugar a partir do princípio da segurança. Com isso, Jacqueline se dirige às crianças enfatizando, *que ali eles iriam explorar o barranco, brincar, subir e descer.* (Jacqueline - sessão de conversa 2), tal como um roteiro a ser seguido por elas para

iniciar suas explorações e, a partir da demonstração de certo domínio de suas habilidades é que, então, as crianças podem lançar-se ao brincar livre.

Anteriormente à proposta de Jacqueline, não havia nada que orientasse as crianças sobre como ascender ao barranco, pois elas subiam e desciam se equilibrando apenas na grama (FOTO 46). Diante disso, imbuída pelo saber da **segurança das crianças**, antes que estas se lançassem às possibilidades de apropriação dessa nova configuração do barranco (FOTO 47), inicialmente, a professora sentiu a necessidade do estabelecimento de **regras claras para as crianças** ao delimitar por onde subir, propondo o combinado de que elas deveriam

*subir de 2 em 2 [e] quando daí eu vi que eles foram e estavam mais calmos, eu comecei a colocar 3 ou 4, até que liberei... minha preocupação era aqui [patamar] entendeu? De um querer passar na frente do outro... (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

Enquanto as crianças subiam a professora as orientava e elas correspondiam às suas orientações: *eu estava ali e dizia... agora tem a corda ali, pega a corda e sobe, daí eles já entendiam que tinha que subir.* (Jacqueline - sessão de conversa 2). Assim,

*eles sobem por uma escadinha, vão até ali [foto 49]... eles amaram isso aqui, porque eles andam ali, se escondem, olha lá por cima... E do outro lado, do lado direito, eles sobem porque tem uma corda curta daqui para lá [foto 50]. Então, eles sobem pela corda. Eles sabem que tem que subir pela corda [...] ao mesmo tempo que eles se seguram na grama eles vão se segurando na corda também, aí andam lá por cima.* (Jacqueline - sessão de conversa 2).

Portanto, nas primeiras ascensões das crianças do Maternal Jacqueline indicou para elas como seguir um caminho proposto com os elementos - escadinha, patamar, corda -, o que elas fizeram utilizando suas próprias estratégias. Quando a turma do Pré I compartilhou desse momento, algumas vezes, a professora observou uma criança ajudando a outra. Enquanto crianças do Maternal subiam e desciam pelas escadinhas fixas, algumas crianças do Pré I pegaram a escada avulsa para fazer seu próprio percurso, mas nem todas as crianças fizeram a ascensão no primeiro momento da situação de exploração.

*Essa menina foi bem interessante ela não se animou de subir na 1ª vez. Ela veio até aqui [escadinha] e desceu... mas ela estava com tanta vontade de subir que na 2ª vez ela veio e o coleguinha dela começou a empurrar ela*

*pelo bumbum. Coisa mais linda do mundo... Eles se ajudam... (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

Afora as crianças maiores terem tomado a iniciativa de colocar outra escadinha no barranco criando sua própria apropriação desse espaço-ambiente, as crianças da turma do Maternal seguiram as regras estabelecidas. Com isso, as crianças demonstraram confiar nos limites demarcados pelos elementos que a professora evidenciava ao indicar um caminho seguro a ser percorrido: *eles foram subindo por ali, já foram entrando, sabe... quando o Pré I foi... eles já queriam vir por aqui [subir pela grama até no alto] se jogar aqui [no patamar], [mas] dentro dali não dá porque senão se machuca. (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

Mediante o que a própria professora pôde observar, e se assegurar em relação à capacidade de movimentação das crianças nesse espaço-ambiente, pelo aprimoramento e ampliação de suas habilidades e autonomia de movimento, os objetos criados foram sendo ressignificados enquanto elementos flexíveis e transmutáveis na apropriação do barranco por elas. Diante disso, me remeto ao espaço-ambiente enquanto território (CABANELLAS; ESLAVA, 2005) em que as crianças estabelecem suas próprias referências de lugar pelas possibilidades de explorar novas configurações e experimentar suas apropriações no manuseio de seus elementos. Tal como observado anteriormente, a **flexibilidade dos materiais** e a **transitoriedade dos objetos** parecem constituir elementos à construção de narrativas pelas crianças e, portanto, seus territórios, sob as condições oferecidas no espaço-ambiente.

Se de um lado a professora impõe limites claros para assegurar a integridade do grupo por um modo de subir o barranco, de outro lado me parece que as crianças respeitam os limites e seguem as orientações da professora na apropriação desse lugar conformado por desafios, que configura uma **situação de exploração**, a qual elas têm a referência também do brincar livre.

Isso me sugere que a determinação da regra e a orientação da professora frente à apropriação de uma nova configuração desse espaço-ambiente, sem constituir mera limitação, acionam um acordo tácito, já estabelecido com o grupo em outros momentos.

Penso nesse acordo tácito, em que segurança e possibilidade de exploração estão implicados como resultado de uma forma de relação pela **confiança mútua de um coletivo** que transcende a sala. Mais ainda, penso nessa forma de relação

como um modo de favorecer a **autoconfiança das crianças** por meio de sua capacidade de criar e interagir com os elementos e os demais sujeitos no espaço-ambiente, tal como observa a professora Jacqueline em relação à turma do Pré I:

*tinha várias crianças ali que eram meus alunos no ano passado... esse aqui, por exemplo, eles vão transformando [o espaço-ambiente]... então agora já tem uma outra escadinha porque esse aluno colocou ali... essas escadinhas eu resolvi deixá-las meio soltas, para ver, para eles colocarem assim, aonde eles querem no pátio, porque é interessante, às vezes colocam apoiada numa parede, sobem, sentam, às vezes colocam no banco, sobem e passam por cima, então eu resolvi deixar e não fixar elas, e daí ficou assim... (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

Conforme a professora Jacqueline descreve, interpreto que a oferta das escadinhas como materiais flexíveis constitui uma oportunidade às crianças de se apropriarem do barranco exercendo sua autonomia de movimento de modo que o transformam em território. Para tanto, me parece que a professora lança mão de um saber que estrutura sua prática educativa, o qual consiste nos **modos de exploração de objetos pelas crianças** em suas variadas expressões.

Contudo, esse saber acerca dos **modos de exploração de objetos pelas crianças** maiores não as isenta de serem orientadas pela professora, pois conforme a condição de segurança proposta, ela também manifesta a necessidade de mediar as apropriações das crianças: *aí não pode senão vocês vão se machucar, o legal é descer pela corda! E eles desceram pela corda. (Jacqueline - sessão de conversa 2)*. Desta forma, subir pela escada, andar pelo patamar, subir pela corda, andar em cima e descer pela outra corda se configurou em um circuito de desafios, conforme *eles foram indo e daí depois a gente foi dizendo né, não pode fazer, vem por aqui senão cai... (Jacqueline - sessão de conversa 2)*.

A despeito desta nova configuração do barranco como um circuito, a professora Jacqueline declara que essa sequência de desafios foi constituída pela intervenção física no barranco. Inicialmente, não havia sido planejada como tal, mas, pensada para

*eles terem segurança no subir aqui,... pra eles terem alguma coisa pra fazer aqui dentro [foto 49]. O dia que a gente quiser fazer uma barraquinha pode fazer... eu não quero que eles subam de qualquer jeito e [...] desçam de qualquer jeito. Ah, mas, a princípio, nós íamos fazer uma escadinha até lá em cima... mas daí ia ficar assim, sobe pela escada e desce pela corda. Então, na realidade, ele [o marido] teve essa ideia de fazer esse aqui*

[patamar]. Ele dizia que era o 'forte apache'...(risos). (Jacqueline - sessão de conversa 2).

Essa representação do forte apache idealizada pelo marido da professora Jacqueline está relacionada, segundo ela, com sua infância, pois *ele fala bastante [...] ele é bem ligado com os filminhos, com essas coisas, então ele queria fazer isso para as crianças... e eu achei legal...* (Jacqueline - sessão de conversa 2). E isso me remete a pensar na **experiência de criança** como o que dá significado à vivência da infância, que a permeia de possibilidades a serem exploradas pela prática educativa, mediada pela rememoração do vivido.

Apesar da conformação proposta no barranco evidenciar um circuito de desafios pela composição de seus elementos, os relatos da professora Jacqueline sobre as apropriações das crianças o referem como um território da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2015), assim constituído pelos modos de interações delas e pelo intercâmbio de habilidades. O que se mostra visível na imagem (FOTO 50), que me sugere a ocupação do barranco por meio de ações compartilhadas entre pares e realizadas pela ressignificação desse lugar como um território.

FOTO 50 - BARRANCO (E) CMEI VÓ ERNA



FONTE: Jacqueline Carli (2014).

LEGENDA: Pátio exterior - Proinfância Coronel Vivida, PR.

Nessa perspectiva, a visualização do outro fazer para aprender modos à sua capacidade de movimentação, o enfrentamento do medo para realizar um desafio, ou a aceitação da ajuda do outro como forma de cooperação entre as crianças, me parecem condições dos processos vivenciados por elas e que imprimem significados

enriquecedores à experiência de ser criança e viver a infância nesse espaço-ambiente.

Penso nessas condições como repertórios individuais que constituem o aporte vivencial do grupo por modos compartilhados de apropriação desse espaço-ambiente. Nesse âmbito, o aspecto social que implica esse compartilhamento de habilidades e atitudes é sempre um processo de transformação que confronta as crianças entre si e que reflete esse contexto (CABANELLAS; ESLAVA, 2005) como uma construção coletiva. Assim,

a construção do espaço através do grupo e a construção do social vinculada ao próprio espaço são indissolúveis e recíprocas. O espaço é um espelho do grupo que o constrói e por sua vez é construído por ele. A ação, a linguagem (olhares, corpo, palavras), os símbolos, os jogos... são as vias para entender um mapa dessa construção. Devemos considerar que a criança é uma pessoa plástica, receptiva de seu entorno e em um processo de socialização comum ao grupo. Por isso, se faz necessário observar os mecanismos grupais que permitem a várias crianças enfrentarem o feito de uma experiência estético-espacial.<sup>159</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 52, tradução minha).

Deste modo, me parece que as crianças ocupam efetivamente o barranco por meio de suas diferentes habilidades e ajuda mútua e se apropriam de estratégias para subir e descer, de se movimentar nesse espaço-ambiente, explorando suas possibilidades de movimento e relações.

Enquanto as impressões das características físicas do barranco sobre as crianças, em relação ao que elas demonstram serem capazes de realizar, me sugerem a própria experiência estético-espacial (CABANELLAS; ESLAVA, 2005) como campo de possibilidades em que o movimento do corpo é meio e linguagem. E, conforme declara Jacqueline,

*agora eles já visualizaram que dá pra fazer ali, entendeu, porque [...] quando eles olham ali o barranco, assim sem nada, o que dá pra fazer? É difícil... Agora assim, dá pra imaginar, é uma referência que com a intervenção dá pra fazer mais. (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

---

<sup>159</sup> "La construcción del espacio a través del grupo y la construcción de lo social vinculada al propio espacio son indisolubles y recíprocas. El espacio es un espejo del grupo que lo construye a su vez es construido por él. La acción, el lenguaje (miradas, cuerpo, palabras), los símbolos, los juegos... son las vías para entender un mapa de esa construcción. Debemos tener en cuenta que el niño es una persona plástica, receptiva de su entorno y en un proceso de socialización común al grupo. Por ello, se hace necesario mirar los mecanismos grupales que permiten a varios niños enfrentarse al hecho de una experiencia estética-espacial." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 52).

Me parece que, com isso, a professora Jacqueline infere a ação do adulto como o que configura uma referência para as crianças e estabelece parâmetro para elas realizarem suas modificações e imaginarem outras possibilidades.

Nesse bojo, penso que a **observação das crianças**, do que elas realizam com os objetos do espaço-ambiente, também constitui oportunidade para a professora Jacqueline pensar outras proposições, conforme ela comenta em relação à apropriação de todas as crianças do CMEI desse espaço-ambiente:

*os pequenininhos [do] Berçário II... não subiram e desceram o barranco, lógico, mas eles foram na escadinha e brincaram ali dentro daquele espaço do 'forte apache', porque eles são pequenos, então, o aluno, aquele que colocou a escadinha do outro lado, ele já me deu a ideia de colocar fixas 2 escadinhas de cada lado, para que os alunos da Marcia também possam aproveitar. Para contemplar todos. (Jacqueline - sessão de conversa 2).*

Tal como já havia destacado em relação aos saberes da prática educativa da professora Jacqueline, evidencio o princípio da acessibilidade que inclui todos, o qual se mostra latente em suas observações, pois, além de projetar uma intervenção pensando nos *pequeninhos [do] Berçário II* (Jacqueline - sessão de conversa 2), a professora também visualiza como possibilidade de ampliação do acesso das crianças menores a ação das crianças maiores, que a inspiram com sua iniciativa.

Assim, o espaço-ambiente do barranco, ressignificado por um circuito de desafios plausível de ser vivenciado por todas as crianças, configura uma **situação de exploração** que imprime o sentido educativo dado à proposta pela professora de um lugar a ser explorado com segurança. Enquanto os **modos de exploração de objetos pelas crianças** evidenciados pela **flexibilidade dos materiais** e pela **transitoriedade dos objetos**, revelam as apropriações das crianças como possibilidades decorrentes da **situação de exploração** representada pelo circuito de desafios. Nesse contexto, visualizo que a prática educativa apresenta uma perspectiva do barranco, cujos limites e possibilidades se compõem por uma gama de desafios possíveis de serem enfrentados pelas crianças, mediante aprendizagens que somente ao vivê-las, por seus próprios modos, é que se instaura a constituição de sua **experiência de criança**.

Aqui me remeto à perspectiva arendtiana acerca da educação como oportunidade às crianças de acesso à tradição, não como um conhecimento meramente transmissível, senão como o que delimita sua condição de sujeito de

uma determinada cultura. Por meio de uma prática educativa que também oferece oportunidade às crianças conhecerem a partir de seus próprios modos, como possibilidade de trazer o novo ao mundo (ARENDDT, 2013).

Penso que em sua proposta no barranco, a professora Jacqueline conforma uma estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2006) que se constitui na ressignificação da vivência desse espaço-ambiente por meio da experiência estética (HOYUELOS, 2006) pela modificação de referentes às apropriações do barranco pelas crianças. Nesse sentido, concluo que a **dimensão comunicativa transcendente** é o que permite às crianças exercerem modos de exploração, enfrentar desafios, criarem estratégias de apropriação dos elementos que compõem esse espaço-ambiente e compartilhem habilidades no desenvolvimento de sua capacidade de movimentação.

A nova configuração do barranco consiste, deste modo, em uma estratégia da prática educativa de Jacqueline que oferece possibilidades à ampliação da experiência estética das crianças, tanto na conformação de sua corporeidade ao lhes imprimir novas sensações do vivido, como na sua constituição enquanto sujeitos ativos e construtores de sentidos e significados em um território da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2005).

Nessa perspectiva, penso a vivência da infância no espaço-ambiente da educação infantil como o que favorece a percepção das grandes potencialidades da criança (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2006), para a qual a gama de possibilidades de riqueza e desenvolvimento, sejam estas pensadas como oportunidades ou deflagradas em suas múltiplas formas de interação, conflui como experiência estética. E isso me sugere que as crianças que têm acesso a um espaço-ambiente como "âmbito capaz de solicitar e de se converter em um interlocutor complexo de suas capacidades para que estas [crianças] possam, qualitativamente, se expressar e se desenvolver profundamente."<sup>160</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 73, tradução minha). Ou seja, uma prática educativa que na conformação do espaço-ambiente considera as crianças pela multiplicidade de seu potencial, como seres curiosos, criativos e competentes, por suas inúmeras linguagens e conforme o desenvolvimento de suas capacidades, pode estabelecer parâmetros

---

<sup>160</sup> "âmbito capaz de solicitar y de convertirse en un interlocutor complejo de esas capacidades para que éstas se puedan, cualitativamente, expresar y desarrollar profundamente." (HOYUELOS, 2006, p.73).

significativos às experiências estéticas infantis; enquanto a observação destas constitui oportunidade à professora de ampliação de sua própria experiência estética.

Concluo que na prática educativa de Jacqueline a **participação das crianças** se mostra relevante, enquanto a **segurança das crianças**, a **situação de exploração** e os **modos de exploração de objetos pelas crianças** constituem saberes que sustentam sua experiência educativa. Nesse bojo, a **observação das crianças** incide sobre o seu modo de organização do espaço-ambiente pela captura da perspectiva infantil que afeta a sua percepção estética.

Seguindo a análise, passo à apresentação da professora Márcia, do Berçário II, cuja proposta de prática educativa foi a criação de um objeto para ocupar a sala a partir do teto (FOTOS 51 e 52).

FOTO 51 - CABANA (A)



FONTE: Márcia Pompeu (2014).  
 LEGENDA: Sala do Berçário II - Proinfância  
 Coronel Vivida, PR.

FOTO 52 - CABANA (B)



FONTE: Márcia Pompeu (2014).  
 LEGENDA: Sala do Berçário II - Proinfância  
 Coronel Vivida, PR.

Conforme o relato da professora Márcia, a proposta se baseou na **observação das crianças** acerca das atitudes destas nessa faixa etária, sobre o que considera *a necessidade deles, porque eles são pequenos e gostam muito de ir embaixo da mesa se esconder nos cantinhos, de sentar e brincar.* (Márcia - sessão de conversa 2). As observações sugeriram à Márcia fazer uma casinha para as

crianças, tal como havia feito no ano anterior. Mas, como agora a turma estava com 24 crianças, a professora precisou pensar em uma alternativa, pois *o espaço ali para colocar uma casinha não dava, então eu pensei: Vou fazer uma cabana de guarda-sol com fitas! E [...] fiz isso. (Márcia - sessão de conversa 2)*. O que resultou em uma cabana de sombrinha e fitas, simulando uma casinha,

*coloquei lá, eles estavam dormindo e quando iam acordando iam embaixo, iam lá, mexiam e eu: 'Ó tem que cuidar!' E eles iam, mexiam, puxavam, tudo... e claro foram acordando... e foi, eu deixei, ele ficou uma semana e tal, e daí arreventou, eu deixei eles puxarem. (Márcia - sessão de conversa 2).*

Nessa organização do espaço-ambiente, Márcia apresenta a cabana, um objeto pendurado no teto a fim de não ocupar muito o espaço, dada a circunstância da sala e a finalidade de atender as necessidades das crianças mediante aquilo que já sabia sobre o que poderia interessá-las.

*o que eu queria realmente era colocar uma casinha que eu tinha o ano passado e eles gostavam muito disso, e como a minha sala agora, pela quantidade de alunos... então, o espaço né, acho que eu vou trancar muito a sala, fica muito entulho na sala, então falei 'Vou fazer uma cabana de sombrinha que fica uma casinha, pendurada no teto'. E até que eles vão embaixo e conseguem brincar ali, foi por [isso] que eu quis mudar pela necessidade dos alunos. (Márcia - sessão de conversa 2).*

Assim, se por um lado o número de crianças consistia um desafio para a professora à organização do espaço-ambiente, de outro lado também constituiu oportunidade para ela pensar uma estratégia adequada aos seus objetivos.

Penso nas salas do Bressol L'Arboç (Barcelona - Espanha) como parâmetro de organização do espaço-ambiente da educação infantil, nas quais os elementos que os compõem se mostram coerentes com a possibilidade de movimentação das crianças e ao mesmo de suas explorações, por meio de configurações que promovem o brincar livre pela **conformação de microambientes** estruturados como **elemento-eixo**. Na sala do Berçário II (FOTO 51) visualizo um objeto criado pela professora Márcia como uma estratégia que tem por objetivo favorecer às crianças oportunidades de movimentação e de exploração, o que me sugere esse objeto tal como **elemento-eixo**.

Munida da ideia de criar um objeto similar à casinha para as crianças poderem brincar, a sombrinha se constitui em uma alternativa da professora Márcia que caracteriza a sua prática educativa pela **elaboração de estratégias**:

*a cada dia eu tenho que estar buscando mais, então, aqui eles já se acostumaram com isso, [...] agora eu já [estou] pensando em fazer outra coisa, a partir dessa aqui eu vou bolar outra ideia, [...] eu penso neles, tudo o que eu vou fazer eu vou observando a turma e eu vou pensando neles, para trazer o quê ali, a diversão, a alegria, estimulação deles também. (Márcia - sessão de conversa 2).*

Deste modo, identifico que as estratégias pensadas por Márcia se baseiam nas observações das crianças, pelo que elas se interessam e do que são capazes de realizar com seu corpo. E na medida em que a professora propõe tais estratégias para as crianças, as observa em seus modos de exploração, os quais constituem parâmetros para suas novas práticas educativas.

Ou ainda, da decorrência das explorações das crianças também se configuram oportunidades para a professora dar sentido à sua prática educativa, tal como ocorreu com o fato da cabana ter arreventado depois de uma semana em que as crianças manusearam e puxaram as fitas intensamente.

*"Vamos arrumar essa sombrinha? Então a profe vai arrumar outra" [...] Levei na minha hora/atividade, fiz outra novamente e coloquei junto com eles, as minhas estagiárias me ajudaram. "Vamos colocar ali? Vamos. E agora a gente vai cuidar? Vamos". E está lá, agora acho que faz 1 mês que está lá. (Márcia - sessão de conversa 2).*

Em seu relato Márcia demonstra sua disponibilidade diante da oportunidade oferecida às crianças de explorarem livremente a cabana como novidade, pois as características e limites desse objeto feito de sombrinha e fitas sugeriam certa vulnerabilidade. Assim, ao convidar as crianças a arrumarem a sombrinha, a professora lhes propiciou que vivenciassem o sentido da palavra cuidado.

*A gente tem que deixar eles explorarem. Quando você faz uma coisa você coloca lá e deixa eles explorarem, daí eles exploram, brincam e você vai lá e coloca novamente, eu fui lá e coloquei novamente. (Márcia - sessão de conversa 2).*

Po outro lado, no momento em que a professora propôs às crianças arrumar a cabana para poderem brincar, também ofereceu a elas oportunidade de

ressignificarem sua exploração, por meio da apropriação desse objeto não somente por suas características, demarcadas pelos limites que resultaram a sua destruição, mas por suas possibilidades enquanto uma cabana.

De acordo com o que Márcia relata acerca de sua prática educativa, ao observar a interação das crianças com os objetos, a professora pensa propostas para oferecer à elas conforme seu interesse e envolvimento, o que a implica por um saber já evidenciado por ela anteriormente, os **interesses da faixa etária**, os quais também a instigam a realizar modificações no espaço-ambiente.

*Vou mudando... o painel que eu tenho das historinhas, eu vou mudando... tem outras coisas do ano passado que estão lá ainda, as texturas, mas eu vou modificando aos poucos [...] eu tenho que pensar em modificar a sala e os novos alunos, mas está dando certo, o meu medo era assim: "Eu não vou conseguir, será que vai durar isso aí?" E está durando e eu tenho 24 alunos. (Márcia - sessão de conversa 2).*

Penso nessa constante modificação que Márcia propõe no espaço-ambiente, cuja preocupação consiste em corresponder aos interesses de 24 crianças, por meio de **oportunidades significativas** a elas. Essa circunstância me remete a pensar sobre o espaço-ambiente como um âmbito habitável (HOYUELOS, 2006), a partir de uma prática educativa em que a estética é o meio de oferecer às crianças oportunidades ricas, que despertem seu interesse por conhecer, explorar e criar.

Concluo que a professora Márcia evidencia a **elaboração de estratégias** como modo de propor **oportunidades significativas** às crianças, pela intenção de chamar a atenção delas. Seja por despertar a curiosidade das crianças, por provocá-las a experimentar o próprio corpo, pelo prazer da exploração ou, simplesmente, para brincarem. Com isso, Márcia manifesta pensar um espaço-ambiente para *crianças, [pois] eles têm que brincar, brincar bastante. (Márcia - sessão de conversa 2).*

Diante do que a professora observa em momentos de interações e de brincadeiras, o objetivo de atender às diferenças de interesses, necessidades e demandas das crianças e a intenção de provocá-las por experimentar a novidade, constituem fatores de sua prática educativa que parecem mobilizá-la a compor situações educativas com a **diversificação de propostas**, o que me sugere um saber para ela. Tal como Márcia menciona: *não consigo deixar uma coisa só, eu vejo que deu certo quero outra coisa para estimular, quanto mais você estimular a*

*criança agora, eles não vão ter dificuldade lá na frente, eles têm que ser crianças ali. (Márcia - sessão de conversa 2).*

Além dessas ofertas no espaço-ambiente, como oportunidades para as crianças constituírem sua experiência estética (HOYUELOS, 2006), a professora também propõe na rotina do Berçário II um momento de atividade dirigida para o qual as crianças são convidadas a participar: *'Vamos fazer uma atividade? Vamos pra mesinha?'* Eles todos, eles mesmos vão pegar as cadeirinhas e sentam, eles adoram... (Márcia - sessão de conversa 2). Depois que as crianças realizam a atividade, voltam para suas explorações no espaço-ambiente e vão brincar. (Márcia - sessão de conversa 2).

Vislumbro esse espaço-ambiente do Berçário II, potencialmente, como uma estrutura de **oportunidades significativas** (ZABALZA, 2002), a qual se configura: por áreas abertas que permitem às crianças circularem conforme suas habilidades de movimento; por microambientes, como o canto do cheiro que contém elementos diversos os quais as crianças podem experimentar por meio dos sentidos; e ainda por objetos criados como a cabana de sombrinha e fitas (FOTOS 51 e 52) fixa no teto e a cama de bexigas (FOTO 37) exposta no centro da sala. Sendo a liberdade de exploração o que favorece a autonomia corporal das crianças por meio da sua movimentação.

Nesse sentido, concluo que a prática educativa da professora Márcia, sustentada pelos saberes, os **interesses da faixa etária** do Berçário II e a **diversificação de propostas**, propõe **oportunidades significativas** às crianças por partir de suas observações ou seja do que ela enxerga nos modos delas se apropriarem do espaço-ambiente, em que há predominância da **elaboração de estratégias** com objetos.

Mediante a análise das propostas realizadas pelas professoras, penso nos aspectos pelos quais interpreto os modos de organização do espaço-ambiente do CMEI Vó Erna que me permitem identificar elementos, ou melhor, componentes dos saberes da prática educativa na educação infantil, e visualizo a trama de relações da experiência educativa nesse contexto de educação conformando seus modos de organização.

Penso na percepção desses aspectos e identificação desses componentes como indícios da **expressão cultural da prática pedagógica na educação infantil**

que conformam a organização do espaço-ambiente do CMEI Vó Erna enquanto experiência educativa.

#### 4. A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar este capítulo retomo o pressuposto de que o **saber da experiência educativa** se constitui por aquilo que resulta do vivido, experimentado, observado, refletido, revisto, transformado, reiterado pelas professoras e se manifesta em sua prática educativa na organização do espaço-ambiente da educação infantil.

Sob a perspectiva de pensar a educação como experiência encontro considerações, observações, percepções, saberes e, na medida em que estes se mostram na reflexão sobre as práticas educativas, que constituem a experiência educativa no espaço-ambiente da educação infantil, vislumbro uma teoria. Visualizo aspectos e identifico elementos que desvelam o não visível, **presença ausente**, como matizes de práticas educativas e, portanto, que também as compõem, mas que somente a observação e a perscrutação do espaço-ambiente podem delinear.

As composições das imagens, enquanto **um instante do tempo contido** delimitado pela fotografia como **aparato de observação**, representam momentos que ao serem rememorados pelas participantes da pesquisa permitem configurar seu pensamento acerca da prática educativa, cuja percepção e reflexão conformam a experiência educativa.

A observação dessas imagens, que referem os momentos compartilhados na pesquisa, constitui oportunidade à reflexão do espaço-ambiente da educação infantil por uma perspectiva estética (HOYUELOS, 2006). Enquanto a escuta do pensamento das participantes, nas Sessões de Conversa, constitui oportunidade à reflexão da experiência educativa, no sentido de voltar-se à própria experiência para (re)pensar a prática educativa (CONTRERAS; PÉREZ, 2010). Uma vez que os relatos da prática educativa partem das imagens, considero a dimensão estética como âmbito pelo qual olhares se encontram e, dessa confluência de pontos de vistas inter-relacionados, se constituem novas possibilidades à interpretação dos saberes implicados na experiência educativa. Como olhar de um outro ângulo, imaginar e delinear tais possibilidades se configura em um exercício do pensamento. Assim, penso o olhar do outro como oportunidade que constrói possibilidades à experiência estética.

De um lado, a interpretação dessas imagens por sua composição, contribui para pensar referentes da prática educativa que subsistem nos modos de organização do espaço-ambiente do CMEI Vó Erna. Por outro lado, a escuta do pensamento das participantes da pesquisa me mobiliza ao desafio de enxergar através do que elas veem nessas imagens, de pensar com elas e refletir a partir delas.

Dado que a experiência educativa resulta de um pensar a própria prática educativa, como voltar às ideias que a conformaram, às insatisfações percebidas e às possibilidades vislumbradas, portanto, uma reflexão que advém da experiência e a restitui em nova experiência. Parto da perspectiva de que investigar a educação como experiência implica em perguntar-se sobre o sentido educativo da prática, o que exige abrir-se ao novo para olhar a experiência como possibilidade.

Isto é, o que busca a pesquisa educativa é transmitir um legado: a relação aberta entre o vivido e seu significado, suas possibilidades, suas aspirações, suas formas de perguntar-se por ele. E esse é o saber que se lega: um saber que é comunicativo, que não só se toma, senão que somente pode ganhar vida quando se conecta com um sentido próprio, se nos toca em algo íntimo, tornando-se assim algo próprio de como vivemos nosso fazer.<sup>161</sup> (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 82, tradução minha).

Nesta pesquisa, compreendi que no decurso de pensar a prática educativa no espaço-ambiente da educação infantil, primeiramente, o que aciona o meu pensamento é um referente da imagem, que enxergo e reconheço pela experiência educativa; enquanto o pensamento do outro significa esse referente da imagem pela própria experiência educativa. Nesse encontro, visualizei a verossimilhança instaurada por esse elemento comum, o referente da imagem, o qual permite a dialogia entre práticas educativas. Esses olhares que se posicionam em relação ao elemento comum, por meio da interpretação que este lhes sugere, imprimem percepções da prática educativa no espaço-ambiente e ampliam sua perspectiva estética.

Penso que é nesse movimento de pensar naquilo que a imagem me remete, em concomitância com a intencionalidade de escuta do outro, como um **pensar**

---

<sup>161</sup> "Es decir, lo que busca la investigación educativa es transmitir un legado: la relación abierta entre lo vivido y su significado, sus posibilidades, sus aspiraciones, sus formas de preguntarse por ello. Y que sea eso el saber que se lega: un saber que es comunicativo, que no sólo se toma, sino que sólo puede cobrar vida si conecta con un sentido propio, si nos toca algo íntimo, pasando así a ser algo propio desde lo que vivimos nuestro hacer." (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 82).

**com**, que emerge uma nova possibilidade de interpretação desse referente, restituído pela experiência estética. Assim como, penso que a experiência estética evidencia a prática educativa na conformação do espaço-ambiente, enredada pelos saberes da experiência educativa.

Disso, concluí e apresentei uma perspectiva para olhar o espaço-ambiente da educação infantil por meio da experiência estética, a partir de dois temas:

- Visualização de **aspectos** na organização do espaço-ambiente da educação infantil como **referentes à percepção** da prática educativa que o conforma.
- Identificação de elementos como **componentes** da prática educativa que conformam a organização do espaço-ambiente da educação infantil e **sustentam os saberes** da experiência educativa.

Penso na trama de relações educativas como um enredamento desses aspectos e componentes, a qual constrói o espaço-ambiente como um lugar único, enquanto experiência educativa. No entanto, ao desenredar essa trama, guiada pela reflexão, construo parâmetros à compreensão de como se contituem os saberes da experiência educativa na organização do espaço-ambiente da educação infantil.

Seguindo esse hilo, volto à questão-problema da pesquisa: Como o saber da experiência educativa incide na reflexão sobre o espaço-ambiente do Proinfância? E, a fim de respondê-la, recupero as premissas pelas quais inicio a trajetória desta pesquisa, como expressões da minha experiência educativa, para organizar as conclusões e considerações que decorrem da reflexão que esta análise me permitiu.

Inicio com a primeira premissa: **a prática educativa resulta do entendimento dos sujeitos envolvidos em cada contexto educativo à luz de sua interpretação particularizada sobre os conhecimentos, normas, diretrizes e orientações.**

Essa premissa me leva a pensar na **expressão cultural da prática pedagógica na educação infantil** percebida, inicialmente, como um modo recorrente na organização do espaço-ambiente da educação infantil paranaense. Mediante esta pesquisa, cuja primeira questão norteadora consistiu em conhecer como as professoras do CMEI Vó Erna organizam o espaço-ambiente da educação infantil do Proinfância, ao demarcar seus modos pela prática educativa compartilhada, pude visualizar aspectos os quais permitiram refletir os matizes de sua organização. Tal se deve à ampliação do olhar sobre o espaço-ambiente, provocada pela reflexão da prática educativa conformada pela experiência estética.

Penso a experiência estética implicada pela experiência existencial que transcende espaços, como campo de vivências nutrindo os sujeitos de repertórios por meio da percepção do outro, de outras perspectivas, de outras linguagens, de outras expressões à conformação de um olhar que abrange horizontes. No âmbito da educação, a experiência estética constitui um campo de possibilidades à prática educativa na medida em que há disponibilidade de olhar, acolher, rever, transformar, criar, projetar, viver no presente um encontro **com o outro**, o que também enseja a reflexão da experiência educativa.

Uma vez que o espaço-ambiente do CMEI Vó Erna representa um tipo de contexto delimitado pela circunstância do programa Proinfância, constituído: por uma estrutura física diferenciada, projetada a partir de parâmetros de qualidade da educação infantil (BRASIL, 2006a; 2006b); e também pela apreensão de conhecimentos em consonância com normas, diretrizes e orientações conforme as DCNEI (BRASIL, 2009b). Assim, me parece que pensar a prática educativa por meio da experiência estética, conforme a sua reflexão seja contemplada como oportunidade para olhar esse contexto de educação de outro ponto de vista, é que o entendimento a priori sobre o espaço-ambiente da educação infantil pode ser revisto e ressignificado.

Nesta pesquisa, as participantes vivenciaram a oportunidade de compartilhar momentos da prática educativa e revelar suas percepções sobre o espaço-ambiente, evidenciando modos de organização pelos quais manifestam a sua experiência estética. E de um entendimento particularizado acerca do espaço-ambiente da educação infantil sustentado por saberes, na escuta do outro, as professoras puderam vislumbrar possibilidades e por meio da reflexão ampliar sua visão sobre a própria prática, tal como pensar sua experiência educativa.

Como ponto de partida da pesquisa à reflexão da experiência estética, destaco aspectos na análise do projeto arquitetônico do Proinfância (VIEIRA, 2012) cuja diversificação do espaço físico sugere como possibilidades a **circularidade das crianças** e a **formação de pequenos grupos**, bem como, a configuração de seus elementos físicos propicia a **permeabilidade do espaço-ambiente** à promoção de interações. E na percepção dos modos de organização do espaço-ambiente do CMEI Vó Erna, por meio da análise das práticas educativas compartilhadas, distingo aspectos referentes a esse contexto de educação que remetem à experiência

estética, sendo eles: a **mobilidade compactuada**, o **elemento-eixo**, a **conformação de microambientes** e a **situação de exploração**.

Visualizo na estrutura predeterminada do Proinfância uma concepção de espaço da educação infantil calcada em parâmetros de qualidade, estes entendidos como indicadores de políticas públicas à sua constituição e pelos quais problematizo a expressão cultural da prática pedagógica na educação infantil presente nos espaços-ambientes observados nesta pesquisa. Com isso, partindo de uma dimensão estética para olhar o espaço-ambiente da educação infantil, encontro aspectos manifestados por componentes estruturantes que determinam componentes didáticos, conforme delineio no quadro 5.

QUADRO 5 - ASPECTOS ESTÉTICOS DO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para olhar o espaço-ambiente da educação infantil pela dimensão estética	
<p><b>Componentes estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Circularidade das crianças</li> <li>• Formação de pequenos grupos</li> <li>• Permeabilidade do espaço-ambiente</li> </ul>	→
	<p><b>Componentes didáticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento-eixo</li> <li>• Conformação de microambientes</li> <li>• Mobilidade compactuada</li> <li>• Situação de exploração</li> </ul>

FONTE: A autora (2016).

Ao visualizar estes aspectos como indicadores para olhar o espaço-ambiente da educação infantil pela dimensão estética, distingo os componentes estruturantes dos componentes didáticos pelo efeito de sua determinação e, enquanto referentes concretos para estabelecer parâmetros à observação e ao desvelamento da experiência educativa e das possibilidades da prática educativa nesse contexto.

Prossigo com a segunda premissa: **a visibilidade dos eixos interações e brincadeira demarcada pela proposta pedagógica, tal como orientam as DCNEI (BRASIL, 2009b), se expressa na prática educativa pela organização do espaço e do tempo.**

Os modos de organização do espaço-ambiente da educação infantil conformam a visibilidade dos eixos interações e brincadeira e de como estes estão implicados pela prática educativa. Nesse bojo, parto dos aspectos estéticos destacados como componentes didáticos (QUADRO 5) à reflexão da experiência educativa.

Penso no primeiro aspecto percebido nos espaços-ambientes do CMEI Vó Erna, o **elemento-eixo**, o qual também pode ser identificado como um

microambiente. Compreendo o elemento-eixo como uma forma de estruturar as oportunidades no espaço-ambiente que favorece as interações e a brincadeira, tal como enunciam as DCNEI (BRASIL, 2009b), pois sugere um núcleo de possibilidades desencadeadoras de ações que dele se irradiam, sendo também ponto de partida para as apropriações das crianças.

Conforme os espaços-ambientes se configuram por uma estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2002) em que há mais de um elemento-eixo, visualizo um segundo aspecto, a **conformação de microambientes**. Mediante a circulação livre das crianças e suas apropriações, a conformação de microambientes pode se diversificar, uma vez que as próprias crianças também delineiam modificações no espaço-ambiente, constituindo seus territórios de experiência pessoal (CABANELLAS; ESLAVA, 2005). Nesse âmbito, vislumbro a possibilidade de transcendência das crianças por meio de suas explorações no espaço-ambiente, concretizada pela experiência estética, em que as transmutações de funções dos objetos e de papéis geram um ambiente permeado pela imaginação e criatividade.

Em momentos descritos pelas professoras visualizo o terceiro aspecto, da **mobilidade compactuada**, como o que promove a circulação livre das crianças e a mediação da prática educativa, concomitantemente, visto que, os microambientes despertam o interesse das crianças e sua organização propicia o deslocamento delas para explorar posições e elementos físicos, enquanto a professora realiza alguma ação com outras crianças. Nesse sentido, interpreto a mobilidade compactuada como uma condição que permite a convivência de crianças e adultos de maneira que ambos possam exercer ações de forma independente, mas, relacionadas, enquanto a professora monitora e acompanha os movimentos das crianças, estas por outro lado se deslocam em busca de seus interesses de forma mais livre.

Portanto, a condição de mobilidade compactuada no espaço-ambiente concilia pontos de vista distintos, acolhe processos em que os sujeitos estão imersos e propicia seu pertencimento ao lugar, por torná-lo agradável e fluido para todos realizarem suas ações. De um lado, a professora propõe uma conformação estética do espaço-ambiente que favorece às crianças situações significativas que se conjugam de um modo habitável (HOYUELOS, 2006). De outro lado as crianças enfrentam os desafios de sua capacidade de movimentação, criam e recriam novos limites, novas formas de espaços simbólicos sob distintas formas de relação social

(CABANELLAS; ESLAVA, 2005), asseguradas pela presença do adulto no espaço-ambiente sem que este determine diretamente seus modos de apropriação.

E ainda, um quarto aspecto, comum aos modos de organização dos espaços-ambientes compartilhados, se caracteriza por um tipo de encaminhamento da prática educativa que contempla a perspectiva da criança e se configura em uma **situação de exploração**. Conforme as professoras descrevem as apropriações pelas crianças do espaço-ambiente por meio da situação de exploração, esta favorece a atividade intensiva das crianças em torno de suas propostas, como uma oportunidade para manifestarem seus interesses e expressarem sua perspectiva sobre os elementos que as referidas propostas oferecem. Com isso, a situação de exploração se constitui em um momento livre para as crianças estabelecerem seus territórios (CABANELLAS; ESLAVA, 2005) pela dimensão estética, uma vez que elas têm a oportunidade de explorar modos pensados e projetados pelos adultos à sua apropriação. Compreendo essa situação educativa como uma forma de envolver as crianças por sua curiosidade e liberdade para manipular, testar, experimentar coisas e pelo prazer de conhecer; enquanto, ao favorecer a iniciativa das crianças, o adulto pode observar seus modos de exploração no espaço-ambiente e, conseqüentemente, suas interações e apropriações desse contexto, bem como suas brincadeiras, o que pode lhe indicar a pertinência da proposta e também sugerir novas possibilidades à prática educativa.

Parece imprescindível demarcar que, na medida em que as professoras estão implicadas em sua prática educativa pelas observações do que as crianças fazem, cada nova situação de exploração se converte em uma oportunidade carregada de referências e de intenções viáveis por uma oferta rica, complexa e flexível, baseada na percepção da trama que as crianças estabelecem em seus territórios (CABANELLAS; ESLAVA, 2005). Assim, a prática educativa constrói oportunidades a partir do que as próprias crianças lhes oferecem como conteúdo às suas explorações.

Conjugo nesse âmbito em que se estruturam os componentes didáticos, a **flexibilidade dos materiais** e a **transitoriedade dos objetos** como aspectos relacionados à ação da criança que se constituem em componentes interativos pela possibilidade de apropriação livre delas, dada a disposição e acesso de elementos materiais no espaço-ambiente.

Uma vez que os materiais e os objetos estejam acessíveis às crianças, seja por sua mobilidade ou pela resignificação de uso conforme o interesse delas, assim, se ampliam as possibilidades interativas, a aprendizagens de habilidades, a transcendência pela imaginação.

A partir disso, inspirada por uma perspectiva malaguzziana do espaço-ambiente como um âmbito estético habitável (HOYUELOS, 2006), visualizo em algumas práticas educativas compartilhadas pelas participantes da pesquisa, indícios na conformação do espaço-ambiente do sentido de território (CABANELLAS; ESLAVA, 2005), este evidenciado na flexibilidade dos materiais pela manipulação das crianças e na transitoriedade dos objetos de acordo com seus repertórios e apropriações.

Concluo desses aspectos, pelos quais visualizo os eixos interações e brincadeira no espaço-ambiente do CMEI Vó Erna, o delineamento de modos de organização pela dimensão didática da prática educativa na educação infantil, que se efetiva na inter-relação dos componentes didáticos (QUADRO 5) e dos componentes interativos marcados pela atividade da criança, conforme o quadro 6.

QUADRO 6 - OS EIXOS INTERAÇÕES E BRINCADEIRA NO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para analisar modos de organização do espaço-ambiente da educação infantil pelos eixos interações e brincadeira em sua dimensão didática	
<p><b>Componentes didáticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento-eixo</li> <li>• Conformação de microambientes</li> <li>• Mobilidade compactuada</li> <li>• Situação de exploração</li> </ul>	↔
<p><b>Componentes interativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade dos materiais</li> <li>• Transitoriedade dos objetos</li> </ul>	

FONTE: A autora (2016).

Portanto, tendo os componentes didáticos e os componentes interativos como parâmetros para analisar os modos de organização do espaço-ambiente da educação infantil pelos eixos interações e brincadeira em sua dimensão didática, a inter-relação destes componentes evidencia como possibilidade o diálogo entre as perspectivas da prática educativa e da criança e constitui sentido educativo à sua organização.

Por fim, passo à terceira premissa: **o espaço é apropriado como elemento da proposta pedagógica na medida em que se entenda a estrutura física como uma de suas dimensões.**

Dado que a prática educativa se manifesta na organização do espaço-ambiente, por modos de apropriação de elementos físicos, materiais e didáticos, que também constroem a experiência educativa pela dimensão estética, na medida em que novos olhares constituem perspectivas à sua ocupação e utilização.

Neste sentido, destaco o inacabamento evidenciado pela diretora do CMEI Vó Erna na imagem do parque (FOTO 30), como um aspecto relevante à construção do espaço-ambiente da educação infantil. Penso o inacabamento do pátio exterior, percebido pela diretora Adriani na evidenciação de um parque vazio, sob a perspectiva da dimensão estética, em que outros olhares abrem possibilidades à sua organização ao vislumbrar o barranco como parte desse espaço-ambiente do CMEI Vó Erna. Mediante as apropriações que as crianças fazem do barranco, descritas pela coordenadora pedagógica (Janes - sessão de conversa 1), sendo este um acidente geográfico proeminente, a sua natureza poderia ser ressignificada como um fator promissor à prática educativa e não um impeditivo dela, tal como mostra a proposta realizada pela professora Jacqueline, com a nova configuração do barranco (FOTO 47). Assim visualizo como se constrói a experiência educativa pelo compartilhamento de olhares em uma dimensão estética.

Volto à análise dos dados produzidos a partir dos olhares das professoras sobre os espaços-ambientes do CMEI Vó Erna em seus modos de organização, nos quais identifico componentes didáticos e componentes interativos que me permitem pensar em saberes didáticos de uma pedagogia da educação infantil

Dentre esses saberes destaco, especialmente, a **observação das crianças**, a qual me sugere a intenção de propiciar um espaço-ambiente habitável para as crianças, pertinente aos seus modos de agir e que contemple a sua perspectiva nesse tempo de vida. Como um modo comum à prática educativa no CMEI Vó Erna, em muitos momentos as participantes da pesquisa aludem ao que sentem em relação às crianças ou simplesmente referem-se à ação de observar, pela qual se voltam para elas a fim de conhecê-las em suas particularidades, como fonte de seus interesses, necessidades e demandas.

Ainda que o olhar de observador resulte de uma percepção própria ao modo do adulto enxergar o tipo de situação vivida pelas crianças, ao se voltar para elas a fim de enxergá-las ou acompanhá-las em sua forma de apropriação do espaço-ambiente, as participantes da pesquisa se permitem sentir e perceber o que as crianças têm para revelar, tal como uma disponibilidade de conhecê-las. E conhecer

o outro-criança me remete à ideia de deixar que isso se converta em experiência, tendo em conta que a experiência do outro é sempre a minha relação com ele (CONTRERAS; PÉREZ, 2010). Ou seja, mesmo que me aproxime do que as crianças parecem emanar, minha percepção será sempre derivada de como me relaciono com elas.

Por outro lado, no âmbito da percepção de si, me volto às considerações da professora Jacqueline, cujo modo de organizar o espaço-ambiente necessita de inspiração, e isso me sugere uma mobilização interna mediante a disponibilidade para realizar algo. Ou ainda, quando a professora Nayna manifesta o desejo de ir além, conforme sua observação das crianças a instiga propiciar outras experiências para elas, que saiam do comum. Com essas professoras penso em um modo de olhar a criança pelo sentido de impregnar-se de sua perspectiva, tal como nutrir-se de seus movimentos, interesses e pequenas ações, a construir repertórios de referências para uma prática educativa que oferece oportunidades significativas às crianças. Concluo que ao observar as crianças em seus processos interativos, as professoras estão voltadas para aquilo que a experiência educativa lhes faz sentir, pois, o que nos passa no momento vivido também nutre a prática educativa enquanto experiência (LARROSA, 2010).

Os aspectos estéticos que delinham os modos da prática educativa são referentes que evidenciam as percepções e os saberes implicados nela, e isso me inspira uma perspectiva estético-didática do espaço-ambiente da educação infantil. Assim, apresento saberes didáticos e saberes estéticos da prática educativa no CMEI Vó Erna, no quadro 7, como indicadores para pensar a experiência educativa no espaço-ambiente da educação infantil de uma perspectiva estético-didática.

QUADRO 7 - SABERES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA PARA PENSAR O ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

<b>Para pensar a experiência educativa no espaço-ambiente da educação infantil de uma perspectiva estético-didática</b>	
<p><b>Saberes didáticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da criança</li> <li>• Tipo de material proposto</li> <li>• Potencialidades das crianças</li> <li>• Acessibilidade de todas as crianças</li> <li>• Regras claras para as crianças</li> <li>• Confiança mútua de um coletivo</li> <li>• Oportunidades significativas</li> <li>• Elaboração de propostas</li> </ul>	+
<p><b>Saberes estéticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas de elementos-eixo</li> <li>• Interesses da faixa etária</li> <li>• Modos de exploração dos objetos pelas crianças</li> <li>• Segurança das crianças</li> <li>• Diversificação de propostas</li> <li>• Situação de exploração</li> </ul>	

FONTE: A autora (2016).

Partindo dessa perspectiva estético-didática, compreendo a experiência educativa no espaço-ambiente da educação infantil pela inter-relação de saberes didáticos e estéticos que resulta em modos de organização, e como a própria experiência estética dos sujeitos envolvidos. Da trama de relações nessa conformação, iluminada por novos olhares e refletida a partir da própria experiência educativa, ressoam possibilidades à prática educativa que se amplia pela experiência estética.

Assim, reafirmo a tese de que a prática educativa constrói saberes acerca da organização do espaço-ambiente por meio da dimensão estética, cujos saberes didáticos e os saberes estéticos se revelam na trama de relações que sustenta o saber da experiência educativa.

Nesse ínterim, me volto à visão estética malaguzziana sobre o espaço-ambiente como âmbito habitável (HOYUELOS, 2006), no sentido de pensar a conformação de seus elementos para além da função de provocar interações das crianças. Mas, que essa conformação constitua "golfos de concentração" (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2006, p.77), como territórios em potencial para as crianças realizarem suas explorações e apreensões à construção de seus próprios modos de agir e conceber o mundo à sua volta, cuja qualidade da prática educativa consiste em amplificar possibilidades e por meio delas interagir, acompanhar, observar e documentar os processos infantis.

Concluo que os saberes didáticos e os saberes estéticos constroem a estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2020) que conforma o espaço-ambiente da educação infantil.

Nesse bojo, tais saberes delineados para pensar o espaço-ambiente da educação infantil de uma perspectiva estético-didática não pulularam no cotidiano como pérolas, achados, premissas, são antes partes dos saberes constituídos no próprio fazer cotidiano, subsumidos na prática educativa das participantes da pesquisa e desvelados pela reflexão da experiência educativa em sua dimensão estética.

Penso na organização do espaço-ambiente da educação infantil como manifestação da prática educativa que, ao manusear esses saberes à conformação de oportunidades, relaciona o vivido e ressignifica a experiência. Nesse sentido, a **observação das crianças** compõe a oportunidade de ampliação do olhar e incide

nas reflexões sobre a prática educativa à organização do espaço-ambiente. Assim como, a **escuta do outro** nas Sessões de Conversa constitui oportunidade de pensar sobre a própria prática, na medida em que aciona a experiência educativa. Observar e escutar se convertem em ações da prática educativa como experimentação desse **abrir-se ao outro** o que propicia a recepção de algo novo, mas também de voltar-se para o próprio pensamento em busca de relacionar vivências e saberes **com o outro**.

Nas interações entre perspectivas distintas, do adulto e da criança, a vivência coletiva constitui uma oportunidade para a professora e as crianças compartilharem a responsabilidade pelo espaço-ambiente, o que preenche de significados a experiência de conviver e implica a todos pelo sentido de pertencimento a esse espaço-ambiente. Disso decorre pensar as relações entre os sujeitos, como, por exemplo, a oferta dessa oportunidade às crianças pela ressignificação de sua conduta na organização do espaço-ambiente. Tal como interpreto o que constitui caráter educativo na prática da professora Jacqueline, a qual relaciona a conduta das crianças à sua própria atitude de envolvê-las na solução de algo que diz respeito ao coletivo. Para esta professora é preciso fazer acontecer algo que altere a situação-problema, por meio de uma prática educativa na direção de evidenciar aquilo que se objetiva, ou seja, ela não poderia esperar que as crianças mudassem sua conduta sem que houvesse também uma atitude dela, tanto para orientar como, no caso relatado, para propor o referido combinado como solução. Segundo a professora, é preciso querer e disso resulta sua decisão, da implicação de si nessa relação.

Compreendo que a implicação de si consiste em uma qualidade que se mostra relevante à prática educativa na educação infantil e me remete à ideia arendtiana da educação como um ato de amor ao mundo, pelo qual nos tornamos responsáveis (ARENDR, 2013). E, uma vez que o adulto-professor constitui uma referência às crianças sobre as atitudes que compõem o espaço-ambiente, de vida, pelas decisões que evidenciam escolhas, mudanças, possibilidades, se implicar significa também observar e avaliar constantemente a própria prática educativa.

A experiência educativa como resultado de pensar sobre a própria prática, das práticas educativas compartilhadas pelas participantes da pesquisa, me permitiu visualizar o espaço-ambiente do CMEI Vó Erna como um contexto que elas se apropriam por seu ponto de vista, onde circulam com seu pensamento, no qual

confrontam saberes e experimentam possibilidades. Disso, concluo que os encontros de compartilhamento da experiência educativa geraram novas perspectivas para olhar o espaço-ambiente, as quais provocaram novas formas de ocupação e promoveram a construção de modos de organização do espaço-ambiente significativos a esse contexto de educação, por entrelaçar percepções e saberes acerca dos interesses, necessidades e demandas das crianças. Assim, compreendo que pensar a própria prática a partir do olhar do outro resulta em ampliação de repertórios que se estendem das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos e constituem uma rede de conhecimentos diversos, passíveis de serem acessados por todos.

Penso sobre as práticas educativas no CMEI Vó Erna e encontro algo comum que me sugere um modo compartilhado pelas participantes da pesquisa: a oferta de objetos como um fator que as mobiliza a pensar sobre os modos de organização do espaço-ambiente.

Nesse ínterim, os objetos disponíveis constituem importante elo de ligação entre a cultura e as possibilidades criativas das crianças. Ao mesmo tempo em que os objetos representam significados construídos socialmente, apresentados pela professora, as oportunidades de contato da criança com um mesmo objeto, em momentos distintos do seu processo de desenvolvimento, desencadeiam diferentes possibilidades à exploração, apreensão, interpretação e significação desse objeto.

Contudo, tais significações se originam de uma trama complexa de relações, as quais conformam os entremeios da constituição da criança enquanto sujeito da cultura, como indivíduo de um coletivo, um ser social, em interação.

A **experiência de criança**, constituída por sua percepção sobre o mundo, expressa por seus desejos, prazeres, interesses, necessidades e demandas, indica sua mobilização em torno das apropriações que faz dos objetos, enquanto os sentidos construídos com eles conformam o caminho percorrido para a sua significação. Sob uma complexidade cujos "objetos geram um espaço e emanam seu próprio cerco [...] espectadores de um fato entre o cotidiano e o insólito."<sup>162</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2003 apud HOYUELOS, 2006, p. 96, tradução minha), como um campo de possibilidades que só se tornam viáveis pela interação. De certo

---

<sup>162</sup> "objetos generan un espacio y emanan su propio cerco [...] espectadores de un hecho entre lo cotidiano y lo insólito." (CABANELLAS; ESLAVA, 2003 citado por HOYUELOS, 2006, p. 96).

modo a visibilidade dos objetos no espaço-ambiente parece provocar a criança a experimentar seus atributos, a explorar seu potencial, a inventariar funções, à revelia do óbvio e padronizado socialmente.

Se por um lado os adultos têm repertórios consolidados por apropriações dos objetos da cultura socialmente validadas, de outro lado as crianças estão suscetíveis ao improvável, pela sua enorme capacidade receptiva diante do que o mundo tem a lhes oferecer, elas se mostram abertas a quaisquer possibilidades, oriundas da criação ou do acaso. O incomum tem o mesmo valor que o óbvio e isso consiste no potencial que cada objeto tem para a criança, pois para ela tudo é novidade e, desde que esteja livre para realizar suas explorações, poderá construir significados próprios e constituidores de sua individualidade. Em que os objetos constituem,

campos de emoção, campos de continuidade entre nós, o espaço e os objetos que o habitam [...] os objetos como construtores de espaços, redes, horizontes, paisagens [...] campos semânticos para que ressoem como uma surpresa frente ao mundo que estende fios entre sujeito e objeto, fios de uma relação de múltiplos instantes assim como de ativação da memória e do devaneio.<sup>163</sup> (CABANELLAS; ESLAVA, 2003 apud HOYUELOS, 2006, p. 96-97, tradução minha).

Aqui parece fundamental compreender que as relações entre o espaço, os objetos e os sujeitos, se estabelecem a partir do vínculo que esses sujeitos constroem com o espaço-ambiente na medida em que este se constitui em campo aberto para a expressão das emoções e das enunciações, ou seja, como campo de significações construídas por esses sujeitos.

Sob essa ideia considero que o contexto educativo **fala e expõe o vivido**, ao apresentar aquilo que está pulsando das relações estabelecidas entre os elementos do espaço-ambiente, por formas materializadas nas paredes, nos murais e em espaços abertos. Ademais, sua estrutura física predeterminada - pavimentação, revestimentos, vidros, janelas, portas, paredes, áreas amplas (interna e externa) -, também constitui oportunidade à construção da identidade cultural da escola (HOYUELOS, 2006). Assim, me parece pertinente pensar o espaço-ambiente de uma perspectiva estético-didática, dado que componentes estruturantes determinam

---

<sup>163</sup> "campo de emoción, campos de continuidad entre nosotros, el espacio y los objetos que lo habitan [...] los objetos como constructores de espacios, redes, horizontes, paisajes [...] campos semánticos para que resuenen como un asombro ante el mundo que tiende hilos entre sujetos y objeto, hilos de una relación de múltiples instantes así como de activación de la memoria y de la ensoñación." (CABANELLAS; ESLAVA, 2003 apud HOYUELOS, 2006, p. 96-97).

os componentes didáticos, e estes se inter-relacionam com componentes interativos numa trama de intencionalidades que constitui o contexto educativo como espaço relacional, marcado pelos eixos interações e brincadeira.

Visualizo que nos cenários construídos e montados pelas professoras para promover oportunidades, os espaços-ambientes do CMEI Vó Erna se consolidam na medida em que as crianças e os adultos interagem e imprimem significados aos elementos físicos e didáticos que os compõem. Não em um sentido de estabelecer zonas funcionais, determinantes às experiências das crianças, senão, em situações construídas pelas demandas dos sujeitos as quais podem se modificar de acordo com as individualidades que se expressam e se inter-relacionam. Disso decorre a ideia de flexibilidade de uso como princípio preponderante à própria circunscrição identitária de lugar, que limita e restringe a experiência.

Portanto, um ambiente e uma arquitetura conformada por um conjunto de elementos físicos, sociais e culturais configurados por espaços, mobiliário, objetos, decorações e construções das crianças e dos adultos que provocam diversas informações, comunicações, vivências pessoais e coletivas.<sup>164</sup> (HOYUELOS, 2006, p. 117, tradução minha).

Compreendo que o diálogo entre a arquitetura e a pedagogia se constitui pela aproximação de objetivos que culminam no projeto educativo, com o que se pode elucidar o sentido e os significados que materializam o espaço-ambiente conformado na inter-relação de seus elementos.

Me volto ao CMEI Vó Erna e penso nas peculiaridades que o constituem, além desse diálogo profícuo entre arquitetura e pedagogia marcado pela predeterminação do projeto arquitetônico do Proinfância, também em sua circunstância denoto sua geografia como o que o distingue e amplia as possibilidades de ocupação, enquanto oportunidade para inúmeras apropriações de seu entorno.

Contudo, tal como experiência, pensar as relações da organização do espaço-ambiente do CMEI Vó Erna me surpreende por aquilo que denoto como o que preenche a prática educativa de significados, que a sustenta e importa nas

---

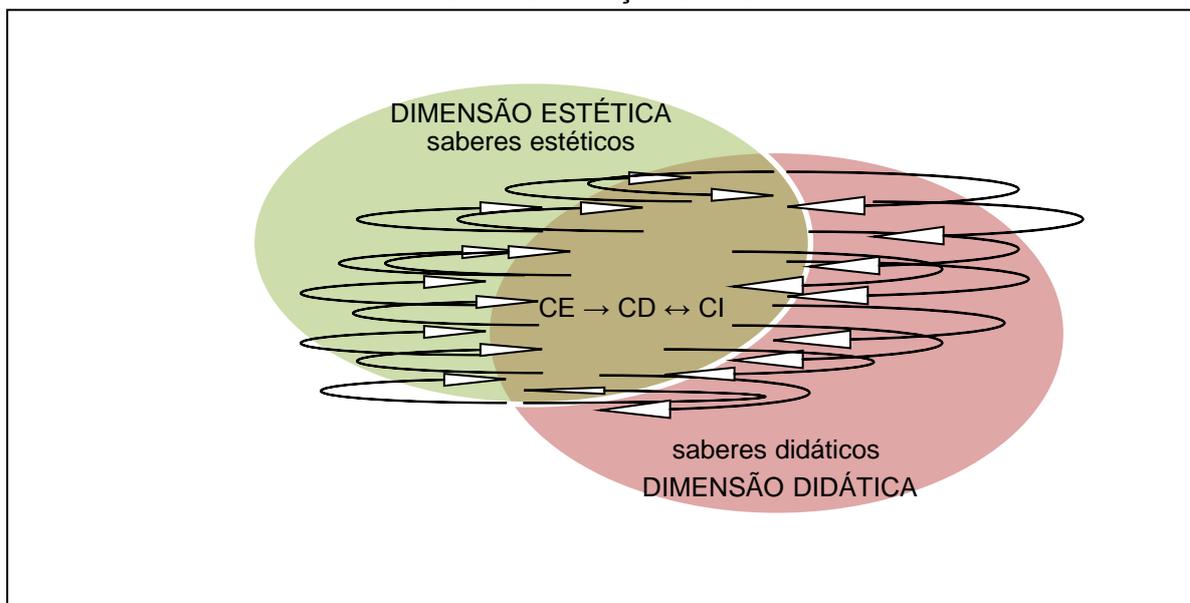
<sup>164</sup> "Por lo tanto, un ambiente y una arquitectura conformada por un conjunto de elementos físicos, sociales y culturales configurados por espacios, mobiliario, objetos, decoraciones y construcciones de los niños e de los adultos que provocan diversas informaciones, comunicaciones, vivencias personales e colectivas." (HOYUELOS, 2006, p. 117).

escolhas das professoras e, desta forma, também constitui sua experiência educativa.

Em minha escuta, vestígios de saberes ressoam a percepção de que a experiência educativa se constrói por meio das relações estabelecidas na conformação do espaço-ambiente, pela interação dos sujeitos, os quais, em sua implicação denotam de significados suas apropriações. Ou seja, na medida em que uma ação desencadeia possibilidades à apropriação do outro, este escolhe uma delas para investir a própria ação e disso resulta uma relação. E desta, outras ações como possibilidades decorrentes das escolhas dos sujeitos envolvidos constroem a trama de relações que conforma o espaço-ambiente de vida e seus significados.

Entendo que a prática educativa no espaço-ambiente sob uma perspectiva estético-didática, organiza oportunidades às crianças e se serve de saberes estéticos e saberes didáticos, tal como combustível que move as relações educativas. Para visualizar essa dinâmica proponho uma imagem (FIGURA 3) a fim de representar esse movimento do pensamento que constitui o saber da experiência educativa.

FIGURA 3 - PERSPECTIVA ESTÉTICO-DIDÁTICA DO ESPAÇO-AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PENSAR AS RELAÇÕES EDUCATIVAS



FONTE: A autora (2016).

LEGENDA: CE (Componentes Estruturantes); CD (Componentes Didáticos); CI (Componentes Interativos).

Na figura 3, a esfera verde representa a dimensão estética, contida de saberes estéticos, a qual intersecciona a esfera rosa que representa a dimensão didática, contida de saberes didáticos, nesse ponto em que cruzam as duas dimensões podemos imaginar a trama de relações de saberes que a perspectiva estético-didática permite pensar e onde se situam os componentes estruturantes que determinam os componentes didáticos, e estes por sua vez se inter-relacionam com os componentes interativos (CE → CD ↔ CI). Penso nesse ponto de intersecção como lugar da prática educativa, pela qual evidenciam os aspectos estéticos do espaço-ambiente e onde os saberes didáticos e estéticos se enredam por relações decorrentes do diálogo entre olhares, por possibilidades construídas nas interações dos sujeitos, pela reflexão da experiência educativa no espaço-ambiente.

Acerca das referências que conformam o meu olhar, ressalvo as investigações sobre o espaço-ambiente da educação infantil em relação à realidade brasileira e à realidade espanhola, com destaque ao campo de estudo, sob a perspectiva das participantes da pesquisa.

Assim, restituo o CMEI Vó Erna por imagens da experiência educativa que constroem esse espaço-ambiente como um convite a adentrar em seus entremeios:

- *Eu reclamava e dizia como que a gente vai fazer uma coisa dessas? [...]* (Jacqueline - sessão de conversa 1). Frente a proposta de apresentar os materiais disponíveis às crianças, a professora oferece um modo de organização do espaço-ambiente pela conformação de microambientes, cuja possibilidade de movimentação livre da criança para brincar em qualquer momento a partir de sua escolha, constitui um desafio à prática educativa; mediante essa nova configuração do espaço-ambiente a professora percebe que a proposição de uma atividade configura algo que se diferencia do corriqueiro, pelo sentido de novidade e se compõe às explorações como mais uma oportunidade.
- *Primeiro eu queria que eles aprendessem que tem o momento certo para eles brincarem com os brinquedos, para eles até aprenderem que ali, há organização de colocar no lugar novamente.* (Márcia - sessão de conversa 1). Como uma necessidade da prática educativa, ensinar hábitos constitui modos de relação no espaço-ambiente em que as crianças se apropriam da

perspectiva da professora para compor um coletivo e usufruir das situações educativas propostas por ela.

- *Vou montar um ambiente que fique bom pra eles. (Maria - sessão de conversa 1).* Um ambiente em que as crianças possam exercer movimentos conforme seu interesse e necessidade, que seja confortável a elas, e, portanto, habitável por elas. Isso refere uma prática educativa voltada para as crianças no sentido de escutá-las por aquilo que emanam.
- *Meu olhar para o Solário ficou diferente... mais um ambiente que eu posso estar explorando e proporcionando para eles, como que eu posso dizer... um atrativo. (Maria - sessão de conversa 2).* A organização do espaço-ambiente constitui oportunidades que a prática educativa oferece das quais a professora se serve para refletir a própria prática.
- *Crianças [...] eles têm que brincar, brincar bastante. (Márcia - sessão de conversa 2).* O reconhecimento da condição da criança como um brincante é como uma porta aberta para enxergá-la em seu modo de conhecer e abarcar o mundo. A professora, responsável por oferecer às crianças oportunidades ao seu processo de desenvolvimento e constituição enquanto sujeitos da cultura, privilegia o brincar como meio para elas se relacionarem no espaço-ambiente.

Penso que olhar as crianças por elas mesmas depende de garantir-lhes condições que considerem a sua perspectiva para que possam brincar e interagir por seus próprios modos. Disso resulta a experiência estética, a qual se amplia e se enriquece por experimentar o novo. Como em um mundo paralelo, a vivência da criança se complexifica pelas representações que conformam a sua experiência estética, transformando o lugar em um âmbito de possibilidades infinitas a serem exploradas. Mas, é na corporeidade da criança que os efeitos da experiência estética se pronunciam e com eles estabelece seus territórios, experimenta a transcendência, se transforma em qualquer coisa, e vive isso como a própria experiência.

Assim, penso que esta pesquisa possa contribuir com uma **perspectiva estético-didática para pensar a experiência educativa no espaço-ambiente da educação infantil** que depende de olhar as crianças para conhecê-las e, a partir disso construir uma pedagogia da educação infantil pertinente a elas.

No entanto, essa disponibilidade de olhar a criança como **um outro a conhecer**, também exige que o professor olhe para si próprio por uma atitude de autorreflexão, tal como afirmam Contreras e Pérez (2010), de se voltar à prática enquanto oportunidade de pensar o caráter educativo que a constitui e que efetivamente constrói a experiência educativa.

Acerca disso Contreras (2010) reafirma,

o saber não pode desligar-se da experiência; necessita manter-se em relação viva com ela, porque é a partir daí, da experiência, de onde nasce a inquietude pedagógica, a pergunta pelo sentido e pelo adequado. O saber que sustenta o fazer educativo (um fazer concreto, de alguém), nasce do vivido e do pensado como próprio (isto é, pensado como uma experiência), e necessita fazer o percurso de sentido, disposições e vivências que orientam esse fazer pessoal<sup>165</sup>. (CONTRERAS, 2010, p. 68, tradução minha).

Pensar a educação como experiência é dar voz ao pensamento da prática educativa, escutar suas emanções. De uma perspectiva estético-didática podemos compreender como os saberes didáticos e saberes estéticos incidem na organização do espaço-ambiente, disso resulta a reflexão da experiência educativa.

Concluo que pensar essas imagens da experiência educativa na organização do espaço-ambiente do Proinfância, de momentos vividos e compartilhados, constituiu uma oportunidade para olhá-lo de dentro, a partir do que mobiliza as professoras a confluír seus saberes e promover transformações nesse espaço-ambiente, de um fazer pessoal enquanto experiência, amplificado pela experiência estética.

---

<sup>165</sup> "el saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (un hacer concreto, de alguien), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan ese hacer personal." (CONTRERAS, 2010, p. 68)

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

ALESSI, V. M. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Arte e Comunicação, Lisboa: ed. 70, 1980.

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

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Imágenes que piensan**. Madrid, Espanha: Abada, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre la fotografia**. 5.ed. Valencia: Pre-textos, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Seção 1, de 16 de julho de 1990.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Seção 1, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1**, 12 de abril de 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006a, 2v.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura de Educação Infantil**. Encarte 1, Brasília, DF: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20**, 11 de novembro de 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5**, 17 de dezembro de 2009b.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13 - 22.

CABANELLAS, I; ESLAVA, C. (coords). **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó, 2005.

CEPPI, G.; ZINI, M. (orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CONTRERAS, J. D. Subjetividades em relação: aberturas pedagógicas para personalizar o ensino. In: MARIGUELA, M.; CAMARGO, A. M. F.; SOUZA, R. M. (orgs.). **Que escola é essa?** - Anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009, p. 91-117.

\_\_\_\_\_ ; PÉREZ, N. de L. F. (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ser y saber en la formación didáctica del profesorado**: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2). Zaragoza, España, 2010, p. 61-81.

CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação Infantil da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVID, M; APPELL, G. **Lóczy, una insólita atención personal**. 3. ed. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2013.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. SP: Papirus, 1994.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. S. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FELICI, J. M. **Cómo se lee una fotografía**: interpretaciones de la mirada. 4. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2011.

FERREIRA, G. de M. (org.) **Palavra de professor(a)**: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229 - 281.

GADAMER, H. G. **Hermenéutica, estética e história**. 2. ed. Salamanca, Espanha: Ediciones Sígueme, 2013.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 13. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

GARANHANI, M.C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_; NADOLNY, L. F. **Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem**. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, abril 2015, 4 (1), 271-292.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GODALL, T. C. **Vida cotidiana y transformaciones silenciosas**. Revista Aula de Infantil. Ámbito 0 - 6. núm. 76, julio 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOYUELOS, A. La escuela, ámbito estético educativo. In: CABANELLAS, I; ESLAVA, C. (coords). **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó, 2005, p. 166 - 175.

\_\_\_\_\_. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUMBERTO, L. **Fotografia, a poética do banal**. Brasília: UnB, 2000.

HUNDZINSKY, L. **O processo de adaptação da criança em um centro municipal de educação infantil**: o caso Nice Braga. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

KÁLLÓ, E.; BALOG, G. **Los orígenes del juego libre**. Budapest, Hungria: Pikler-Lóczy, 2013.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **Por entre pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin In.: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 13 - 38.

\_\_\_\_\_; LEITE, M. I. (orgs.) **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51 - 81.

\_\_\_\_\_. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Herido de realidad y en busca de realidad: notas sobre los lenguajes de la experiencia. In.: CONTRERAS, J. D.; PÉREZ, N. L. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, Espanha: Morata, 2010, p. 87 - 116.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, J. J. M. Cartografia com crianças: "Atlas da creche UFF". In.: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (orgs.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010, p. 211 - 226.

MENDES, T.; COUTO, M. F. M. **Picasso e as meninas de Velázquez**. In.: V ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE – IFCH, UNICAMP, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. (orgs.). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_(org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_(org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Deliberação CEE nº.08**, 06 de dezembro de 2006.

PICASSO, P. **As meninas**. 1950, durante conversaçao sobre arte com Jaime Sabartés.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São paulo: Cortez, 2006, p. 17 - 52.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 1999. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In.: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SANTOS, E. C. **Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia.** 2011. Tese (doutorado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2011.

SONTAG, S. **Sobre fotografia.** Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

\_\_\_\_\_. **Sob o signo de saturno.** 2. ed. São Paulo: L&pm, 1986.

SPRÉA, N. E.; GARANHANI, M. C. **A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 717-735, set./dez. 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **De la estética de la recepción a una estética de la participación.** México: UNAM, 2005.

VECCHI, V. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, G.; ZINI, M. (orgs.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 136 - 144.

VIEIRA, D. M. **João Batista Groff, um olhar fotográfico no Paraná das primeiras décadas do século XX.** UFPR, Curitiba, 1998.

\_\_\_\_\_. **A constituição do eu e o espaço pedagógico na educação infantil: formação para a docência.** Curitiba: 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4538\\_3347.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4538_3347.pdf)>. Acesso em: 24/04/2013.

\_\_\_\_\_. **Documento Técnico B.** Proinfância - Projeto OEI/BRA/09/001. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

WALSH, D. J. Geração de dados. In: GRAWE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. 115 - 156.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Didáctica de la educación infantil.** 5. ed. Madrid, España: Narcea, 2002.

## APÊNDICE 1 - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO.

### AUTORIZAÇÃO

Declaramos que nós do Centro Municipal de Educação Infantil Vó Erna, instituição que pertence à rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Vivida, PR, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **“IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA”** sob a responsabilidade da pesquisadora, DANIELE MARQUES VIEIRA, nas nossas dependências.

Estamos cientes de que os participantes da pesquisa serão professores e equipe pedagógica desta instituição, conforme adesão ao grupo de participantes desta pesquisa conduzida pela pesquisadora acima referida.

Outrossim, autorizamos a execução do projeto em tela.

Atenciosamente,

---

Adriane Bordin  
Diretora do Centro Municipal de Educação  
Infantil Vó Erna

---

Soely Piva da Silva  
Secretária Municipal de Educação  
Coronel Vivida - PR

Coronel Vivida, 24 de Fevereiro de 2014.

**APÊNDICE 2 - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS DO CMEI VÓ ERNA****AUTORIZAÇÃO**

Eu, ADRIANI MELLO BORDIN, portadora do RG: 5.826.553-5, Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Vó Erna, instituição que integra a rede municipal de ensino de Coronel Vivida, Paraná, autorizo a utilização das imagens fotográficas desta instituição, realizadas com a finalidade de compor a tese de doutorado intitulada "**IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA**" de autoria de DANIELE MARQUES VIEIRA.

---

Coronel Vivida, 24 de Fevereiro de 2014.

**APÊNDICE 3 - AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOMES PRÓPRIOS DAS  
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, ADRIANI MELLO BORDIN, portadora do RG: 5.826.553-5, Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Vó Erna, instituição que integra a rede municipal de ensino de Coronel Vivida - Paraná, concordo com a utilização do meu nome na tese de doutorado intitulada "**IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA**" de autoria de DANIELE MARQUES VIEIRA.

---

Coronel Vivida, 11 de Março, de 2014.

**APÊNDICE 4 - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS DO BRESSOL L'ARBOÇ****AUTORIZACIÓN**

Yo, MONTSERRAT VILASECA ROCA, DNI: 037728702R, Directora y responsable por el Bressol L'Arboç, del Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB), autorizo el uso de imágenes fotográficas de esta institución, producidas con fines de estudio para componer la tesis doctoral de DANIELE MARQUES VIEIRA, intitulada "**IMAGENS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO-AMBIENTE DO PROINFÂNCIA**".

---

Montserrat Vilaseca Roca  
Directora de la Escuela Bressol L'Arboç

Barcelona, 04 de Marzo de 2015.