

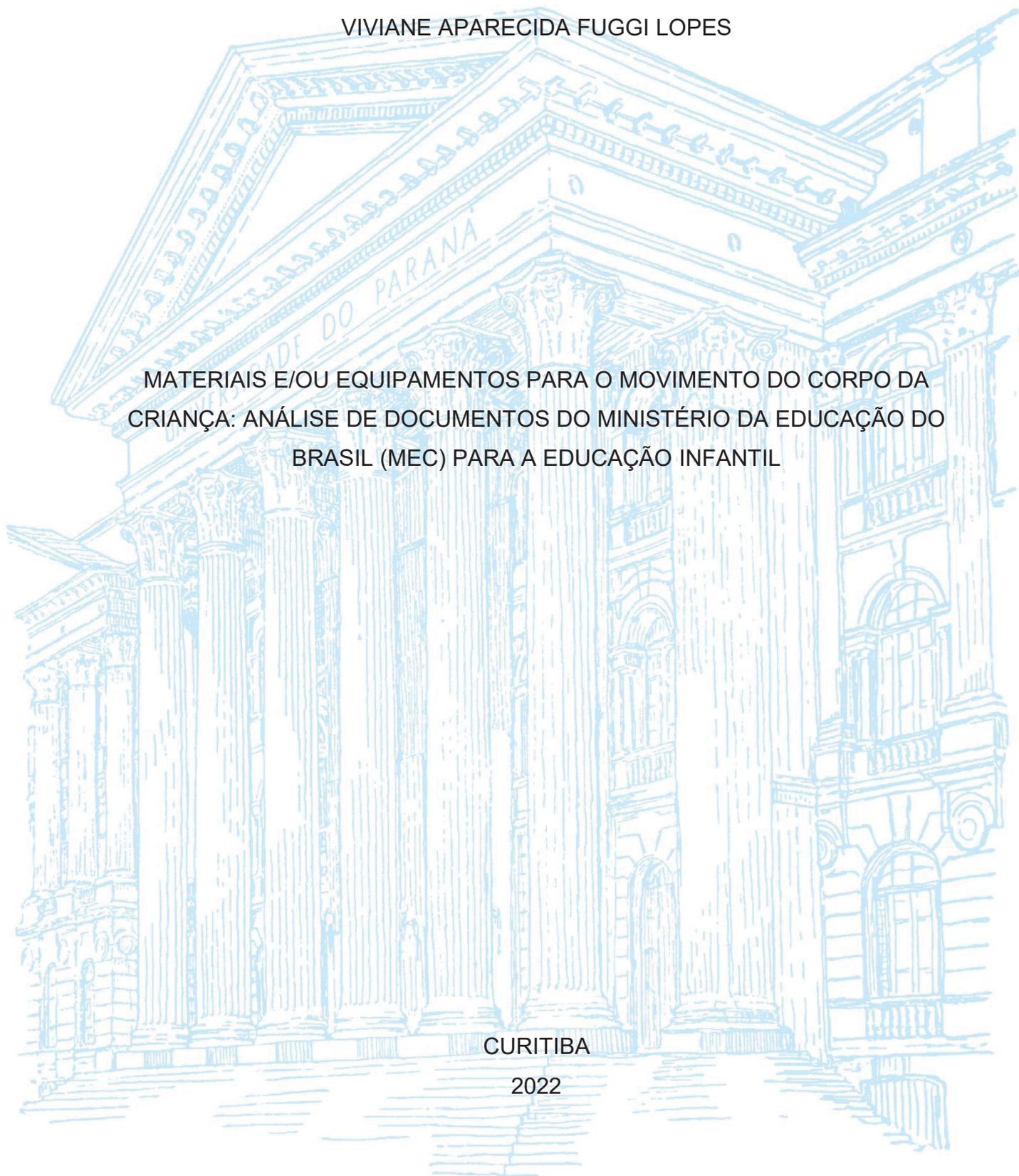
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIANE APARECIDA FUGGI LOPES

MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS PARA O MOVIMENTO DO CORPO DA  
CRIANÇA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO  
BRASIL (MEC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2022



VIVIANE APARECIDA FUGGI LOPES

MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS PARA O MOVIMENTO DO CORPO DA  
CRIANÇA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO  
BRASIL (MEC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Linguagem, Corpo e Estética na Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

CURITIBA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Lopes, Viviane Aparecida Fuggi

Materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança : análise de documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a educação infantil / Viviane Aparecida Fuggi Lopes. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientadora: Profª. Draª Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação infantil. 2. Aprendizagem ativa. 3. Estimulação sensorial. I. Garanhani, Marynelma Camargo. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 370

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VIVIANE APARECIDA FUGGI LOPES** intitulada: **Materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança: análise de documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil**, sob orientação da Profa. Dra. MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 02 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 21:03:20.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 12:03:23.0

ADRIANA MARIA WAN STADNIK

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 11:47:25.0

VALÉRIA GHISLOTI IARED

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: [ppge.academico@ufpr.br](mailto:ppge.academico@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 220160

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 220160**

Dedico este trabalho à minha mãe Vera Alice Raimundo Fuggi (in memoriam)

Ao meu pai Antônio Luiz Fuggi (in memoriam)

Ao meu irmão Miguel Ângelo Fuggi (in memoriam)

Estrelas no céu que cuidam de mim e guiam meus passos aonde quer que eu vá...

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus pela vida e pela oportunidade de conquistar esta vitória em minha formação. Apesar das vidas ceifadas pela pandemia, principalmente pela perda de minha mãe, fazendo com que o mundo ficasse mais triste, agradeço à Ele pela força e resistência em enfrentar tempos tão difíceis.

Agradeço a todos da minha família, que sempre estiveram ao meu lado em meus projetos de vida e por me incentivarem a buscar sempre mais e nunca desistir. Ao meu pai Antônio (*in memoriam*) e minha mãe Vera (*in memoriam*), meus alicerces e exemplos de amor, respeito, alegria e afeto.

Agradeço ao meu irmão Giuliano Fuggi pelo reconhecimento e apoio nesta caminhada e por me alegrar com seu jeito de ser.

Agradeço ao meu marido Luiz Fernando e ao meu filhote Miguel, pela paciência e compreensão nas minhas ausências e por sempre me incentivarem e me apoiarem em todo o caminho deste estudo. A vocês dois, minha gratidão eterna e todo o meu amor!

Gratidão especial à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani, por todo o cuidado e dedicação na orientação deste estudo, por compartilhar seus saberes e pelo olhar cuidadoso para com minha saúde pessoal, muitas vezes esquecida nesse percurso de intensas emoções.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Ghislotti Iared e ao Prof. Dr. Samy Lansky, por contribuírem com a qualificação desta pesquisa, pela leitura cuidadosa e auxílio ao sugerir caminhos e apontar problematizações e limites do estudo.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Maria Wan Stadnik, por fazer parte da banca de defesa e contribuir com meu percurso de pesquisadora, além de fazer parte da minha vida e me conduzir ao mundo da ginástica!

Agradeço imensamente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisele Brandelero Camargo e ao Prof. Dr. Sérgio Roberto Chaves Junior, por fazerem parte da minha caminhada, pela participação como suplentes na banca de defesa e pela leitura do estudo.

Agradeço aos professores e professoras Licorados e Licoradas, da Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, pelas disciplinas ministradas durante o Mestrado, por compartilharem seus saberes e mobilizarem aprendizagens essenciais para a produção científica.

E agradeço também às minhas amigas de vida e de profissão que me acompanharam neste caminho de pesquisadora, especialmente à Paula Longo, Martha Glomb, Letícia de Oliveira e Lorena Nadolny e às 3 Marias: Caroline Dvoiaski, Eva Tozato e Olivia Milléo.

Muito obrigada a todos e todas vocês, tão especiais em minha vida!

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender como as orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, apresentadas nos documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil, abordam o movimento do corpo da criança. Para tanto, foi necessário identificar quais documentos orientam sobre o uso de materiais e/ou equipamentos na educação da criança e analisar como as orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, contidos nesses documentos, abordam o movimento do corpo da criança. O estudo se caracterizou como uma pesquisa documental construída a partir da análise de 14 documentos normativos e orientadores do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil. A Análise Temática (AT), foi realizada à luz de pressupostos teóricos dos estudos de Forneiro (1998) sobre a organização dos espaços e materiais; Tim Ingold (2002, 2011), com as abordagens ecológicas; Gibson (1986) com o conceito de *affordance*, e Garanhani (2004, 2015) sobre o trabalho educativo do corpo da criança em movimento. A análise se organizou nos temas: 1. Tipos de materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil, a qual revelou evidências sobre características de polimaterialidade e multissensorialidade dos materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil; 2. Organização dos materiais e/ou equipamentos na Educação Infantil, ressaltou que a acessibilidade em espaços internos e externos é um elemento favorecedor dos movimentos para autonomia da criança; e 3. Relação da criança com os materiais e/ou equipamentos da Educação Infantil, mostrou que a exploração de movimentos em materiais e/ou equipamentos é necessária para a criança ampliar o conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo. As evidências conduziram à conclusão de que os documentos analisados trazem orientações sobre a necessidade da criança explorar o seu corpo em movimento, na relação com os materiais e/ou equipamentos disponibilizados nos ambientes da Educação Infantil e que estas experiências promovem interações entre crianças, crianças e adultos e delas com a natureza, por meio de *affordances*.

Palavras-chave: materiais e/ou equipamentos; corpo e movimento; *affordance*; educação infantil; pesquisa documental.

## ABSTRACT

The research aims to understand how the guidelines for the use of materials and/or equipment, presented in the documents of the Ministry of Education of Brazil (MEC) for Early Childhood Education, address the movement of the child's body. Therefore, it was necessary to identify which documents provide guidance on the use of materials and/or equipment in child education and to analyze how the guidelines for the use of materials and/or equipment contained in these documents, address the movement of the child's body. The study was characterized as documentary research built from the analysis of 14 normative and guiding documents of the Ministry of Education of Brazil (MEC) for Early Childhood Education. The Thematic Analysis (TA) was carried out in the light of theoretical assumptions from studies by Forneiro (1998) on the organization of spaces and materials; Tim Ingold (2002, 2011), with ecological approaches; Gibson (1986) with the concept of affordance, and Garanhani (2004, 2015) on the educational work of the child's body in movement. The analysis was organized around the following themes: 1. Types of materials and/or equipment for Early Childhood Education, which revealed evidence of polymateriality and multisensory characteristics of materials and/or equipment for Early Childhood Education; 2. Organization of materials and/or equipment in Early Childhood Education, it was highlighted that the accessibility in internal and external spaces is an element that favors the movements for the autonomy of the child; and 3. Relationship of the child with the materials and/or equipment of Early Childhood Education, it was shown that the exploration of movements with materials and/or equipment is necessary for the child to expand the knowledge about themselves and about the world. The evidence led to the conclusion that the documents analyzed guide the need for children to explore their body in movement, concerning materials and/or equipment available in Early Childhood Education environments and that these experiences promote interactions among children, children and adults, and with nature, through affordances.

Keywords: materials and/or equipment; body and movement; affordance; child education; documentary research.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Visitas de estudo em Reggio Emilia com Grupo de Estudo da América Latina – Diálogos sobre a educação .....	19
FIGURA 2 – Quadrantes de materiais.....	53
FIGURA 3 – Fases da Análise Temática.....	81
FIGURA 4 – Mapa temático inicial para classificação dos diferentes códigos em temas potenciais .....	85
FIGURA 5 – Mapa temático em desenvolvimento para revisão dos temas potenciais.....	86
FIGURA 6 – Mapa temático final para apresentação dos temas e seus subtemas ..	87
FIGURA 7 – Temas de análise da pesquisa Materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança: análise de documentos do MEC para a Educação Infantil.....	89
FIGURA 8 – Nuvem de palavras de materiais e/ou equipamentos que favorecem os movimentos amplos, citados nos documentos do MEC para a Educação Infantil.....	121
FIGURA 9 – Tipos de materiais e/ou equipamentos que favorecem os movimentos amplos citados nos documentos do MEC para a Educação Infantil...	123
FIGURA 10 – Aspectos que determinam os tipos de materiais e/ou equipamentos a serem disponibilizados às crianças a partir dos documentos do MEC para a Educação Infantil.....	126
FIGURA 11 – Sugestão de organização de espaço externo para crianças de 0 a 3 anos apresentada no documento <i>Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância</i> (2014) .....	136
FIGURA 12 – Sugestão de escorregador para crianças a partir de 2 anos apresentada no documento <i>Brinquedos e brincadeiras de creches – manual de orientação pedagógica</i> (2012) .....	139
FIGURA 13 – Elementos constitutivos da organização dos materiais e/ou equipamentos na Educação Infantil.....	144

FIGURA 14 – Imagem de crianças na exploração do parque infantil no documento <i>Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil</i> (2018) .....	148
FIGURA 15 – Imagem de crianças na exploração do Cesto de Tesouros no documento <i>Brinquedos e Brincadeiras de Creches – Manual de Orientação Pedagógica</i> (2012).....	150
FIGURA 16 – Aspectos envolvidos no processo de exploração dos materiais e/ou equipamentos .....	157
FIGURA 17 – Aspectos relacionados ao movimento do corpo da criança nas orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos da Educação Infantil .....	167

### LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Ocorrência das categorias de materiais e/ou equipamentos, dos documentos do MEC para a Educação Infantil, quanto à intencionalidade pedagógica.....	114
GRÁFICO 2 – Ocorrência dos materiais e/ou equipamentos que favorecem os movimentos amplos das crianças, apresentados nos documentos do MEC para a Educação Infantil.....	124

### LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantitativo de publicações pré-selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e BDTD para a pesquisa <i>Materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança: análise de documentos do MEC para a Educação Infantil</i> .....	33
---	----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estudos selecionados para a pesquisa <i>Materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança: análise de documentos do MEC para a Educação Infantil</i> .....	34
QUADRO 2 - Relação de documentos do MEC utilizados na análise inicial.....	74
QUADRO 3 – Apresentação dos objetivos e características de documentos oficiais do MEC que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa .....	76
QUADRO 4 – Códigos iniciais identificados nos documentos do MEC que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa .....	84
QUADRO 5 – Grupos etários definidos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.....	93
QUADRO 6 – Classificação dos materiais e/ou equipamentos, dos documentos do MEC, quanto à intencionalidade pedagógica .....	110
QUADRO 7 – Materiais e/ou equipamentos que favorecem movimentos amplos do corpo da criança sugeridos nos documentos do MEC para a Educação Infantil.....	119
QUADRO 8 – Organização das salas de referência por áreas dos diferentes grupos etários apresentada no documento <i>Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância</i> (2013) .....	132

## LISTA DE SIGLAS

AT – Análise Temática

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CTGG – Comitê Técnico de Ginástica Geral

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FIG – Federação Internacional de Ginástica

FPRG – Federação Paranaense de Ginástica

GPT – Ginástica Para Todos

GR – Ginástica Rítmica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LICORES - Linguagem, Corpo e Estética na Educação

MEC – Ministério da Educação

OBECI - Observatório da Cultura Infantil

PNE – Plano Nacional de Educação

Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME – Rede Municipal de Ensino

SEB – Secretaria de Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA DE UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 INQUIETAÇÕES GERADORAS DA PESQUISA: A DESCRIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS.....	20
1.2 OS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	31
1.3 DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	38
<b>2 MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS QUE MOBILIZAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E CONCEPÇÕES</b> .....	<b>48</b>
2.1 OS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	49
2.2 A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM OS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS: POSSIBILIDADES DE MOVIMENTOS DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	<b>69</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	71
3.2 ESCOLHA METODOLÓGICA: ANÁLISE TEMÁTICA .....	79
<b>4 MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS NOS DOCUMENTOS DO MEC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM SOBRE O MOVIMENTO DO CORPO</b> .....	<b>89</b>
4.1 TIPOS DE MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	90
4.1.1 Especificidades etárias: aspectos que influenciam na escolha de materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil.....	91
4.1.2 Polimaterialidade e multissensorialidade: variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil.....	104
4.2 ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	126
4.2.1 Modos de organização em ambientes internos e externos.....	127
4.2.2 Acessibilidade para favorecimento da autonomia.....	138
4.3 RELAÇÃO DA CRIANÇA COM OS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	145
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (IN)CONCLUSIVAS</b> .....	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA DE UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

### O homem da orelha verde<sup>1</sup>

Um dia num campo de ovelhas  
 Vi um homem de verdes orelhas  
 Ele era bem velho, bastante idade tinha  
 Só sua orelha ficara verdinha  
 Sentei-me então ao seu lado  
 A fim de ver melhor, com cuidado  
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
 De uma orelha tão verde qual a utilidade?  
 Ele me disse, já estou velho, mas veja que coisa linda  
 De um menino tenho a orelha ainda  
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
 O que os grandes não querem mais entender  
 Ouço a voz de pedras e passarinhos  
 Nuvens passando, cascatas, riachinhos  
 Das conversas de crianças  
 Obscuras ao adulto  
 Compreendo sem dificuldades o sentido oculto  
 Foi o que o homem de verdes orelhas  
 Me disse no campo de ovelhas

(Gianni Rodari)

Ao pensar sobre minha trajetória enquanto professora de crianças, revivo na memória e nas experiências que passei, o quanto carrego hoje, do que vivi e senti na minha infância... A poesia de Gianni Rodari me leva então a refletir: como está minha orelha-criança? Está ativa, curiosa e aberta ao inesperado? Assim inicio meu percurso de investigação, relembro as significativas experiências que me trouxeram até aqui e que me ajudaram a delinear o caminho que percorri e que pretendo ainda percorrer.

Minha trajetória na educação foi construída desde bem pequena, nas brincadeiras de escolinha na garagem da minha casa. Incentivada pela minha família, principalmente, pela minha mãe e pelas minhas tias, que também são professoras, cursei o magistério. Neste caminho conheci a capoeira, a qual pratiquei por sete anos,

---

<sup>1</sup> RODARI, Gianni. O Homem da Orelha Verde. In: TONUCCI, Francesco. 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

onde aprendi a valorizar a cultura brasileira e a me apaixonar pelos saberes do corpo em movimento.

Motivada pelo meu professor de capoeira, Jorge Luiz de Freitas, conhecido como Piriquito Verde<sup>2</sup>, também professor de Educação Física, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física (PUC – PR), no mesmo ano em que iniciei minha carreira como professora da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, em 1994. Neste sentido, tive a sorte de iniciar o caminho da docência, aprendendo com as crianças a ser professora, durante toda a minha formação acadêmica.

Em meu trabalho com as crianças do Ensino Fundamental – anos iniciais, comecei a me interessar pelas práticas da ginástica, um conteúdo escasso no contexto escolar e que a meu ver, precisava de uma atenção especial. Com isso, comecei a me aprofundar no tema, em parceria com minha colega de escola e amiga, Martha Glomb<sup>3</sup> e a buscar ferramentas que me ajudassem a realizar um trabalho de qualidade com as crianças da escola pública. De certo modo, ir além das práticas com bola nas aulas de Educação Física.

Nesse tempo, me interessei pela temática materiais e equipamentos<sup>4</sup> no trabalho com a ginástica escolar<sup>5</sup>, pois a ginástica como um dos conteúdos da Educação Física, demandava o uso de materiais específicos em suas práticas. Esta experiência fez com que eu fizesse parte, por 10 anos, do Comitê Técnico de Ginástica

---

<sup>2</sup> Piriquito Verde é o apelido pelo qual o professor Jorge Luiz de Freitas é conhecido na capoeira. Ele é graduado em Educação Física pela PUC-Pr e mestre em Educação também pela PUC-Pr. É professor de Educação Física da Rede Estadual de Educação do Paraná. Pratica capoeira desde 1977 e é Mestre de Capoeira no Grupo Abadá-Capoeira. É coordenador pedagógico do projeto Capoeira e Cidadania, da Associação Viking, do Grupo Volvo. Tem três livros publicados sobre capoeira infantil.

<sup>3</sup> Martha Almeida Picaz Glomb é graduada em Educação Física pela UFPR e especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Tuiuti do Paraná. É professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba desde 1992. Foi minha parceira de estudos e pesquisas no campo da ginástica escolar e contribuiu muito com minha formação profissional.

<sup>4</sup> **Materiais e equipamentos** são termos que surgiram a partir de pesquisas, de estudos e do trabalho na área da ginástica escolar que realizei durante grande parte da minha atuação como professora de Educação Física no Ensino Fundamental, desde 1994. Depois, em minha atuação com a formação de professores, no Departamento de Educação Infantil, dei continuidade nesse trabalho, porém, adaptando e experimentando materiais e equipamentos que pudessem contribuir nas práticas de movimento com as crianças pequenas.

<sup>5</sup> Segundo Garanhan (2010, p. 203, 204), a ginástica escolar “apresenta-se como um conteúdo de caráter formativo que propicia a vivência de atividades de movimentos de locomoção (correr, saltar, saltitar, rolar etc.), manipulação (lançar, pegar, quicar etc.) e equilíbrio (gitar, balançar, agachar etc.)”. A autora comenta que, como procedimento metodológico, utiliza-se na ginástica escolar, vivências diversificadas de movimentos, em diferentes posições corporais, com ou sem deslocamentos e em variadas direções, além de utilizar ou não materiais auxiliares.

Geral da Federação Paranaense de Ginástica (FPRG)<sup>6</sup> e, mobilizada por este contexto esportivo, conheci e me aprofundei um pouco mais sobre o tema, principalmente, na troca de experiências em eventos da área, sempre com o objetivo de colocar em prática o trabalho que era realizado com as crianças na escola pública.

Após lecionar por 16 anos na mesma escola, fui convidada a fazer parte da equipe de Currículo do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba. Neste novo desafio, conheci e me apaixonei pela Educação Infantil e iniciei uma nova trajetória, agora com a formação continuada<sup>7</sup> referente ao trabalho educativo relacionado ao movimento do corpo, com profissionais que atuavam nas instituições que atendiam a Educação Infantil da RME.

Este novo percurso me levou à busca da ampliação do conhecimento sobre a Educação Infantil e com isso, tive a oportunidade de participar em 2011, de um grupo de estudos para uma imersão em Reggio Emilia, cidade situada no norte da Itália.

A abordagem Reggio Emilia é considerada uma referência mundial na educação e cuidado na primeira infância, e desse modo, conhecer de perto esta pedagogia foi de fato uma experiência inspiradora que desencadeou diferentes sensações. É um tipo de viagem em que se volta com uma significativa bagagem imaterial.

Nessa formação, participei de seminários e oficinas no Centro Internacional Loris Malaguzzi<sup>8</sup> e visitei algumas creches e pré-escolas. A Figura 1 mostra a entrada deste centro de formação, bem como alguns materiais e mobiliários presentes nas creches e pré-escolas em que aconteciam as visitas de estudo, além de um equipamento de parque da *Scuola dell'infanzia comunale* Paulo Freire.

---

<sup>6</sup> A convite da professora Adriana Maria Wan Stadnik, uma grande parceira na ginástica, iniciei meu caminho de estudos nesse campo. Na época em que entrei para o comitê, esta modalidade ginástica não competitiva era denominada Ginástica Geral e atualmente é conhecida por Ginástica Para Todos (GPT). Para mais informações acessar o site da FPRG: <https://www.fprginastica.com/>

<sup>7</sup> Na RME de Curitiba, diversos cursos foram ofertados pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba com foco no movimento da criança pequena. Essas formações se referem às atividades formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores em serviço, a fim de “promover o crescimento dos profissionais e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições” (DAY, 2001, p. 20).

<sup>8</sup> O Centro Internacional Loris Malaguzzi era um antigo armazém e foi transformado, a partir da década de 1990, em um centro de pesquisa, inovação e experimentação de processos educativos. É um lugar de encontros, focado na potencialidade das crianças e que promove o desenvolvimento da criatividade também para os jovens e as famílias, além de oferecer oportunidades de formação para a comunidade educativa internacional. Para obter mais informações, acessar o site da Reggio Children: <https://www.reggiochildren.it/centro-internazionale-loris-malaguzzi/>

FIGURA 1 – Visitas de estudo em Reggio Emilia com Grupo de Estudo da América Latina – Diálogos sobre a educação



FONTE: Acervo pessoal (2011).

Foi uma semana de aprendizagens, encantamento e uma intensa experiência estética propiciada pelos ambientes, pelos materiais disponíveis, pelos contextos, pela cultura do lugar, os quais mobilizaram reflexões, inquietações e novas formas de ver e sentir a Educação Infantil.

Nesse sentido, fui me aproximando dos saberes sobre a educação da criança e descobri algumas inquietações sobre esta tarefa docente. Este conjunto de experiências me despertou ao interesse em aprofundar os estudos sobre o corpo em movimento e as relações deste com os materiais que favorecem experiências à criança em movimento, na pequena infância.

Assim, iniciar o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LICORES), foi a oportunidade para me aprofundar sobre um tema - que considero relevante e emergente na esfera da Educação - e mobilizar reflexões que pudessem contribuir no campo da Educação Infantil e assim produzir

uma pesquisa que reverberasse no cotidiano das crianças que vivem suas experiências de infâncias nas instituições de Educação Infantil brasileiras.

Neste contexto, apresento a pesquisa **Materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança: análise de documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil**, organizada nos capítulos que se seguem.

No capítulo 1, apresento a trajetória do percurso da pesquisa, assim como meu percurso pessoal e profissional que ancoraram meu caminho pela Educação. Apresento também as inquietações geradoras da pesquisa com a descrição do problema e os objetivos do estudo, bem como a justificativa e delimitações da investigação.

No capítulo 2, trago reflexões e proposições teóricas sobre materiais e/ou equipamentos que mobilizam o movimento do corpo da criança na Educação Infantil, a partir dos conceitos que fundamentam a investigação.

No capítulo 3, apresento os procedimentos metodológicos selecionados para esta investigação e descrevo os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

No capítulo 4, apresento a análise dos dados de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), sobre os materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança, cotejando-os com a teoria utilizada.

E por fim, no capítulo 5, apresento conclusões e considerações finais sobre o tema pesquisado.

## 1.1 INQUIETAÇÕES GERADORAS DA PESQUISA: A DESCRIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

Durante minha trajetória profissional, deparei-me com algumas inquietações a respeito da organização dos espaços e dos materiais no trabalho educativo com a criança pequena. Alguns questionamentos me direcionavam a buscar o aprofundamento dos estudos nessa temática, a partir das reflexões e discussões realizadas enquanto atuava como formadora de professores de Educação Infantil, bem como no trabalho com as crianças pequenas, nos espaços da escola de Ensino Fundamental. Estas indagações me levaram a refletir sobre os materiais e/ou equipamentos que favorecem o movimento do corpo da criança e como estes são pensados e planejados pelos adultos.

Diante disso, foi possível perceber, a partir das fragilidades apresentadas pelos professores que atuavam com as crianças pequenas, bem como das minhas próprias incertezas, enquanto docente no espaço escolar, a relevância em discutir e refletir sobre a organização dos espaços nos contextos de vida coletiva<sup>9</sup> e, principalmente, de instituições da Educação Infantil.

Pensar em práticas com as quais a criança tenha tempo, espaços, materiais e/ou equipamentos adequados para fazer suas explorações com o corpo em movimento, aprender novas habilidades e desenvolver suas capacidades<sup>10</sup>. Essas considerações são fundamentais para a construção de uma educação que valoriza as potencialidades das crianças pequenas e que considera seus interesses e necessidades.

Observar o que interessa às crianças, quais são suas brincadeiras e brinquedos preferidos, o que gostam de fazer, quais espaços preferem e como interagem com ele, faz com que a organização da rotina em relação ao tempo, espaços e materiais, seja cada vez mais próximo ao que aquelas crianças singulares necessitam. (DVOIASKI; LOPES, 2015, p. 1413).

Esses e outros questionamentos continuam em aberto, pois apesar de muito já se ter avançado quanto à temática do espaço na Educação Infantil, é necessário avançar nos estudos sobre os materiais e/ou equipamentos que compõem os ambientes<sup>11</sup> educativos, pois ainda observa-se muitas lacunas neste campo, como por exemplo: falta de conhecimento sobre os tipos de materiais mais adequados para as diferentes faixas etárias; limitações quanto ao uso dos espaços da instituição para além da sala de referência, principalmente pelos bebês; falta de clareza dos adultos

---

<sup>9</sup> A ideia do termo **contextos de vida coletiva** é encontrada no documento *Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares para a educação infantil* (BRASIL, 2009d) onde compreende-se a instituição de educação infantil como “um lugar da vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramados e constituídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção.” (FOCHI, 2015, p. 35).

<sup>10</sup> As habilidades de movimento representam os movimentos de **locomção** (andar, saltar, rastejar, entre outros), de **equilíbrio** (girar, ficar num pé só, entre outros) e de **manipulação** (lançar, pegar, quicar, entre outros) e segundo Garanhani e Nadolny (2015, p. 279) “são condições sócio-culturais que adquirimos por meio de aprendizagens”. Já as capacidades são condições biológicas e são desenvolvidas por meio da aprendizagem dessas habilidades, dentro de um contexto histórico-cultural.

<sup>11</sup> Forneiro (1998), traz a diferença entre os termos **espaço** e **ambiente**, no qual **espaço** se refere às características físicas, com os diversos materiais que o compõe como móveis, utensílios, objetos de decoração, entre outros, e **ambiente** se refere ao “conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo.” (FORNEIRO, 1998, p. 232).

sobre as possibilidades que os materiais e/ou equipamentos mobilizam nas crianças; orientações insuficientes sobre o uso dos materiais e/ou equipamentos, advindas dos documentos oficiais que normatizam e orientam a Educação Infantil brasileira, entre outras.

Ademais, ao mesmo tempo que surgiam questões sobre a organização de ambientes das instituições educativas, algumas dúvidas atravessavam as discussões a respeito dos materiais e/ou equipamentos que possibilitam à criança envolver-se em explorações e brincadeiras com o corpo em movimento: quais materiais e/ou equipamentos podem favorecer os movimentos amplos dos bebês e crianças pequenas e como organizá-los nos ambientes, sobretudo nos espaços externos; como promover um ambiente desafiador que envolva o correr, o pular, o escalar, o subir, o descer, o pendurar-se e ainda encontrar o limite entre a segurança e a superproteção, sem que isso afete de forma negativa o desenvolvimento das crianças; entre outras questões.

Nesse sentido, os saberes construídos no campo da Educação Física podem nos ajudar a pensar sobre os materiais e/ou equipamentos que são utilizados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e como podem contribuir para a organização de contextos da educação de crianças. Para exemplificar cita alguns destes materiais e/ou equipamentos como: bolas, arcos (conhecidos popularmente como bambolês), cordas, bastões, fitas da Ginástica Rítmica<sup>12</sup>, equipamentos utilizados para o ensino de práticas da ginástica como: plinto, banco sueco, minitrampolim, colchões, entre outros. Além dos que compõem a área externa das instituições escolares e contextos de recreação infantil como o parque infantil<sup>13</sup> com

---

<sup>12</sup> A Ginástica Rítmica surgiu no século XX, a partir de um movimento renovador ginástico, influenciado por diversos especialistas, de pelo menos quatro correntes de pensamento como a pedagogia, as artes cênicas, a dança e a música, em contraposição às atividades voltadas para os exercícios construídos, de caráter estritamente analítico, com base essencialmente no desenvolvimento das capacidades físicas. Atualmente, a Ginástica Rítmica (GR) é uma modalidade esportiva competitiva essencialmente feminina, reconhecida e sistematizada pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), órgão que rege a modalidade no mundo. Entretanto, existem homens praticando a GR, principalmente em países da Europa e Ásia, apesar da imposição da FIG. (GAIO, 2007); (VELARDI, 2005). De acordo com Gaio (2007), a GR caracteriza-se pelo manejo de aparelhos manuais oficiais como corda, bola, arco, maçãs e fita, segundo a FIG, e na GR masculina, os materiais são corda, maçãs, bastão, dois arcos pequenos e bola, segundo informações da Confederação Japonesa de Ginástica.

<sup>13</sup> Utilizo neste estudo o termo **parque infantil** por ser a terminologia utilizada na literatura com mais frequência. Em algumas pesquisas, pode-se também encontrar os termos *playground*, parque lúdico ou parquinho, todos para designar o equipamento recreativo voltado às crianças e localizado em

escorregador, balanços, trepa-trepa, gangorra, entre outros. São materiais e/ou equipamentos que possibilitam a construção de um variado repertório de movimentos pela criança, onde diferentes experiências com o corpo, nas relações com tais materiais, são essenciais para a construção da infância e o desenvolvimento da autonomia e identidade corporal.<sup>14</sup>

Pensar no cuidado com as escolhas dos materiais e/ou equipamentos que mobilizam o movimento do corpo da criança, me convidou a refletir sobre a terminologia utilizada no campo da educação, sobre o tema deste estudo. Para tanto, parto da etimologia das palavras **materiais** e **equipamentos** para uma melhor compreensão sobre a terminologia encontrada nos documentos para a Educação Infantil e na literatura de uma forma geral. A etimologia da palavra **material** vem do latim *materialis*, “relativo à matéria”, de matéria, “substância da qual um objeto é feito”, de *mater*, “mãe, geradora” (MATERIAL, 2021). Já a palavra **equipamento** tem origem do francês *équiper*, e significa “ajeitar, colocar em plena capacidade” (EQUIPAMENTO, 2021).

Outro termo possível de se encontrar nos documentos, é a palavra **aparelho** como sinônimo de equipamento. O documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura* (BRASIL, 2006a), por exemplo, traz o termo **aparelhos fixos de recreação**, para designar os equipamentos utilizados na área externa das instituições. Aqui, o termo aparelho pode ter origem nos Métodos Ginásticos Europeus, sendo alguns deles

---

espaços abertos. Segundo Niemeyer (2002), os primeiros parques infantis foram criados na Alemanha, dentro das escolas e em áreas livres, depois esse movimento se estendeu por toda a Europa e também nos Estados Unidos. O pesquisador-arquiteto Samy Lansky desenvolve projetos de *design* de mobiliário para parques infantis, tanto para o contexto escolar e o lazer privado, quanto em espaços públicos da periferia de Belo Horizonte. Seus estudos abordam a relação entre a cidade, a criança e a cultura infantil, os quais buscam compreender como as crianças se apropriam dos espaços públicos urbanos, além de considerar a participação dos usuários, sobretudo das crianças, nos processos de intervenção espacial (LANSKY, 2006; 2012).

<sup>14</sup> **Autonomia e identidade** corporal refere-se a um dos eixos do trabalho educativo do movimento na Educação Infantil, proposto por Garanhani (2004). No texto *Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem* (2015), as autoras Marynelma Camargo Garanhani e Lorena de Fátima Nadolny, apresentam uma proposta para a organização da prática docente a partir de três eixos: autonomia e identidade corporal, que refere-se às aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico e motor, oportunizando o conhecimento e domínio do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil; **socialização**, que compreende os movimentos do corpo como uma linguagem utilizada pela criança na interação com o meio; e **ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis**, que tem relação com as aprendizagens das práticas corporais infantis produzidas historicamente e presentes no meio sociocultural. (GARANHANI; NADOLNY, 2015).

responsáveis pela origem de esportes ginásticos, os quais faziam uso de equipamentos na realização dos exercícios.

De acordo com Soares (2002) os Métodos Ginásticos Europeus foram sistematizados em especial a partir do início do século XIX, representados, principalmente, pelas escolas de ginástica alemã, sueca, francesa e inglesa (esta última desenvolveu o jogo esportivo de modo mais acentuado). Segundo a autora (2004), com viés médico higienista as escolas alemã, sueca e francesa tiveram maior penetração no Brasil, e considerando as particularidades de cada país, de uma forma geral suas finalidades eram semelhantes: regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a coragem, a força e a moral. Soares (2002) cita que:

Ciência e técnica parecem ter sempre comparecido para afirmar a ginástica como instrumento de aquisição de saúde, de formação estética e de treinamento do soldado. Comparecem, sobretudo, para revelar a ginástica como protagonista do que é racional, experimentado e explicado. (SOARES, 2002, p. 21).

Nesse sentido, a abordagem científica difundida no século XIX, delimitada pelas ciências físicas e biológicas, aos poucos foi tirando da ginástica suas características lúdicas e artísticas, passando a se afirmar como forma específica de treinamento do corpo, visando um **corpo educado, moldado** (SOARES, 2002, 2004).

Sobre o método sueco<sup>15</sup>, este foi desenvolvido por Pehr Henrick Ling (1776-1839), no qual utilizava diversos aparelhos como barras, espaldares, trapézios, entre outros, associados aos estudos acerca da mecânica dos movimentos, explicados a partir da mecânica das máquinas (SOARES, 2002). Já o método francês<sup>16</sup>, que teve como um de seus representantes Francisco de Amoros y Ondeaño (1770-1848), também fazia uso de equipamentos, como “barras, camas elásticas, mastros, planos inclinados” (VIGARELLO, 2003, p. 17) os quais Amoros, denominava de máquinas e

---

<sup>15</sup> Segundo Soares (2004, p. 57), o método sueco, desenvolvido por Ling, poeta e escritor sueco, “propõe um método de ginástica impregnado de nacionalismo e destinado a regenerar o povo”, capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis e livres de vícios, apresentando um viés médico higiênico.

<sup>16</sup> O método francês, de acordo com Soares (2004), teve como fundador o coronel Amoros, que se naturalizou francês em 1816, ano em que iniciou seu projeto de criação dos ginásios. Este método teve como base as ideias dos alemães Jahn e Guts Muths, apresentando um forte traço moral e patriótico, uma ginástica que teria “como finalidade o alcance da saúde, o prolongamento da vida e, conseqüentemente, o melhoramento da espécie humana.” (SOARES, 2004, p. 61).

de instrumentos o que hoje chamamos de aparelhos de ginástica. Sobre os equipamentos do método francês, Soares (2002), explicita que:

Máquinas em sua obra eram todas as construções fixas, cujo transporte para lugares distintos era impossível. Estas construções, dadas as suas características de solidez e tamanho, podiam receber sobre si mesmas duas ou mais pessoas. Já os instrumentos eram compreendidos no âmbito de tudo o que fosse manipulável e de fácil transporte por uma ou duas pessoas. (SOARES, 2002, p. 51).

Conhecer sobre os métodos ginásticos e seus processos históricos, pode auxiliar na compreensão sobre as diferentes formas de ver o corpo, o movimento, a relação com os materiais, a relação com o outro e os sentidos e significados que os atravessam e que serviram de suporte para a estruturação da ginástica na atualidade e influenciaram na constituição da Educação Física Escolar.

Sendo assim, compreender a origem de determinadas palavras nos ajuda a entender os significados atribuídos pelo ser humano, no processo de construção do conhecimento. Da mesma forma, conhecer sobre a terminologia utilizada no campo da ginástica me ajudou a compreender os diferentes termos encontrados na literatura e que são utilizados no cotidiano do professor de Educação Física, mas que muitas vezes não são compreendidos e acabam sendo utilizados de forma equivocada.

No documento *Manual Descritivo para Aquisição de Mobiliário e Equipamentos: implantação de escola de ensino infantil – Proinfância* (BRASIL, 2013b) são considerados equipamentos os recursos que servem para equipar, implementar determinados espaços como, por exemplo, geladeira, liquidificador e fogão para a cozinha ou televisão, ventilador, aparelho de som para a sala de atividades ou sala de referência<sup>17</sup>, bem como os brinquedos que fazem parte da área externa da instituição como balanço, casa de bonecas, escorregador, gangorra, túnel, entre outros.

Nessa perspectiva, um material pode ser considerado como equipamento a partir da sua funcionalidade em determinado ambiente, ou seja, o espaço é equipado com determinados materiais, que fazem daquele lugar um ambiente que oriente a um certo tipo de atividade. Trago como exemplo, um dos equipamentos encontrados em espaços externos das instituições, o parque infantil, composto geralmente por

---

<sup>17</sup> Na Educação Infantil o termo sala de referência é utilizado para reforçar a especificidade desta etapa da educação, diferenciando da sala de aula do Ensino Fundamental.

gangorra, trepa-trepa, balanço, escorregador, entre outros, que fazem parte de um ambiente específico para o brincar, com desafios para o corpo em movimento, interações e criações simbólicas. Assim, este ambiente **equipado** com diferentes brinquedos que desencadeiam ações como balançar, trepar, deslizar, subir, descer, escorregar e tantas outras ações, se constitui um **equipamento** que faz deste espaço um cenário para brincadeiras com o corpo em movimento.

Diante da polissemia de termos apresentada, utilizarei neste estudo a terminologia **materiais e/ou equipamentos**, por possuírem uma relação entre si e de forma a integrar os dois termos, tendo em vista os diferentes contextos nos quais estes aparecem. Segundo Moreno (2010), o emprego da conjunção **e/ou** com barra oblíqua foi criado para substituir as palavras latinas **vel** e **aut**, conforme cita o autor: “onde usamos nosso OU, o Latim usava duas palavras diferentes, **vel** e **aut**. O primeiro era um **ou** fraco, **inclusivo**, significando ‘um ou outro, possivelmente ambos’; o segundo era um **ou** forte, **exclusivo**, significando ‘ou será um, ou será outro’” (MORENO, 2010, não paginado, grifo do autor). Assim, para resolver o problema dos dois significados do **ou**, criou-se dois símbolos diferentes, um para cada tipo, surgindo a prática adotada por alguns usuários<sup>18</sup>, em colocar uma barra entre o **e** e o **ou** indicando que se trata do **ou** fraco, ou seja, o **ou** inclusivo. Dessa forma, neste estudo o uso do **e/ou** serve tanto para expressar a ideia de adição quanto a de alternância, devido a polissemia de termos encontrada na literatura.

Sendo assim, por meio do termo **materiais e/ou equipamentos para o movimento**, destaco os materiais específicos da área da Educação Física, bem como os objetos, os brinquedos e os elementos da natureza que favorecem o movimento do corpo da criança, por possibilitarem a descoberta de potencialidades e limitações do corpo, relacionados ao desenvolvimento da autonomia e identidade corporal. Isso não quer dizer que outros materiais não possibilitem o movimento do corpo e, da mesma forma, que as crianças não os utilizem de outras maneiras, diferentes de suas finalidades originais.

---

<sup>18</sup> De acordo com Niskier (1992, p. 111) “a rigor, este recurso não faz parte do repertório da língua portuguesa. Modernamente, porém, tem sido muito usado para expressar a possibilidade de os elementos serem tomados em conjunto ou separadamente.”

Sobre a organização dos espaços educativos, diversos autores como Forneiro (1998), Edwards, Gandini e Forman (2016), Malaguzzi (2016), Barbosa e Horn (2001), Ceppi e Zini (2013), Gandini (2016) trazem estudos que evidenciam relações que se estabelecem nos espaços e de que forma a organização destes pode impactar na aprendizagem das crianças. Neste sentido, os materiais e/ou equipamentos ofertados às crianças nos diferentes espaços de uma instituição educativa, podem contribuir com o desenvolvimento das crianças, sustentando suas aprendizagens e possibilitando importantes relações interpessoais, mas também podem inibir as ações das crianças, ao ocasionar limites no processo de aprendizagem.

Francesco Tonucci<sup>19</sup> (2008), um dos autores da pedagogia que trata sobre a temática dos materiais no trabalho educativo com a criança pequena, relaciona os materiais com a possibilidade de ser um instrumento de expressão e comunicação da criança com o mundo, e utiliza o termo **materiais** em um sentido muito elementar, “[...] indicando somente aquele que em si não é nada, que não tem absolutamente nem forma e nem significado próprios e espera que quem o utilize dê forma e significado” (TONUCCI, 2008, p. 11, tradução nossa)<sup>20</sup>. Ou seja, materiais são tudo aquilo que serve para inventar, produzir, construir e investigar.

Este autor nos provoca quando comenta que muitos profissionais veem os materiais como algo que serve somente como um passatempo, para melhor controlar as crianças ou ainda usados passivamente por elas, de acordo com a vontade do adulto. Entretanto, para ele o uso dos materiais, no fazer pedagógico, deve passar de uma função puramente passiva, no qual muitas vezes são utilizados como passatempo, em intervalos ou momentos de espera, para ser parte fundamental da atividade pedagógica, inserido no planejamento do/a professor/a, como uma ferramenta em que a criança se expressa, se comunica e compreende os fenômenos à sua volta.

Fochi (2019) menciona em seus estudos a relevância da temática dos materiais no fazer pedagógico, ao destacar o cenário onde muitas crianças vivem atualmente,

---

<sup>19</sup> Francesco Tonucci, em seu livro *Los materiales* (2008) trata especificamente de materiais como argila, tinta e madeira. Para este autor, tudo aquilo que se faz algo, que serve para produzir, inventar ou construir algo, ou seja, tudo o que nos rodeia, pode ser material para se construir nas mãos das crianças.

<sup>20</sup> Texto original: “[...] indicando sólo aquello que en sí no es nada, que no tiene absolutamente ni forma ni significado propios y espera que quien lo utiliza le dé forma y significado.” (TONUCCI, 2008, p. 11).

em que utilizam aparatos tecnológicos como tablets e celulares, de forma precoce e excessiva, se distanciando da “concretude do material, ou seja, daquilo que faz com que ela descubra as propriedades da materialidade e, conseqüentemente, corporifique os conceitos decorrentes da sua experiência” (FOCHI, 2019, p. 278). As experiências com a tecnologia têm seu valor, porém, por vezes acabam substituindo as brincadeiras com o corpo em movimento e distanciam as crianças da relação com a diversidade de texturas, cheiros, sons e cores mais orgânicas. Este autor reforça também a potencialidade dos materiais, com os quais as crianças são levadas a experimentar, criar e concretizar suas ideias, sendo então, instrumentos para estruturar suas investigações.

Ao observar então, a relevância dos materiais e/ou equipamentos na organização dos espaços em instituições de Educação Infantil, destaco alguns modelos pedagógicos que têm contribuído significativamente quanto à organização dos espaços ocupados por crianças e adultos e que dão especial atenção ao contexto físico, à arquitetura e à utilização de materiais que potencializam as ações das crianças no processo de conhecer e compreender o mundo em que estão inseridas.

Dentre eles, pode-se citar as pedagogias italianas de Maria Montessori, das irmãs Agazzi, e a Abordagem Reggio Emilia; o brincar heurístico da britânica Elenor Goldshmid; a abordagem Pikler da húngara Emmi Pikler, e tantas outras pedagogias que colaboram na construção de uma Educação Infantil que acredita na potencialidade das crianças.

No Brasil, a importância da organização dos espaços e dos materiais para a Educação Infantil foi sinalizada em diversos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), norteadores das propostas pedagógicas e que estabelecem critérios para garantir a qualidade na Educação Infantil brasileira. A partir de uma análise preliminar de alguns destes documentos que trazem orientações sobre a organização dos espaços, tempos e materiais em contextos educativos para a criança pequena, percebi que há uma intenção de valorizar o brincar e o movimento do corpo da criança em espaços internos e externos da instituição. Nesse sentido, estes documentos destacam a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple **experiências com o corpo em movimento** para o conhecimento do mundo, bem como o contato com uma variedade de **materiais e/ou equipamentos** que favoreçam diversificadas explorações e investigações.

Destaco, por exemplo, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* – DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009e)<sup>21</sup> que trazem em seu Artigo 9º, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e a necessidade de oportunizar diferentes experiências às crianças, dentre elas experiências que

promovam 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).

Outros documentos como os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) e *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c), apontam que os espaços devem ser organizados de forma a incentivar a autonomia das crianças, com mobiliários de tamanho proporcional ao tamanho delas e que atenda suas necessidades básicas. Destacam também que brinquedos e objetos devem ser adequados às diferentes faixas etárias, evidenciando os que são confeccionados com materiais da natureza de cada região, e que estes devem estar ao alcance das crianças.

Também o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), um documento orientador para professores e gestores, sobre a seleção, organização e uso de brinquedos e materiais lúdicos, seguindo os princípios das *DCNEIs*, trata especificamente sobre a temática dos objetos para o brincar. Este documento evidencia que o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância, pois para a criança o brincar é um dos principais meios de expressão e comunicação, possibilitando a investigação e a aprendizagem sobre si mesmo, sobre as pessoas e o contexto em que está inserida.

Vale ressaltar os documentos *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância*<sup>22</sup> (BRASIL, 2013a) e *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL,

---

<sup>21</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

<sup>22</sup> Utilizarei o nome *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância*, em razão da extensão do nome do documento.

2014) dois documentos consultivos construídos a partir de pesquisas, fóruns e discussões em todo o país, tendo como referência um diagnóstico realizado sobre a utilização dos espaços físicos em unidades do Proinfância, o qual apontou distorções, subutilizações e dificuldades quanto a organização dos espaços de acordo com o projeto proposto pelo programa. Isso significa que este documento foi formulado a partir da realidade brasileira retratada neste diagnóstico, justificando a urgência em tratar deste tema com atenção.

A partir das proposições destes e demais documentos do MEC que abordam sobre a organização de espaços e materiais para a Educação Infantil, o olhar para os materiais e/ou equipamentos ofertados às crianças começou a ser ampliado e percebe-se uma grande influência das políticas públicas no fazer pedagógico, no qual o conhecimento a respeito desta temática passou a ter grande relevância na organização das práticas educativas das instituições de Educação Infantil, implicando em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico. Neste cenário, surge a seguinte questão para a pesquisa: **Como as orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, apresentadas nos documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil, abordam o movimento do corpo da criança?**

Consequentemente, o objetivo dessa pesquisa é **compreender como as orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, apresentadas nos documentos do MEC para a Educação Infantil, abordam o movimento do corpo da criança.**

Apresento também os seguintes objetivos específicos do estudo:

- Identificar quais documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil, orientam sobre o uso de materiais e/ou equipamentos para a educação da criança.
- Analisar como as orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, nos documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil, abordam o movimento do corpo da criança.

## 1.2 OS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Diante deste contexto e com o intuito de conhecer estudos científicos sobre os materiais e/ou equipamentos relacionados às práticas de movimento do corpo para a Educação Infantil, bem como identificar o que as dissertações e teses podem nos dizer sobre a temática e como podem contribuir com esta pesquisa, fiz um levantamento de estudos do tipo estado do conhecimento, que segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40), é “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”. Esta etapa da investigação buscou identificar a produção de pesquisadores brasileiros sobre materiais e/ou equipamentos que mobilizam o movimento do corpo na educação da criança pequena, no contexto da Educação Infantil.

Este é o primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o intuito de revisar a literatura existente, levantar informações que sejam relevantes na construção da pesquisa e não redundar o tema de estudo, pois de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Sendo assim, a partir desta exploração é possível se aproximar do conhecimento já produzido sobre o tema, a fim de aprimorar e atualizar os fundamentos teóricos que colaboram na construção da pesquisa.

Para isso, pesquisei nos meses de abril e maio de 2020, as fontes *online* do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para a leitura das pesquisas na íntegra, sendo estes os bancos de dados que se consideram relevantes no âmbito da pesquisa científica e que conferem confiabilidade nas informações coletadas para o desenvolvimento da investigação.

No levantamento realizado busquei as produções acadêmicas que têm relação com materiais e/ou equipamentos no âmbito da Educação Infantil, porém ressalto que na busca por essas produções, encontrei somente estudos que têm o espaço como objeto de estudo e um número muito reduzido de pesquisas a respeito dos materiais que compõem estes espaços. Sobre os materiais e/ou equipamentos que têm relação com o movimento do corpo da criança, não encontrei estudos com este tema. Portanto, embora nestas pesquisas predominem investigações a respeito do espaço,

o tema dos materiais aparece como parte das reflexões e discussões, e isto fez com que eu tivesse um olhar mais atento para as pesquisas como um todo, para verificar quais destas poderiam trazer contribuições relevantes para este estudo.

Assim, no processo de seleção das publicações, adotei alguns critérios de inclusão e exclusão e para tal, inicialmente, foram realizadas leituras dos títulos, das palavras-chave e dos resumos. Depois, para verificar se determinada pesquisa poderia trazer elementos que tivessem relação com o tema dos materiais, realizei a leitura parcial do texto final das produções<sup>23</sup>. Para inclusão considerei os estudos realizados nos últimos 5 anos<sup>24</sup>; que tivessem relação direta ou indireta com a temática da investigação, ou seja, pesquisas que estivessem relacionadas a materiais e/ou equipamentos, mesmo tendo o espaço como objeto de estudo; e que tivessem sido desenvolvidos no contexto da Educação Infantil.

Com base nos critérios pré-estabelecidos, percebi a necessidade de excluir inúmeras pesquisas, pois verifiquei que muitos estudos abordavam questões sobre materiais, porém não eram relevantes por tratarem de outros contextos ou tipos de materiais como: materiais pedagógicos para aquisição de conteúdos escolares como aprendizagem matemática ou alfabetização, materiais destinados à expressão gráfica e ainda sobre materiais e equipamentos audiovisuais e de comunicação.

No Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para a leitura das pesquisas na íntegra, realizei as buscas com os seguintes descritores: *materiais pedagógicos – movimento - educação infantil; materiais e equipamentos - educação infantil; ambiente de aprendizagem – materiais - educação infantil; espaços – materiais - educação infantil*. Para uma busca mais refinada, utilizei alguns recursos de busca como os operadores booleanos (And, Or, Not); operadores de proximidade:

---

<sup>23</sup> De acordo com Megid (1999), os resumos ampliam as informações disponíveis, mas em muitos casos por serem sucintos, mal elaborados ou equivocados não são suficientes na divulgação dos resultados e das possíveis contribuições, onde “somente com a leitura completa ou parcial do texto final da tese ou dissertação desses aspectos (resultados, subsídios, sugestões metodológicas etc.) podem ser percebidos.” (Megid, 1999 apud FERREIRA, 2002, p. 266).

<sup>24</sup> Foi demarcado o espaço-tempo entre 2015 e 2020, por ser o período mais recente e por haver publicações suficientes. De acordo com Luna (1997): “Se a literatura for abundante, em publicações regulares, é possível que o material dos últimos 4 ou 5 anos seja suficiente para compor um quadro de referência para o problema. [...] como publicações são regulares, resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente.” (LUNA, 1997, p. 93).

aspas ([""]); parênteses (( )); e os delimitadores (campo e data). Além destes, delimitar a busca utilizando outros filtros selecionando para grande área Ciências Humanas e para área de conhecimento Educação. Os resultados desta busca se encontram na Tabela 1.

TABELA 1 – Quantitativo de publicações pré-selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e BDTD para a pesquisa *Materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança: análise de documentos do MEC para a Educação Infantil*.

Descritores	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES			Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)		
	Total de estudos	Estudos após leitura dos títulos e resumos	Estudos pré-selecionados	Total de estudos	Estudos após leitura dos títulos e resumos	Estudos pré-selecionados
<i>materiais pedagógicos movimento educação infantil</i>	124	15	<b>06</b>	14	08	<b>01</b>
<i>materiais e equipamentos educação infantil</i>	113	01	<b>01</b>	18	02	<b>01</b>
<i>ambiente de aprendizagem materiais educação infantil</i>	30	12	<b>05</b>	11	04	<b>01</b>
<i>espaços materiais educação infantil</i>	29	23	<b>12</b>	73	16	<b>04</b>
<b>Total</b>	296	51	<b>24</b>	116	30	<b>07</b>
<b>Total de estudos pré-selecionados</b>	<b>31</b>					

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

Na Tabela 1 aparecem seis estudos de forma duplicada nas duas fontes online pesquisadas e, dessa forma, estes foram excluídos da contagem dos trabalhos pré-selecionados. Após a leitura dos resumos, além da leitura parcial do texto final dessas 31 pesquisas, notei que alguns trabalhos não tinham relação com a temática desta investigação, ou não traziam elementos sobre materiais e/ou equipamentos que mobilizam o movimento do corpo da criança e que pudessem contribuir com este estudo. Assim, ao final do levantamento nas bases de dados mencionadas, selecionei para a pesquisa um total de oito dissertações, as quais apresento no Quadro 1.

QUADRO 1 – Estudos selecionados para a pesquisa *Materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança: análise de documentos do MEC para a Educação Infantil.*

<b>Teses e Dissertações CAPES e BDTD</b>				
	<b>Títulos</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>
<b>01</b>	A organização dos espaços na Educação Infantil: possibilidades educativas na proposta fazer em cantos.	PESSOA, Priscila Sales Rodrigues	2015	Dissertação
<b>02</b>	De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções.	SIMÕES, Eleonora das Neves	2015	Dissertação
<b>03</b>	Espaços e tempos da educação infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês.	COELHO, Flávia de Oliveira	2015	Dissertação
<b>04</b>	Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças.	CASTRO, Liana Garcia	2015	Dissertação
<b>05</b>	Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário.	MALLMANN, Elisete	2015	Dissertação
<b>06</b>	Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas.	COCITO, Renata Pavesi	2017	Dissertação
<b>07</b>	Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche.	MÁXIMO, Luciana Perpetuo	2018	Dissertação
<b>08</b>	As imagens de crianças na escola da infância: espaço, tempo e materiais.	PINHEIRO, Deise Raquel Cortes	2018	Dissertação

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

Os estudos selecionados trazem a discussão sobre materiais e/ou equipamentos que compõem a organização dos espaços no contexto da Educação Infantil. Como já foi mencionado, apesar da maioria dos estudos ter como escopo investigar o espaço, em todas as pesquisas escolhidas, há discussões e reflexões a respeito dos materiais e/ou equipamentos que compõem estes espaços. Vale ressaltar que dentro do período investigado, não encontrei teses que abordassem a temática deste estudo, considerando os critérios de inclusão já mencionados. As três teses encontradas nas bases de dados pesquisadas tinham como objeto de estudo o espaço na Educação Infantil, entretanto, não traziam dados sobre materiais e/ou equipamentos que pudessem contribuir com o tema desta investigação. Este dado aponta uma lacuna em pesquisas que possam contribuir com a produção científica da área, com novos conceitos referentes aos materiais e/ou equipamentos que compõem

os espaços no contexto institucional, principalmente, aqueles que mobilizam o movimento do corpo da criança.

Com base neste cenário, apresento para conhecimento, as considerações mais relevantes das autoras sobre materiais e/ou equipamentos relacionados com o movimento do corpo, apresentadas nas pesquisas selecionadas.

Na dissertação *A organização dos espaços na Educação Infantil: possibilidades educativas na proposta Fazer em Cantos* de Priscila Pessoa (2015), a autora constatou a partir da análise de documentos do MEC, que embora estas publicações evidenciam a importância da organização dos espaços, estes documentos ainda estão distantes da realidade brasileira, pois percebeu que “o silêncio, a concentração, o ficar sentado prevalecem ao movimento, à criação, às trocas e às interações” (PESSOA, 2015, p. 110) e evidencia que os espaços necessitam de um olhar mais sensível, tanto na estrutura física oferecida quanto na oferta dos materiais disponíveis e na forma como estes são disponibilizados (PESSOA, 2015).

Já na dissertação *De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções*, de Eleonora Simões (2015) foi revelado que constituir espaços em contextos de vida coletiva é, primordialmente, promover encontros e interações, com a sensibilidade de organizar espaços que convidem a multissensorialidade. Para a autora, é preciso “rever os pressupostos que embasam a maneira como constituímos os espaços circunscritos com determinados brinquedos e não com outros. Toda escolha reflete um conceito de como as crianças brincam e constroem relações com os materiais” (SIMÕES, 2015, p. 160).

Da mesma forma, a dissertação *Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*, de Flávia Coelho (2015) evidenciou que a organização do espaço deve ser pensada de modo a favorecer as interações, porém, observou que “o ambiente da creche investigada não foi organizado de modo a atender às especificidades da faixa etária dos bebês, e que apresenta fragilidades no aspecto físico e na oferta de materiais para este grupo” (COELHO, p. 165). Também afirma que as formas de organização dos espaços e tempos regulam as possibilidades de ação dos bebês e das professoras e poderão favorecer a ampliação de experiências e do repertório de práticas culturais (COELHO, 2015).

A dissertação *Espaços, práticas e interações na Educação Infantil - o que dizem as crianças*, de Liana Castro (2015), a respeito da apropriação dos espaços pelas crianças, constatou que: há pouca frequência de brincadeiras nos espaços externos,

sendo o parquinho o menos frequentado pelas crianças, mesmo sendo o lugar preferido delas; falta de oportunidade das crianças realizarem movimentos amplos em outros espaços; falta de acessibilidade das crianças aos livros, materiais e brinquedos, que na maioria das vezes era controlado pelos adultos. Ao partir dessas observações, a autora destaca que ainda existe um grande desafio em garantir um espaço de fala para as crianças pequenas (CASTRO, 2015).

Em sequência, na dissertação *Materiais Potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto do berçário*, de Elisete Mallmann (2015), a autora concluiu que as relações constituídas no contato com os materiais possibilitaram a ampliação de experiências sensoriais, a constituição de conhecimentos e a ampliação das interações, a partir de aprendizagens que envolviam todo o corpo do bebê, evidenciando a relevância dessas experiências de contato com os materiais, para que pudessem “desenvolver suas capacidades como seres potentes, curiosos e pré-dispostos a explorar e interagirem no mundo” (MALLMANN, 2015, p. 90).

Do mesmo modo, na dissertação *Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas* de Renata Cocito (2017) verificou-se que nos documentos oficiais, o espaço é evidenciado e a organização do espaço para bebês e crianças pequenas é essencial para a estruturação das instituições de cuidado e educação das crianças. Para a autora, as crianças têm desejo em vivenciar o espaço da instituição como lugar: “o lugar, atravessado pelos afetos, pelas relações, emoções, envolvimento e sensações está carregado de vibrações que marca o desenvolvimento de uma criança e que a acompanha por toda a sua vida.” (COCITO, 2017, p. 174).

Também, a dissertação *Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche* de Luciana Máximo (2018) ressaltou o uso de brinquedos não estruturados, pois possibilitaram múltiplas descobertas pelos bebês, mantendo-os concentrados por um longo tempo em suas pesquisas, confirmando que estes oportunizam a ação de forma surpreendente, desde que tenham liberdade para a exploração. Os resultados indicaram que os bebês necessitam de suportes ambientais para interagir: a atitude do adulto, o arranjo espacial e a seleção e investimento nas formas de apresentação dos materiais (MÁXIMO, 2018).

E por fim, a dissertação *As imagens de crianças na escola da infância - espaço, tempo e materiais*, de Deise Pinheiro (2018) concluiu que “espaços qualificados e seguros, ao mesmo tempo em que apresentam desafios e uma variedade de materiais, sugerem que os bebês sejam competentes e autônomos para descobrir novas habilidades corporais e inaugurar brincadeiras, atingindo todo o potencial de sua imaginação” (PINHEIRO, 2018, p. 85). Tendo as abordagens Pikler e Reggio Emilia como interlocutoras do estudo, a autora destaca que experiências de outros lugares do mundo podem influenciar as práticas pedagógicas inspirando outros modos de atuação (PINHEIRO, 2018).

Assim, após fazer uma leitura geral das pesquisas selecionadas, constatei que todos os estudos trazem documentos do MEC que discutem os espaços e os materiais na organização pedagógica das instituições de Educação Infantil. Os documentos mencionados nos estudos foram:

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

Os estudos de Castro (2015), Simões (2015) e Máximo (2018) mostraram que apesar dos documentos apresentarem a organização dos espaços como essencial para a estruturação das ações nas instituições de Educação Infantil, ao constituir um novo olhar sobre a educação da criança pequena, diferente do modelo assistencialista ou que prepara para o Ensino Fundamental, há ainda uma grande distância da realidade brasileira.

Horn (2004), em estudos realizados há 15 anos atrás já havia revelado um cenário geral de precariedades na Educação Infantil brasileira, no qual relata que: “um dos aspectos mais evidentes dessa difícil situação diz respeito à organização dos espaços nas instituições de educação infantil” (HORN, 2004, p. 14). Infelizmente, as pesquisas mais atuais também demonstram fragilidades nesta temática e a esse respeito, os materiais e/ou equipamentos que constituem estes espaços, são elementos que necessitam de mais estudos e reflexões.

Dentre as pesquisas analisadas todas trazem a importância dos materiais no desenvolvimento infantil e destacam que o contato com variados objetos e brinquedos possibilita às crianças experimentar o mundo à sua volta, sendo importantes para a construção de relações com os outros e o entorno.

Os principais pontos apresentados pelas pesquisadoras a respeito dos materiais foram: escassez de materiais nos diferentes ambientes da instituição, principalmente, os que favorecem o movimento e o conhecimento do próprio corpo; falta de qualidade dos materiais disponibilizados; falta de acessibilidade das crianças para as escolhas dos materiais e/ou equipamentos que preferem brincar; ações iniciadas e mantidas na maioria das vezes pelos adultos, sem considerar as necessidades e desejos das crianças; uso de materiais e brinquedos somente para distrair as crianças; uso restrito do parque e dos espaços externos, locais onde as crianças podem explorar movimentos mais amplos<sup>25</sup>.

### 1.3 DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A Educação Infantil, integrada ao sistema educacional do país como primeira etapa da Educação Básica, reivindica ser discutida e refletida numa perspectiva que considere as diferentes infâncias e que respeite as especificidades dos bebês e das crianças pequenas.

---

<sup>25</sup> A terminologia **movimentos amplos** será utilizada nesta pesquisa, tendo em vista que esta nomenclatura é encontrada nas DCNEI (2010), ao apresentarem que a organização de materiais, espaços e tempos devem assegurar “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.” (BRASIL, 2010, p. 20). Utilizarei este termo para denominar os movimentos que envolvem todo o corpo em uma ação, implicando simultaneamente diferentes grupos musculares para habilidades como pular, correr, saltar, arremessar, trepar, escorregar, entre outros.

O documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI, Parecer CNE/CEB nº 20/2009c)<sup>26</sup> traz consigo o compromisso de pensar a educação de crianças pequenas, em espaços coletivos e na seleção e consolidação de práticas pedagógicas mediadoras das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Este documento, de caráter mandatório, se constitui um instrumento estratégico para estabelecer uma Educação Infantil de qualidade para as crianças brasileiras, definindo o espaço coletivo como um lugar que legitima as experiências da infância, a partir da efetivação de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais e que oportuniza a ampliação de conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Nesse sentido, as práticas sociais e as linguagens são campos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil e são evidenciados em um currículo:

sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009c, p. 25).

Com isso, a criança é considerada ativa e competente e deve ser respeitada nos seus direitos de participação, onde constrói o conhecimento por meio do processo educativo e da cultura na qual está inserida. As *DCNEI* (BRASIL, 2010) corroboram com esta visão e considera a criança como:

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 sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Para Charlot (2000), um sujeito é um ser humano que tem desejos e na relação com outros seres humanos se constitui como um ser social, ocupando uma posição nesse espaço, e ao mesmo tempo é singular, um “exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que

---

<sup>26</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB, nº 20. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009c.

ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.” (CHARLOT, 2000, p. 33). Assim, a criança se constitui como um sujeito nas relações sociais que estabelece, se humanizando enquanto interage com os outros humanos e construindo sua própria história em sua singularidade.

Contudo, o que observei em diversos contextos educativos é que esta singularidade da criança, com toda sua bagagem histórica e cultural, muitas vezes não é respeitada, quando encontramos propostas pautadas no controle do corpo onde subir e equilibrar-se, por exemplo, geralmente são ações proibidas ou impedidas por normas ou superproteção.

A pesquisa *A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola* (SPRÉA, 2018)<sup>27</sup> apresentou dados interessantes relacionados às interferências que as intervenções educativas provocam na experiência lúdica dentro das instituições de ensino. O estudo mostrou a incidência das proibições de algumas brincadeiras realizadas durante o recreio, em uma amostragem de 95 escolas municipais da cidade de Curitiba - Paraná, no ano de 2016, as quais destaco as brincadeiras relacionadas com o movimento do corpo: subir em árvore (apareceu em 47% das escolas pesquisadas e está proibida em 84% delas); cavalinho nas costas (aparece em 73% das escolas pesquisadas e está proibida em 80% delas); lutinha (apareceu em 81% das escolas e está proibida em 71% delas) e menina pega piá (aparece em 91% e está proibida em 29% delas). Até mesmo o uso do parque infantil durante o recreio não era permitido em duas, das seis escolas pesquisadas, pelo mesmo motivo: que as crianças se machucariam brincando nele! Seu uso estaria restrito, sendo autorizado somente quando acompanhado de algum professor ou professora.

Esses números revelam que intervenções educativas acabam interditando o acesso das crianças a locais considerados perigosos, inibem atividades que envolvem corridas e saltos, assim como controla ou direciona a experiência lúdica infantil visando minimizar riscos. Assim, ao inibir uma atividade que exige certo domínio do

---

<sup>27</sup> Na referida tese oito escolas participantes da fase 1 da pesquisa fizeram parte de uma série infantil chamada *Aué*, que mostra a diversidade de brincadeiras realizadas em distintos contextos socioculturais, em formato de série audiovisual documental. Os minidocumentários foram produzidos pela Parabolé Educação e Cultura e dirigido por Nélio Spréa e pelo historiador Otavio Zucon. Para saber mais acesse: <https://www.parabole.com.br/info/projetos-culturais-serie-aue>

corpo, gera-se menos contato com tal atividade tornando as crianças menos aptas à esta experiência e, conseqüentemente, os acidentes podem ser mais frequentes. Sobre esta questão Spréa (2018, p. 192) comenta que “impremeditadamente, a intenção de proteger as crianças do perigo pode acentuar ainda mais o perigo, uma vez que afasta os sujeitos da prática social em questão e os destitui das habilidades antes desenvolvidas na prática”. Nesse caso, esse tipo de intervenção poderia contribuir com que as crianças tivessem ainda menos aptidão para brincadeiras que exigem movimentos mais desafiadores como balançar, pendurar-se, escalar, correr, saltar e escorregar. Além disso, poderia demonstrar também a crença de que as crianças não têm competência para realizar tais atividades.

Nesse sentido, procuro demarcar nesse estudo a necessidade de trazer à tona uma concepção de criança como um ser competente. Na perspectiva de Loris Malaguzzi<sup>28</sup> (2016), o protagonismo<sup>29</sup> infantil se destaca no sentido de potencializar suas capacidades de interação e de participação no contexto educativo, onde as crianças são percebidas como capazes e de maneira autônoma, podem “extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (MALAGUZZI, 2016, p. 85).

Um pequeno trecho de uma poesia deste mesmo autor, *Ao contrário, as cem existem*<sup>30</sup>, aponta de forma metafórica, que a criança tem infinitas formas próprias de se manifestar e se comunicar, porém, poucas são valorizadas e potencializadas pelos adultos no contexto educativo.

---

<sup>28</sup> Loris Malaguzzi foi um pedagogo italiano que idealizou e concretizou a abordagem conhecida como *Reggio Emilia Approach* ou Pedagogia da Escuta, na cidade de Reggio Emilia, na Itália. Nesta abordagem as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente por meio de diferentes linguagens, tem a criança como centro do processo educativo e considera o espaço como um elemento essencial, organizado, ativo, “um espaço que ensina” (GANDINI, 2016, p. 148).

<sup>29</sup> Segundo Guizzo et al (2019), no campo da Educação, o conceito de protagonismo surgiu a partir das discussões advindas do escolanovismo, sendo possível afirmar que este conceito ressurgiu fortemente nos estudos italianos. O escolanovismo é um movimento de reforma da educação que surgiu entre o final do século XIX e início do século XX, e refere-se a um conjunto de ideias que se contrapõem à pedagogia tradicional (SAVIANI, 1999).

<sup>30</sup> *Invece il cento c'è* é uma poesia de Loris Malaguzzi que também deu nome a uma exposição que rodou por vários países, compartilhando produções das crianças de Reggio Emilia, a partir de documentações.

[...] Dizem-lhe: / de descobrir um mundo que já existe / e de cem / roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / Dizem-lhe: / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 2016, não p.).

Portanto, é fundamental compreender que as crianças enquanto sujeitos históricos, que pertencem a um grupo social e inseridas em uma cultura, constroem diferentes formas de explorar e (re)criar o mundo através das mais variadas linguagens, a partir das necessidades, desejos e ideias próprias. Nesse sentido, na Educação Infantil, as linguagens são aprendidas por meio do corpo, em situações de interação com o outro e com os objetos e alcançando importantes conquistas para seu desenvolvimento como a autonomia e a construção da identidade. Barbosa e Ritcher (2010) complementam ao dizer que:

As crianças estão chegando ao mundo, construindo relações de pertencimento, aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, suas interações, gradualmente se inserindo com e na complexidade de sua(s) cultura(s) e corporalizando-a(s). (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 91).

Com isso, para refletirmos sobre o corpo e suas implicações no contexto educativo, é fundamental compreender que a existência humana é corporal. Le Breton (2012), a partir dos estudos da Sociologia, comenta que “o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2012, p. 7). Logo, na dimensão social e cultural, o corpo é o eixo da relação com o mundo, um canal pelo qual as relações sociais são elaboradas e vivenciadas. De acordo com Daólio (1995) por meio do corpo, o homem assimila e se apropria de valores, costumes e normas sociais, em um processo de incorporação, ou seja, “mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões.” (DAÓLIO, 1995, p. 40).

Garanhani (2008) complementa ao dizer que “o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social, assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural.” (GARANHANI, 2008, p. 127). Assim, nas relações estabelecidas entre as crianças e seus pares (outras crianças e adultos) e com os objetos, o corpo em movimento se evidencia, pois se constitui como matriz básica do desenvolvimento infantil (GARANHANI, 2004), sendo por meio deste que a criança conhece a si mesma, expressa seus pensamentos

e ideias e explora o mundo. Garanhani e Paula (2020) corroboram com esta ideia e comentam que:

O movimento do corpo são fios que tecem a educação da criança, tanto sobre os modos de aprender como os modos de se expressar e comunicar. É a criança se constituindo nos seus dizeres, os quais envolvem o corpo em movimento. (GARANHANI; PAULA, 2020, p. 88).

Nesse sentido, o movimento é uma linguagem<sup>31</sup> que a criança utiliza para agir e interagir no mundo, onde o corpo e suas possibilidades de movimentação, expressão e comunicação permite que ela atue sobre o meio físico e social. Em seu processo de desenvolvimento e de forma progressiva, ela começa a experimentar os modelos de movimentos que ocorrem naquele meio sociocultural, se relacionando com o meio através dos movimentos do corpo que garantam a satisfação de suas necessidades. De acordo com Garanhani (2004), ao transformar em símbolo aquilo que experimenta com o seu corpo, a criança constrói seu pensamento sob a forma de ação e com isso, utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem, favorecendo a expressão e comunicação para se conhecer e se relacionar com o meio. Segundo a autora,

Na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil. (GARANHANI, 2004, p. 22).

Assim, a cada fase a criança interage de forma mais intensa com um ou outro aspecto de seu contexto, na utilização dos recursos para seu desenvolvimento, pois “os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento” (GALVÃO, 2012, p. 39). Pereira (2013), complementa essa ideia ao citar que

---

<sup>31</sup> Neste estudo o movimento do corpo da criança será considerado uma linguagem que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação. Sobre essa concepção, recorro aos estudos de Garanhani, com base em Wallon, em que os “movimentos do corpo, tão importantes no desenvolvimento físico-motor infantil, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio no qual a criança se encontra.” (GARANHANI, 2004, p. 25).

[...] O corpo é sem dúvida a base estrutural que exterioriza uma multiplicidade de movimentos nos levando a acreditar na presença de uma gramática gestual que se cumpre dentro do repertório das brincadeiras vivenciadas por diferentes crianças e diversas situações. (PEREIRA, M. A. P., 2013, p. 71).

Dessa forma, a exploração de movimentos nos diferentes espaços determina um grande repertório de brincadeiras com o corpo que surgem a partir do imaginário das crianças. Assim, ocorre a ampliação do repertório de aprendizagens por meio da vivência de diferentes práticas de movimento<sup>32</sup>, que são construídas e acumuladas historicamente pelos sujeitos nos diferentes contextos culturais, bem como na relação com os materiais e/ou equipamentos que compõem os espaços educativos.

Diante disso, em uma instituição de Educação Infantil, é possível observar diferentes gestos, posturas, formas de movimentação e inter-relação com brinquedos, objetos e pessoas, e torna este um espaço privilegiado para a compreensão dessa gestualidade tão significativa que os bebês e crianças pequenas utilizam para se comunicar e interagir, além de fazer deste espaço coletivo um lugar que reconhece as experiências da infância.

Nessa perspectiva, busquei destacar neste estudo os materiais e/ou equipamentos que mobilizam o movimento do corpo da criança, como elementos essenciais para a conquista da autonomia corporal. Para Garanhani (2015), é fundamental refletir sobre estes ambientes e os materiais que os compõem, pois, a ampliação de repertório de variadas experiências de movimento contribui para a conquista desta autonomia.

Além disso, ao considerar as crianças como sujeitos sociais, que participam de seus contextos coletivos de educação, se expressando e se comunicando por meio de seu corpo em movimento, acredita-se ser imprescindível voltar o olhar às especificidades dos bebês e crianças pequenas e incorporar nas discussões pertinentes à prática pedagógica da Educação Infantil, sobre o uso de materiais e/ou equipamentos que mobilizam o movimento nesta etapa da educação.

---

<sup>32</sup> As práticas de movimento são representadas aqui pelas brincadeiras, jogos, ginásticas, esportes, danças, atividades circenses, entre outras, que foram produzidas pelo homem e acumuladas historicamente pelos sujeitos, com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos e tempos (CURITIBA, 2009).

Nesse sentido, os diversos espaços internos e externos de uma instituição educativa, podem ser transformados em ambientes de aprendizagem que apoiam as crianças em suas descobertas onde suas ações podem ser potencializadas. A organização de espaços como parque, gramado, areia, pátio, salas, corredores, entre outros, planejados com uma diversidade de materiais e/ou equipamentos que incentivem a exploração, a vivência e a criação de movimentos, pode proporcionar experiências desafiadoras às crianças e que respeitam o direito de construir a sua autonomia e identidade.

Assim, uma proposta pedagógica que valoriza as múltiplas linguagens da infância, bem como a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento sobre as coisas, requer um cuidado na escolha e organização de espaços e materiais que favoreçam o trabalho educativo com o movimento. Isso se faz necessário para que a criança possa vivenciar diversificadas formas de movimentação do corpo, desde movimentos mais delicados que envolvem pequenos músculos para empilhar, encaixar, montar e desmontar, abotoar e desabotoar, entre outros, até movimentos mais amplos como rastejar, andar, correr, saltar, pular, subir, descer, entre outros.

Dessa forma, contextos que respeitem as peculiaridades de cada faixa etária, que ofereçam oportunidades de interagir e brincar com seus pares e explorarem diferentes materiais e/ou equipamentos por meio do movimento, demanda uma escuta sensível<sup>33</sup> e um olhar atento dos adultos. Demanda planejamento e organização de espaços e tempos adequados para que as crianças possam se movimentar com toda a potência e curiosidade que lhes são peculiares. Nesse sentido, as experiências de infância que as crianças vivenciam nas instituições, são estruturadas por tudo aquilo que é oferecido a elas, pelas possibilidades ou impedimentos, pelas interações, pelas vivências pessoais e coletivas.

Assim, os materiais e/ou equipamentos precisam ser pensados a partir de uma pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), que reconhece as

---

<sup>33</sup> A perspectiva da escuta em Reggio Emilia, segundo Rinaldi (2016, p. 236) revela uma escuta sensível “à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos”. Destacamos neste estudo este conceito, pela necessidade também de se reconhecer as múltiplas linguagens, os símbolos e códigos que as crianças usam para se expressar e se comunicar. Escutar, portanto, legítima e dá visibilidade, tanto para quem escuta, quanto para quem produz a mensagem, sendo a base de qualquer relação (RINALDI, 2016).

crianças como ativas na organização do uso dos espaços e é envolvida com as diversas linguagens que as crianças mobilizam, sem hierarquizá-las. Desse modo, é preciso reconhecer os materiais e/ou equipamentos como elementos que constituem o contexto da educação institucional e conhecer os que são sugeridos pelos documentos do MEC para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e nesta tarefa, identificar aqueles que **mobilizam** o movimento do corpo da criança.

Nesse sentido, surge a necessidade de se refletir sobre o conceito **mobilização** e para essa reflexão recorro aos estudos de Charlot (2000), o qual remete à ideia de movimento, a um processo interno ao sujeito, ou seja, a mobilização implica mobilizar-se, pôr-se em movimento de dentro para fora. E, desse modo, os materiais e/ou equipamentos têm papel fundamental no processo de descoberta de si e do mundo, no sentido de motivar a mobilização da criança nessa relação. Charlot (2000) diferencia os conceitos de mobilização e motivação, que nos ajuda a compreender o uso do conceito.

Para insistir nessa dinâmica é que utilizamos o termo 'mobilização', de preferência ao de 'motivação'. A mobilização implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ('de fora'). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento. (CHARLOT, 2000, p. 54-55, grifo do autor).

Parto da premissa de que a criança da Educação Infantil, como um sujeito que se relaciona com o mundo por meio do corpo em movimento, tem o desejo de descobrir sobre tudo o que tem à sua volta e, em seu processo de construção, transforma em símbolo aquilo que experimenta corporalmente, uma vez que "seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação." (GARANHANI, 2008, p. 124).

Nesse sentido, ao dizer que determinados materiais e/ou equipamentos **mobilizam o movimento do corpo**, destaco o desejo que leva o sujeito a envolver-se em uma atividade na qual vê sentido e se coloca em situação de movimento. Materiais como uma bola ou um arco, por exemplo, convidam a criança ao movimento, ao mobilizar ações diversificadas como quicar, rolar e bolear, ao mesmo tempo que a própria criança, em que utiliza o movimento como recurso de exploração do mundo, investiga ou experimenta outras ações, diferentes daquelas inicialmente sugeridas.

Além do próprio prazer que o brincar com estes materiais proporciona, as novas ações surgem pelo fato de que as crianças trazem consigo saberes sobre os movimentos que realiza, construídos nas relações em que vive nos diferentes espaços.

Assim, nessa relação da criança com o mundo, com si mesma e com os outros, há uma relação simbólica, ativa e temporal, pois de acordo com Charlot (2000) a relação com o saber implica um conjunto de significados, um espaço de atividades na qual apropriar-se materialmente do mundo é transformá-lo, além da relação com o tempo, que nunca acaba e é feita por momentos significativos. Nesse processo de relação com o saber, o corpo em movimento como uma linguagem da criança, assume papel fundamental, pois é por meio dessa relação, que ela se apropria do conhecimento e o constrói.

Com base nessas considerações, busco analisar os documentos do MEC que trazem orientações sobre o uso de materiais e/ou equipamentos nos diferentes espaços das instituições de Educação Infantil, por considerar necessário dimensionar como esta temática vem sendo abordada nesses documentos, que orientam não só as políticas públicas de formação de professores, mas também a prática dos professores em suas ações docentes. Esta investigação se justifica também pela ausência de pesquisas que problematizem sobre o referido tema.

E, neste cenário, compartilho o desejo de contribuir na ampliação de investigações sobre o tema, de modo que as orientações de uso de materiais e/ou equipamentos que mobilizem o movimento do corpo da criança possam ser reconhecidas como elementos fundamentais de propostas pedagógicas para a educação na infância.

## 2 MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS QUE MOBILIZAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E CONCEPÇÕES

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)<sup>34</sup>

Quando crescemos deixamos de olhar para as coisas simples e de nos encantar por latas, pedras, folhas, bichinhos de jardim... o mundo adulto nos faz ter o olhar voltado para as coisas grandes, ao nos distanciar daquilo que realmente tem importância. E como nos aponta Manoel de Barros na epígrafe, ao pensar na importância desta investigação, volto meu olhar para o encantamento que este estudo produz em mim e que me instiga a buscar respostas às minhas incertezas.

Apresento neste capítulo a seleção e organização de referências nas áreas da Educação, da Arquitetura, da Psicologia da Educação e Psicologia Ecológica. Esta revisão de estudos buscou contribuir com a investigação de concepções a partir de pressupostos teóricos que subsidiassem a compreensão sobre os materiais e/ou equipamentos como elementos fundamentais na constituição de ambientes educativos na educação da criança, sobretudo aqueles que mobilizam o movimento do corpo.

Para isto, organizei a apresentação deste capítulo em dois temas os quais irão abordar concepções referentes aos espaços/ambientes no contexto da Educação Infantil, a partir dos conceitos de multissensorialidade e polimaterialidade e as implicações destes para os ambientes educativos.

Na sequência, selecionei subsídios teóricos que abordassem sobre a relação da criança com o ambiente, a partir das abordagens ecológicas de Tim Ingold (2002)

---

<sup>34</sup> Manoel de Barros (1916 - 2014), poeta brasileiro que tem em sua poesia uma forma particular de retratar o mundo, que é marcada pelo jogo de palavras em sua escrita. Para ele, "poesia para ser séria tem que alcançar o grau de brinquedo" (BARROS, 2000, p. 71) e traz a seriedade da poesia daquilo que a sociedade menos trata com seriedade, que é a brincadeira, o brinquedo.

e Gibson (1986) com o conceito de **affordance** e, também, de estudos de Wallon (1971, 1975) e/ou estudos que utilizaram a sua teoria.

## 2.1 OS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

O direito das crianças à educação, garantido inicialmente pela Constituição Federal de 1988, também se expressa como direito a espaços de qualidade, organizados para o atendimento das crianças e dos adultos. Sarmiento (2013, p. 141) comenta que “a adoção de uma política educativa centrada nos direitos da criança tem um especial efeito simbólico: centra na criança a razão de ser e do fazer na educação infantil.”

Diante disso, defendo um espaço com materiais e/ou equipamentos que contemplem as especificidades das crianças pequenas, um espaço que enriquece as experiências de aprendizagem, visto que a Educação Infantil não é um depósito de crianças, mas sim “um lugar e uma temporalidade para constituírem as suas infâncias.” (BARBOSA; RICHTER, 2018, p. 48).

Assim, coloco em pauta sobre como a infraestrutura das instituições, pode refletir determinadas concepções de educação e, assim, atravessar o cotidiano do trabalho educativo com as crianças. Isto pode influenciar de forma direta na qualidade da instituição, pois ao considerar que o espaço educa, podemos pensar em como os materiais e/ou equipamentos podem constituir experiências e aprendizagens significativas para elas. Para Lima (1989),

[...] o espaço é o elemento pelo qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som, e, em uma medida, a segurança [...] é em um espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e, ao fazê-lo, esse espaço material se qualifica. (LIMA, 1989, p. 13).

Ao considerar os materiais e/ou equipamentos como elementos que qualificam o ambiente, pode-se pensar em como o mundo dos objetos pode promover experiências de movimento, sensoriais e estéticas, durante esta etapa do desenvolvimento infantil.

A partir dessas considerações, quando se observa uma instituição de Educação Infantil, tudo o que está à volta deste espaço, fala sobre as experiências que ali vivenciam, as interações que ocorrem entre as crianças e os adultos, os

desejos e interesses de todos os envolvidos. De acordo com Gandini (1995, p. 240, tradução nossa)<sup>35</sup> “o modo no qual o ambiente é organizado, e em especial o modo no qual as crianças e os adultos se movimentam nesse espaço, nos dá a sensação de atividade e serenidade”, revelando assim, as concepções dos adultos a respeito das crianças, bem como do projeto político pedagógico da instituição.

Percebi esta preocupação com a qualidade dos espaços, dos materiais e das interações no contexto da Educação Infantil, em todas as pesquisas selecionadas nesta investigação e que esta qualidade também está diretamente ligada à seleção, organização e acessibilidade dos materiais e a forma como são compreendidos na relação criança-objeto-ambiente.

Nessa perspectiva, estas pesquisas abordam conceitualmente os espaços, apresentam os termos materiais e/ou equipamentos no decorrer dos textos, porém não deixam claro que tipos de materiais e quais equipamentos são fundamentais para um trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças. Alguns estudos sequer citam materiais que mobilizam o movimento ou para brincadeiras que envolvem habilidades com todo o corpo como correr, saltar, subir, descer, engatinhar ou equilibrar-se.

Se por meio do corpo as crianças percebem e compreendem o mundo à sua volta, temos que viabilizar tempo, espaços e materiais diversificados para que elas tenham experiências sensoriais mais enriquecedoras.

Nesse sentido, a **multissensorialidade**<sup>36</sup> (CEPPI; ZINI, 2013) do ambiente valoriza o indivíduo na sua essência, pois, segundo Le Breton (2016), por meio da sensibilidade o sujeito decifra o mundo, na sua inteireza, onde os sentidos se misturam ao sentimento de existir. Ao abordar a sensorialidade na etnografia, Ingold (2002) e Pink (2009) destacam a importância da sensorialidade para a construção dos

---

<sup>35</sup> Texto original: “*Il modo in cui l’ambiente è organizzato, e specialmente il modo in cui si muovono bambini ed adulti nello spazio di queste scuole, dà un sentimento di attività e serenità.*” (GANDINI, 1995, p. 240).

<sup>36</sup> Segundo Ceppi e Zini (2013) a multissensorialidade diz respeito às experiências sensoriais que as crianças vivenciam, usando o corpo inteiro em suas investigações e descobertas sobre as materialidades e no mundo em que estão inseridas. Neste conceito, o corpo inteiro é utilizado nas experiências sensoriais, nas investigações e descobertas das crianças, que evoca à sinestesia um importante papel na cognição, na criação e primordialmente nos processos de construção tanto do conhecimento quanto da formação da personalidade. Para estes e outros autores, o “estado sinestésico é a condição de vida típica da plasticidade sensorial das crianças pequenas.” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 25).

sentidos, não se restringindo somente aos sentidos do corpo, mas também dos sentidos presentes nas culturas.

Pink (2009) ainda argumenta que é preciso mudar a ideia de existir um sentido hierarquicamente dominante e exemplifica em uma pesquisa sobre o lar sensorial que realizou, em que focaliza o som, a visão, o tato e o odor nesse ambiente específico, conclui que nenhuma forma sensorial necessariamente domina. Também Ingold (2002) tendo como base as teorias que entendem a percepção como multissensorial, onde os sentidos não são separados no momento da percepção, mas são culturalmente definidos, sugere que se compreenda a visão interrelacionada com os outros sentidos.

Nessa perspectiva, o conceito de multissensorialidade no âmbito da Educação Infantil contribui para o entendimento sobre a forma como a criança se constitui no mundo, ou seja, nos dá a compreensão de como o ser humano é engajado **no e com** o mundo. Ceppi e Zini (2013) complementam ao dizer que as crianças pequenas apresentam uma plasticidade sensorial que lhes permitem “explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos.” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 24). Pallasmaa (2012) corrobora com esta questão ao citar que:

Estamos conectados no mundo por meio dos nossos sentidos. Estes não são simples receptores passivos de estímulos, nem o corpo é unicamente um ponto para ver o mundo de uma perspectiva central. A cabeça tampouco é o único lugar de pensamento cognitivo, pois nossos sentidos e todo o nosso ser corporal estruturam, produzem e armazenam diretamente um conhecimento existencial silencioso. (PALLASMAA, 2012, p. 9).

Sendo assim, esta multissensorialidade do ambiente, pode ser evidenciada com materiais e/ou equipamentos diversificados, que possam ser ressignificados e transformados pelas crianças e que propiciam uma diversidade de movimentos do corpo e a exploração de seus sentidos. Trago como exemplo, os espaços da natureza, com seus inúmeros elementos como pedras, árvores, troncos caídos, flores, frutos, variadas texturas e terrenos irregulares que desafiam o corpo em movimento e propiciam experiências que envolvem todos os sentidos.

Iared e Gomes (2021, p. 335) comentam que as crianças quando em contato com a natureza, aprendem através da conexão entre o movimento, o corpo e os sentidos. Para as autoras, “o corpo engajado na natureza oportuniza a movimentação

e conseqüentemente a apreensão de diversas habilidades: espacial, criatividade, equilíbrio, intersubjetividade”, por meio de experiências multissensoriais.

Ademais, materiais e/ou equipamentos provenientes da natureza ou produzidos com materiais naturais, como pequenos troncos ou galhos, bambus, caixotes de madeira, entre outros, também são exemplos que possibilitam à criança diferentes brincadeiras com movimentos do corpo, além de proporcionar a experimentação de diferentes ações e reações, perante as propriedades de cada material e/ou equipamento, as quais podem suscitar a descoberta de novas formas de utilização.

Portanto, nessa relação do corpo com os materiais e/ou equipamentos, o repertório de experiências de movimento é ampliado e as percepções sensoriais<sup>37</sup> das crianças são potencializadas, levando-as a conhecer e sentir o mundo a sua volta, ao mesmo tempo em que descobrem suas possibilidades e limites.

Nos jogos de construção<sup>38</sup>, por exemplo, tendo o corpo em movimento como referência fundamental, “as crianças jogam e descobrem o complexo campo das percepções espaciais” (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2018, p. 20), ao aprender sobre pontos de apoio no solo, a posição dos objetos, a tridimensionalidade, noções de direção e distância, equilíbrio, entre outras. Além disso, materiais manipulativos também podem possibilitar aprendizagens de variadas habilidades como encaixar, empilhar, lançar, golpear, jogar, entre outras, sendo que essas ações desafiam a criança a explorar os objetos, quando experimentam e investigam as possibilidades que o material sugere (SOARES, 2017).

Dessa forma, é necessário também conhecer mais sobre as materialidades<sup>39</sup>, a potência dos materiais e/ou equipamentos e os significados dos termos que

---

<sup>37</sup> Para Le Breton (2016), as percepções sensoriais lançam os indivíduos no mundo, não limitando-os, mas provocando-os. O corpo e os sentidos são mediadores dessa relação com o mundo através do simbólico que os atravessa, pois as percepções sensoriais e as visões de mundo são subordinadas dos simbolismos adquiridos: “a percepção não é a realidade, mas a maneira de senti-la.” (LE BRETON, 2016, p. 29).

<sup>38</sup> Para Dubovik e Cippitelli (2018) os jogos de construção são jogos em que as crianças utilizam diferentes materiais que lhes permitem criar, projetar, explorar, provar, etc., conferindo a elas um papel protagonista nas criações.

<sup>39</sup> Aqui o termo **materialidade** refere-se à força constitutiva da relação concreta que se tem com o mundo, ou seja, diz respeito à concretude das relações e à dimensão material da experiência humana (SPYROU, 2019).

utilizamos para designá-los na intencionalidade educativa. Fochi (2019, p. 276) complementa esta questão ao dizer que:

Mudar a compreensão sobre qual tipo de material deve compor a paisagem de materialidades de uma escola significa interpelar a compreensão que temos da construção do conhecimento pelas crianças e qual o papel que o contexto tem nisso.

Nesse sentido, a **polimaterialidade** (CEPPI; ZINI, 2013) ou a variedade dos materiais como fontes de exploração e criação, ampliam e complexificam as percepções das crianças com relação ao seu entorno, ou seja, “a riqueza e variedade do material é, portanto, uma característica indispensável em um ambiente para crianças pequenas.” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 85).

Fochi (2019) traz em seus estudos a ideia dos quadrantes de materialidades<sup>40</sup>, que corresponde a intersecção entre os materiais naturais e artificiais com os materiais estruturados e não estruturados, sem a preocupação em tecer limites muito definidos entre o que é um material natural ou artificial, conforme demonstra a Figura 2.

FIGURA 2 – Quadrantes de materiais



FONTE: Fochi (2019).

<sup>40</sup> Esta ideia é trabalhada no Observatório da Cultura Infantil (OBECI), uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional centralizado na investigação do cotidiano praxiológico, a qual o Prof. Dr. Paulo Sérgio Fochi é fundador e coordenador.

A Figura 2 mostra que nessa concepção, há possibilidades de materiais não estruturados tanto naturais quanto artificiais, bem como materiais estruturados feitos a partir de materiais naturais ou artificiais. Segundo o autor, nessa compreensão a escolha dos materiais precisa entrar em sintonia com fatores ambientais, culturais, econômicos e de potencial criativo, com o intuito de “ampliar os tipos de materiais a partir de sua qualidade (tecido, madeira, plástico, vidro), durabilidade (resistente, delicado, efêmero) e fisicalidade (textura, temperatura, cor, cheiro, sabor).” (FOCHI, 2019, p. 282).

Os **materiais não estruturados** são considerados aqueles que originalmente possuem uma determinada finalidade, mas que na interação com a criança ganham diferentes funções e sentidos. De acordo com Guerra (2017, p. 18, tradução nossa) estes são “(...) materiais não orientados para um uso unívoco e predefinido, mas que sugerem combinações abertas e que reveem uma possibilidade de ações flexíveis e combinadas.”<sup>41</sup>

Outro termo encontrado na literatura é o conceito de **loose parts**, criado pelo arquiteto britânico Simon Nicholson em 1972. Ele desenvolveu a Teoria das Partes Soltas, com a ideia de que peças soltas, materiais que podem ser movidos, projetados, reprojetados e consertados, podem criar infinitas oportunidades para o engajamento criativo, em contraposição aos materiais e ambientes estáticos. Ele se interessou pelos parques infantis e design dos espaços escolares, repensando os equipamentos e ambientes de brincar estáticos, propondo outros que incorporassem materiais soltos que envolvessem a criatividade e inventividade das crianças.

Com isso, ao voltar a atenção para a polimaterialidade no contexto da educação da criança, foi possível reconhecer a diversidade de matérias das quais os objetos são feitos e, desse modo, ampliar as experiências das crianças para além do plástico.

Sobre os materiais e/ou equipamentos para o movimento, das oito pesquisas selecionadas, três fazem menção a bolas, bolinhas de ping-pong, corda, bambolês, peteca, colchonete e materiais não estruturados como caixas de papelão, pneus, lençol e tiras de tecidos. Todas as pesquisadoras citam o parque infantil como um

---

<sup>41</sup> Texto original: “(...) materiali non orientati a un utilizzo univoco e predefinito, ma che suggeriscono combinazioni aperte e che prevedono una possibilità di azioni flessibili e composite.” (GUERRA, 2017, p.18).

equipamento que está presente nas unidades investigadas, porém comentam que nem sempre é um espaço em que as crianças utilizam com frequência.

Outros materiais e/ou equipamentos são citados em duas pesquisas: no estudo de Simões (2015) apareceram *playground* com escorregador e balanço, gangorra, balanço de pneu, barras para se pendurar. No estudo de Coelho (2015), foram citados o parque infantil e manilhas de concreto, que foram instaladas no espaço externo para as crianças utilizarem como túnel. Com isso, identifiquei uma certa escassez de materiais e/ou equipamentos diversificados, ao considerar os diferentes tipos existentes no mundo dos objetos. Mas qual seria a razão desta carência apresentada nos diferentes contextos educativos retratados nas pesquisas?

Além desta questão, preciso também advertir que não basta somente citar os materiais e/ou equipamentos para o movimento, se ainda não está claro para os adultos sobre a possibilidade de relações que as crianças estabelecem com os objetos que lhes são oferecidos, como estes são considerados no fazer pedagógico e a forma como são organizados nos espaços.

Mallmann (2015) comenta sobre a forma que organizou um determinado material para exploração dos bebês e como esta ação refletiu na sua forma de pensar as propostas no ambiente educativo, com as mesmas marcas do Ensino Fundamental.

Ao dispor a geleca em bandejas, enfileiradas lado a lado sobre uma área determinada, eu os induzi a se posicionarem sentados e enfileirados. [...] Ao enfileirar as bandejas, lado a lado, ou demarcar indiretamente o espaço físico a partir da tela de proteção, passei também, de algum modo, a discipliná-los, quer com relação aos espaços, aos corpos ou materiais. (MALLMANN, 2015, p. 113).

O que se pode identificar nestes estudos, que para além da questão da escassez de materiais e/ou equipamentos e da falta de acessibilidade pelas crianças, a forma como se organiza um ambiente, as escolhas por este ou aquele material e/ou equipamento, podem refletir tanto uma concepção participativa de educação quanto uma concepção de Educação Infantil pautada na transmissão de conhecimentos.

Neste cenário, a oferta de determinados materiais e/ou equipamentos às crianças pode muitas vezes ter a função de passatempo ou pensados para disciplinar e controlar corpos, mesmo que o adulto, em um primeiro momento não tenha esta intencionalidade. Sobre isso, Rinaldi (2013, p. 122) aponta que os espaços e os

materiais presentes nas instituições “[...] podem ser experienciados não como tempo e espaço para reproduzir e transmitir conhecimentos já estabelecidos, mas como um lugar para a verdadeira criatividade.” A autora convida à criação de um ambiente estético, que considera a potencialidade das crianças em inventar, se relacionar e criar significados.

Nesse sentido, vale lembrar a necessidade em refletir sobre a dimensão autônoma das crianças, ao considerar sua potência e criatividade em ressignificar os espaços e os objetos, pois, como comenta Carvalho (2015, p. 126), “as crianças criam, recriam, reorganizam tempos, espaços e artefatos” e constroem formas de superar o controle e a disciplina impostas pelos adultos. Sobre estas questões, Barbosa e Horn (2008, p. 28), ressaltam que:

Passou-se de uma concepção a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas [...].

Assim, diante do cenário de avanços e desafios a serem ainda superados, ressalto que é por meio das pesquisas científicas que podemos manifestar reflexões e discussões que são necessárias no campo da educação e de forma mais específica, na Educação Infantil.

A busca pelo respeito às especificidades desta etapa da educação, reflete no desejo de estruturar e organizar um contexto de participação, capaz de acolher e promover a exploração por parte das crianças, e de deixar marcas culturais dessa exploração, através da relação com os ambientes e seus diversos materiais e/ou equipamentos “que não são inertes, mas que habitam com ânimo o espaço.” (HOYUELLOS, 2020, p. 96).

Nessa perspectiva, estes materiais e/ou equipamentos ajudam a tornar os espaços mais habitáveis e acolhedores de forma a contribuir com experiências da infância que evoquem dimensões sociais, cognitivas, estéticas, afetivas e do corpo em movimento.

## 2.2 A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM OS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS: POSSIBILIDADES DE MOVIMENTOS DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando definimos o espaço da infância, não definimos um espaço físico em si, mas sim um tecido de subjetividades, relações e sensações que nele acontecem, como contextos de interação revestidos de sentido e de emoções.

Segundo estudos de Garanhani (2004), com base na teoria de Wallon<sup>42</sup>, o processo de desenvolvimento humano ocorre pela integração entre o organismo e o meio sociocultural, caracterizado pela descontinuidade e não-linearidade.

Para Wallon, nesse processo não ocorre a ampliação entre uma fase e outra, mas sim uma reformulação dos elementos que fazem parte do desenvolvimento desde o seu início. Além disso, ele considera de forma integrada os diferentes domínios funcionais<sup>43</sup> do desenvolvimento infantil: a afetividade, o movimento, a cognição e a pessoa (que integra os demais), em que propõe o estudo da criança nas suas relações com o meio.

De acordo com Wallon, as experiências no ambiente ampliam o repertório de movimentos da criança e esse progresso depende da maturação das funções nervosas, onde os processos psíquicos do movimento se aperfeiçoam e, as sincinesias, “movimentos desnecessários que ‘parasitam’ uma praxia”<sup>44</sup> (GALVÃO, 2012, p. 74, grifo do autor), vão aos poucos sendo reduzidas.

Assim, de forma progressiva, as praxias passam por um processo de especialização e os gestos, que inicialmente são mais globais e indiferenciados, se ajustam ao espaço e às situações que ocorrem no meio, onde amarrar sapatos, abotoar um casaco ou pegar objetos são realizados com maior competência pela

---

<sup>42</sup> Henri Wallon (1879-1962) foi psicólogo, médico e filósofo francês que dedicou seus estudos sobre o desenvolvimento infantil. “Para Wallon, o estudo da criança não é um mero instrumento para a compreensão do psiquismo humano, mas também uma maneira de contribuir para a educação. Mais do que um estado provisório, considerava a infância como uma unidade única e fecunda, cujo entendimento é tarefa da educação.” (GALVÃO, 2012, p. 12).

<sup>43</sup> Com base nos estudos de Garanhani (2004, 2005) utilizarei nesta investigação as palavras afetividade, cognição, movimento e pessoa, porém, também pode-se encontrar, por exemplo, outros termos como afetividade, conhecimento, ato motor e pessoa (WALLON, 2007) ou ainda afetividade, inteligência, motricidade e pessoa (GALVÃO, 2012).

<sup>44</sup> Segundo Galvão (2012), as praxias são gestos instrumentais que a criança realiza como pegar, lançar, empurrar, fechar, abrir, entre outros, ou gestos como amarrar sapatos, vestir-se ou se alimentar sozinha, consideradas como praxias culturais.

criança, propiciando o aprimoramento da expressividade infantil e, conseqüentemente, uma autonomia nos movimentos com o corpo (GARANHANI, 2004). Segundo Galvão (2012) estas ações demandam o aprendizado do uso específico dos objetos em um processo que acontece numa estreita relação com o ambiente cultural.

Assim, na relação com os materiais, as crianças utilizam os objetos do seu entorno como “instrumentos para sua comunicação expressiva e para o exercício de sua imaginação” (GALVÃO, 2012, p. 74), utilizando-os com outras finalidades, além daquelas aprendidas no seu meio sociocultural.

Deste modo, à medida que a criança se desenvolve, esta relação com o meio viabiliza a discriminação de diferentes formas de comunicação, sendo o andar e a fala importantes marcos em seu desenvolvimento, pois possibilitam mais autonomia e independência ao explorar os espaços e os objetos (GARANHANI, 2004).

Neste cenário, os materiais e/ou equipamentos para o movimento tem papel fundamental nesse processo, pois podem auxiliar na aprendizagem de diferentes movimentos e, conseqüentemente, no desenvolvimento de capacidades físicas e perceptivo-motoras<sup>45</sup>. Contudo, ressalto que os movimentos também podem ser inibidos ou contidos, sendo que esta situação depende do tipo de material e/ou equipamento a ser disponibilizado às crianças ou também pela forma como os adultos compreendem a movimentação delas nos espaços.

Na cultura para as crianças, é comum observarmos o uso de equipamentos como andadores, cadeirão, cercadinhos<sup>46</sup> e outros artefatos, inclusive em instituições de Educação Infantil, sendo utilizados muitas vezes por superproteção ou

---

<sup>45</sup> De acordo com Garanhani e Nadolny (2015) as capacidades físicas e perceptivo-motoras são desenvolvidas por meio da aprendizagem de habilidades motoras como movimentos de locomoção, equilíbrio e manipulação de objetos. Segundo as autoras, as capacidades físicas são condições biológicas que dão sustentação ao corpo e condições de movimentações como coordenação, força, flexibilidade, resistência, ritmo, equilíbrio, agilidade, velocidade, entre outras, e são desenvolvidas no contexto histórico-cultural. As capacidades perceptivo-motoras dizem respeito à percepção do corpo utilizando conceitos como frente, rápido, dentro, em baixo, em pé, entre outros, onde a criança ao realizar uma habilidade motora, irá desenvolver a representação mental do movimento por meio destes conceitos.

<sup>46</sup> O cercadinho ou chiqueirinho foi patenteado pela americana Emma Read, em 1922, sendo denominado na época como gaiola de bebê e tornou-se popular em Londres, na década de 1930 principalmente por moradores de apartamentos que não tinham acesso aos quintais. Pediatras aconselhavam que o berço ou cercadinho ficasse perto de uma janela para que os bebês pudessem tomar sol, entretanto, era comum que as gaiolas ficassem penduradas para fora das janelas. (EVANS, 2015).

acomodação do adulto. E no acervo de materiais pedagógicos presentes nas salas, frequentemente predomina o uso de jogos de encaixe ou outros brinquedos que mantêm as crianças mais contidas do que aqueles que convidam as crianças a se movimentarem de forma ampla.

Sendo assim, ao explorar determinado material e/ou equipamento disposto no ambiente em que se encontra, a criança tem a oportunidade de aprender novas habilidades e, portanto, desenvolver capacidades necessárias para o conhecimento e o domínio do corpo, proporcionando assim, autonomia e a formação da identidade corporal infantil. Ao vivenciar situações desafiadoras como andar no *slackline* ou na falsa baiana<sup>47</sup>, por exemplo, a criança estará desenvolvendo capacidades físicas de equilíbrio, coordenação, força, entre outras, que são necessárias para manter o corpo em equilíbrio durante a brincadeira.

Assim, investigar e descobrir como um determinado material e/ou equipamento se apresenta, bem como suas possibilidades de transformação, pode auxiliar a criança a adquirir conhecimentos sobre o material em si, mas também sobre as possibilidades e limites do próprio corpo.

Segundo Hoyuelos (2020, p. 112), “os materiais, os instrumentos e os objetos têm uma alma, uma linguagem própria, uma proposta e uma mensagem interna”. Esta ideia se aproxima das teorias ecológicas perceptivas de Gibson<sup>48</sup> (1986). De acordo com George Forman (1994), conforme citado por Hoyuelos (2020), as relações entre as propriedades que se modificam de um meio e o desejo da criança em usar essas

---

<sup>47</sup> Slackline e falsa baiana podem ser consideradas práticas corporais de aventura, realizadas normalmente no ambiente natural. De acordo com Pereira, D. W. (2013) o **slackline** é uma modalidade criada recentemente, por volta dos anos 1980, com raízes na corda bamba do circo e na escalada em montanhas. As manobras são realizadas sobre uma fita de nylon de até 5 centímetros de largura e em diferentes alturas, dependendo da experiência do praticante. Já a **falsa baiana** é uma das práticas realizadas no arvorismo - uma prática esportiva de aventura, desenvolvida na Nova Zelândia e na França, a partir dos anos 1990 – (PACIEVITCH, s/d) na qual duas cordas são presas em árvores, formando um caminho entre elas. Na corda de baixo apoiam-se os pés e na corda de cima, segura-se com as mãos, fazendo a travessia de um lado para outro.

<sup>48</sup> O psicólogo norte-americano James Gibson (1904-1979), propõe sua teoria baseada em uma abordagem ecológica, na qual a percepção e a ação compreendem um mesmo movimento, ou seja, ambiente e organismo produzem-se **na** relação, a partir de práticas de percepção e ação (GIBSON, 1986). Em seu livro intitulado *The ecological approach to visual perception* (1986), o autor descreve sobre as oportunidades propiciadas pelo ambiente ao indivíduo. Nesta perspectiva, investiga o comportamento humano não apenas como uma ação direta do indivíduo, mas como uma interação entre indivíduo e ambiente, sendo este processo dinâmico e não linear.

propriedades para criar símbolos, são definidas como *affordances*<sup>49</sup>. Este mesmo autor, exemplifica:

A corda, mais facilmente que os blocos, representa a volta de uma ação em outra. As propriedades físicas da corda permitem esse movimento circular. Dizendo de uma maneira um pouco diferente, a corda tem a *affordance* para representar o conceito de voltas. Cada meio tem propriedades físicas que fazem alguns conceitos serem representados mais facilmente que outros. A facilidade dessa representação é determinada por quão facilmente a criança pode variar a propriedade física de um meio. (FORMAN, 1994, p. 38, apud HOYUELOS, 2020, p. 112).

O termo *affordance* não tem tradução para o português, porém, segundo nota da tradução da obra de Hoyuelos (2020), pode ser entendido como **oportunidades**, ou seja, “é o potencial de um objeto ser usado como foi projetado para ser usado” (HOYUELOS, 2020, p. 112), e nesse sentido, percebido pelo agente. Assim, organismo e ambiente formam um sistema de relações interdependente e dinâmico, em um movimento de sinergia, no qual não se pode cogitar um organismo sem um ambiente e nem um ambiente sem um organismo.

Para Sarmiento (2018, p. 237), as *affordances* percebidas no ambiente “favorecem o entendimento das relações transacionais entre o sujeito e os elementos materiais que o rodeiam, de tal modo que, na interação entre um e outros, ocorrem mudanças e transformações em ambos”.

Nesse sentido, a partir de um conhecimento que se manifesta de um processo de desenvolvimento prático em um certo ambiente, a experiência no mundo se constitui. Crianças e professores se engajam em ambientes educativos de maneiras distintas, e assim, os conhecimentos que desenvolvem são diferentes.

Desse modo, o envolvimento do ser humano no ambiente pode ser compreendido como diferentes modos de engajamento no mundo (INGOLD, 2002), sendo este um processo prático e ativo, ou seja, “conhecimento do mundo se ganha movendo-se nele, explorando-o, prestando atenção nele, sempre alerta aos sinais pelos quais é revelado.”<sup>50</sup> (INGOLD, 2002, p. 55, tradução nossa).

---

<sup>49</sup> Gibson (1986) deu significado próprio ao termo *affordance*. O verbo *to afford* é encontrado no dicionário e significa proporcionar, propiciar, fornecer, mas, o substantivo *affordance* não (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006).

<sup>50</sup> Texto original: “*Knowledge of the world is gained by moving about in it, exploring it, attending to it, ever alert to the signs by which it is revealed.*” (INGOLD, 2002, p. 55).

Quando as crianças brincam em um espaço ou com um material e/ou equipamento, elas experimentam isso de uma maneira única. Ao invés de suas finalidades, as crianças podem perceber este ambiente e seus materiais a partir de suas *affordances*, pois segundo Gibson (1986) estes possuem valores e significados que são únicos para aquele que os percebe.

Para Gibson (1986), a relação mútua entre organismo e ambiente é o que caracteriza a *affordance* e resulta em um leque de possibilidades de ação. Ele afirma ainda que “as mais ricas e mais elaboradas *affordances* do ambiente são fornecidas pelos outros animais e, para nós, pelas outras pessoas.” (GIBSON, 1986, p. 135).

Desse modo, é possível considerar o ambiente educativo um lugar repleto de *affordances*, tanto por meio de seus elementos estruturantes, como os espaços e os materiais, quanto a partir das informações geradas pelas pessoas que ali convivem, como a organização da rotina pela professora ou quando uma criança convida a outra para brincar.

Assim, as *affordances* são tudo aquilo que determinado espaço ou materiais têm potencial para fazer ou ser. Uma mureta, por exemplo, pode ser construída para delimitar o espaço entre a calçada e o jardim, mas para as crianças essa mureta poderia oportunizar ações como andar, se equilibrar, saltar ou sentar.

Gibson (1986) afirma que o que se percebe em um ambiente são suas *affordances* e não suas propriedades ou dimensões, ou seja, uma *affordance* é o produto das relações entre uma estrutura física do ambiente e o elemento cognitivo do agente que o percebe.

Aqui, o conhecimento numa abordagem ecológica, não é um conhecimento transmissível fora do contexto, mas sustenta-se em formas de sentir-agir estabelecidas por meio de habilidades e das orientações desenvolvidas nas experiências vivenciadas no ambiente.

Nesse sentido, uma ecologia da percepção é um processo dinâmico, no qual perceber é buscar informações no ambiente através **do** movimento, mas também **no** movimento, para realizar alguma ação (INGOLD, 2002). Esta é uma perspectiva contrária à ciência cognitiva clássica, na qual considera que a percepção se dá a partir da internalização passiva de estímulos sensoriais, sendo um produto de operações mentais, que resulta na construção de mundos abstratos.

Dessa forma, materiais e/ou equipamentos presentes no parque infantil, por exemplo, são percebidos de diferentes formas e com isso, podem mobilizar na criança

diferentes ações: o escorregador foi criado com a finalidade de escorregar, mas pode ser explorado pela criança de outras maneiras, ao escalar e pendurar-se na parte de baixo.

Para Gibson (1986) o ambiente e as formas de vida compõem um ecossistema integrado de forma recíproca, onde ambos são mutuamente limitantes e ao mesmo tempo complementares. Assim, quando a criança percebe as *affordances* do escorregador, ela percebe-se a si mesma, pois ao perceber as possibilidades de ação no brinquedo, também toma consciência de suas capacidades físicas e cognitivas.

Com isso, a exploração coloca em cena o corpo da criança em movimento na relação com os objetos do ambiente e na interação com o outro, e ao conhecer os materiais e suas possibilidades de ação, ela tem a oportunidade de conhecer e compreender o seu corpo nessa relação.

A aprendizagem pode se dar a partir da imitação do outro, da observação dos movimentos daquele que é mais experiente. Nesse caso, quando uma criança mostra à outra como subir no trepa-trepa, por exemplo, esta ação se torna presente para esta criança, de maneira que possa apreendê-la seja por meio do olhar, do ouvir, do sentir (INGOLD, 2010).

Assim, numa perspectiva ecológica, esta aprendizagem equivale a uma **educação da atenção** (GIBSON, 1986; INGOLD, 2010), que para estes autores é a chave para a aprendizagem perceptiva. Segundo Gibson (1986) aprendemos por meio de uma sensibilização de todo o sistema perceptivo com os aspectos específicos do ambiente. Ingold (2010) complementa ao dizer que tudo o que apreendemos do mundo vem das experiências de ser e estar no mundo, incorporadas no processo de engajamento com o ambiente.

Desse modo, o tipo de ação que resulta da interação do agente com o ambiente e como esses elementos se organizam, determinam os hábitos e formas desse ecossistema, formando uma identidade (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006). Com isso, ao vermos um parque infantil, o cenário que se forma em nossa memória é a de um ambiente alegre, barulhento, desafiador e repleto de vida, pois carrega uma identidade que nos permite visualizar estas características.

Na relação entre um organismo e um ambiente, a capacidade de ação desenvolvida a partir de informações perceptivas, revelam as habilidades de cada um e as diferentes experiências que apresentam em determinado ambiente. Sendo assim,

as habilidades são aprendidas mediante a experiência, em um processo de envolvimento ativo com os constituintes do ambiente: pessoas, objetos, movimento.

Aprende-se sobre as potencialidades de um material e/ou equipamento, por meio da ação recíproca entre criança e objeto. Ao pegar um chocalho, por exemplo, ao senti-lo, tocando-o ou levando-o à boca, o bebê sente diferentes qualidades da matéria como textura, peso, temperatura, cor, som, mas não o conhece pelo nome e nem que se trata de um objeto, ignorando sua utilidade, que é chacoalhar.

Então, o bebê inicia uma investigação sobre o objeto, que pode levar a uma exploração, sendo que a atenção do bebê com o objeto durante a exploração, é motivada pela curiosidade e pelo interesse que emerge do objeto (CALMELS; BRAILOVSKY, 2019). Nessa investigação, o bebê experimenta diferentes ações como morder, jogar, bater, esfregar e com isso descobre possibilidades tanto do brinquedo, quanto do próprio corpo.

Para Eleanor Gibson<sup>51</sup> (1989) a atividade exploratória é essencial para o processo de aprendizagem perceptiva. Para ela, a descoberta de *affordances* requer necessariamente atividades exploratórias realizadas pelo bebê, que ao interagir com os objetos e perceber suas *affordances*, revela sua capacidade de realizar diferentes ações na medida que age no ambiente.

Gandini (2012) comenta que para Giovanni Piazza, atelierista<sup>52</sup> de uma das escolas de Reggio Emilia, na relação entre crianças e materiais, um primeiro encontro para exploração e ação sobre eles, é um passo necessário no processo de conhecer das crianças.

Ao longo das explorações que vão realizando, elas vão construindo percepções do que pode acontecer com os materiais e/ou equipamentos e por meio dessa relação, pode surgir uma linguagem do material, descoberta pelas próprias crianças e tendo

---

<sup>51</sup> Eleanor Gibson é esposa de James Gibson e desenvolveu ao longo de 70 anos pesquisas sobre a aprendizagem perceptiva em bebês, numa abordagem ecológica do desenvolvimento humano. Uma de suas pesquisas mais conhecida foi **precipício visual**, na qual estudou a percepção de profundidade em humanos e animais, levando à compreensão sobre o desenvolvimento perceptivo em bebês.

<sup>52</sup> Nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, existe um espaço chamado **ateliê**, utilizado para pesquisa, experimentação e manipulação de diversos materiais. O **atelierista**, um educador com experiência em linguagens visuais, trabalha em conjunto com os outros professores, observando e auxiliando no aprendizado e nos processos criativos das crianças (CEPPI; ZINI, 2013).

os adultos como parceiros que as observam e apoiam cada experiência (PIAZZA, apud GANDINI, 2012).

Assim, durante a exploração, a criança descobre diferentes possibilidades de modificação e estruturação dos materiais e/ou equipamentos, de maneira que “o material transformado pode se tornar o meio para a expressão que comunica os pensamentos e sentimentos da criança.” (PIAZZA, apud GANDINI, 2012, p. 28).

Para que essas explorações aconteçam, os espaços destinados às crianças pequenas devem ser acolhedores e ao mesmo tempo desafiadores (FORNEIRO, 1998), de forma que possibilitem a vivência de diferentes amplitudes, desde os movimentos mais amplos que tanto contribuem no desenvolvimento dos aspectos físico-motores quanto na compreensão sobre os significados de sua movimentação (GARANHANI, 2004).

Com isso, ambientes organizados com materiais e/ou equipamentos dos mais variados tipos, constituem uma oportunidade para a criança explorar o corpo e se movimentar de forma diversificada.

Carvalho e Rubiano (2010) também destacam a importância de promover o movimento do corpo, principalmente, nos três primeiros anos de idade, pois nesta fase é grande o interesse da criança para explorar o mundo físico por meio dos sentidos e do movimento.

[...] um ambiente ideal deveria oferecer oportunidades frequentes para a criança aprender a se mover e a controlar o próprio corpo no espaço, convidando a movimentos tais como: sentar, balançar o próprio corpo, engatinhar, saltar, correr, subir, pular, agarrar-se, pendurar-se, curvar-se e virar-se. (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 120).

Assim, ao adentrarmos em uma instituição educativa, tudo o que constitui os espaços, a forma como os mobiliários são dispostos, a oferta e acessibilidade dos materiais e/ou equipamentos, as paredes e tudo o que nelas contém, nos fala que tipo de atividades ali realizam, como crianças e adultos se relacionam e que modelo de currículo emerge nesse contexto.

Para Forneiro (1998), o ambiente é definido como um todo, a soma do espaço físico e seus elementos (objetos, formas, cores, sons, cheiros) com os afetos, as relações interpessoais que ali se estabelecem. A partir dessa inter-relação, todos os que ocupam o ambiente, o percebem de diferentes maneiras: “o ambiente **fala**, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação,

mas nunca nos deixa indiferentes” (FORNEIRO, 1998, p. 233, grifo do autor). E, Abramowicz e Wajskop (1999) complementam: o espaço físico é um território cultural, marcado por diversificadas experiências, sentimentos e ações daqueles que o utilizam, e é isso o que faz com que o espaço seja transformado em um ambiente de aprendizagem.

Diante dessas considerações, parto da premissa de que o ambiente é considerado como algo que educa e para isso precisa ser flexível, modificado frequentemente pelas crianças e pelos adultos que nele convivem, no intuito de permanecer sensível às necessidades das crianças (GANDINI, 2016) e considere, também, as características e especificidades de desenvolvimento das diferentes idades.

As crianças dão formas aos espaços que habitam, dando-lhes identidade, e a partir de suas ações compreendem significados e dão sentidos, e isso ocorre porque conquistam estes espaços com curiosidade, ao moverem os objetos e modificarem seus usos convencionais.

Para Galindo (2014) a presença da criança dignifica o espaço porque o incorpora em suas investigações e, ao dialogar com o seu entorno, “descobre que o lugar mais impensável pode ser um espaço que acolhe, descobre que pode determinar com o corpo a medida das coisas.” (GALINDO, 2014, p. 15, tradução nossa).<sup>53</sup>

Em um ambiente que educa, o espaço “é constituído como uma estrutura de oportunidades” (ZABALZA apud FORNEIRO, 1998, p. 236), um contexto de aprendizagem composto por uma rede de arranjos espaciais, de linguagens, de possibilidades ou limitações, que podem tanto favorecer quanto dificultar o processo de desenvolvimento das crianças.

Em suma, um espaço educativo é o lugar onde múltiplas habilidades são construídas, um lugar que proporciona diferentes percepções do ambiente, ou seja, diferentes *affordances*, com suas possibilidades de modificação, adaptação e interação pautadas pela cultura onde se encontra.

---

<sup>53</sup> Texto original: “*Descubre que el lugar más impensable puede ser un espacio que acoge, descubre que puede determinar con su cuerpo la medida de las cosas.*” (GALINDO, 2014, p. 15).

Galindo (2014) exemplifica estas considerações, ao comentar sobre uma investigação realizada em uma escola municipal de Barcelona, sobre brincadeiras espontâneas de uma criança de dois anos, onde um de seus interesses era mover grandes objetos, criando possibilidades de relação e transgredindo seus usos convencionais.

Ao ver outra criança arrastar uma caixa, o movimento criado por seu companheiro sugeriu a ideia de mover um móvel que sempre esteve presente na sala, um pequeno balcão de madeira. Nesta ação, a criança iniciou uma investigação do espaço e do equipamento que ali estava, gerando três movimentos: o movimento do móvel, colocando-o em diferentes posições, o movimento do seu próprio corpo, subindo em cima como uma plataforma de observação e o movimento de seu olhar, que buscou diferentes pontos de vista de cima do móvel.

Dessa forma, habitar um espaço está relacionado com o construir, o fazer com liberdade e autonomia, e ao interagir com os diversos móveis, materiais e/ou equipamentos que o compõe, a criança se apropria do espaço num processo de autoafirmação de si mesma. Galindo (2014) comenta também sobre o direito das crianças em transgredir, como um elemento de conquista, inovação e aprendizagem, a partir do uso alternativo que a criança de dois anos fez do móvel da sala.

Para os adultos, e dentro do espaço escolar, este objeto serviria somente para armazenar coisas; muito provavelmente seria colocado encostado na parede, e claro que não seria permitido subir em cima..., mas quando liberamos esse objeto desses usos concretos e predeterminados, como faz Teo, o próprio objeto amplia seu horizonte de possibilidades e, portanto, seus usos possíveis, dando origem a toda uma gama de experiências enriquecedoras e de aprendizagens significativas. (GALINDO, 2014, p. 20, tradução nossa)<sup>54</sup>.

Nesse sentido, dependendo dos tipos de materiais e/ou equipamentos disponibilizados, diferentes dinâmicas de trabalho e aprendizagens são suscitadas, e influenciam nas condutas, tanto das crianças quanto dos adultos.

---

<sup>54</sup> Texto original: *Para los adultos, y dentro de un espacio escolar, este objeto solo serviría para almacenar cosas; muy probablemente estaría permitido subirse encima..., pero cuando liberamos este objeto de estos usos concretos y predeterminados, como hace Teo, el objeto en sí amplifica su horizonte de posibilidades y así sus usos posibles, dando lugar a todo un despliegue de experiencias enriquecedoras y de aprendizajes significativos.* (GALINDO, 2014, p. 20).

São como mensagens enviadas pelo ambiente (FORNEIRO, 1998), que podem conduzir ao movimento ou à contenção, onde o tipo de material ofertado para a criança, e a maneira como é disposto, influencia na sua movimentação. Materiais como uma bola, corda ou arco, por exemplo, sugerem movimentos mais amplos e intensos, que envolvem o corpo todo, como o correr e o pular, e materiais como peças de montar e encaixar promovem ações de empilhar, agrupar e encaixar, ou seja, movimentos mais refinados, menos intensos.

Diante desse cenário, destaco a relevância em compreender sobre as propriedades dos materiais, as diferentes procedências (materiais industrializados, artesanais, sucatas, elementos da natureza, entre outros), e em refletir sobre as interações que determinados materiais e/ou equipamentos suscitam (explorações mais solitárias ou brincadeiras com outras crianças), sobre as ações sugeridas por cada material e a respeito das formas que os materiais podem ser dispostos no espaço, as quais provocam diferentes ações (FORNEIRO, 1998).

Como já mencionado, o espaço e os objetos revelam a cultura das pessoas que o habitam e, portanto, ao refletir sobre a restrição do uso do plástico<sup>55</sup> na composição dos materiais e/ou equipamentos e dos brinquedos para a infância, ampliamos nosso olhar para a instituição educativa e a enxergamos como um ambiente cultural que reflete os valores dominantes que a sociedade quer transmitir (HOYUELOS, 2020). Aqui, destaco a relevância de se refletir sobre a questão ambiental, que “precisa ser enfrentada como um problema urgente que afeta o presente e o futuro da humanidade.” (ALANA, 2020, p. 6).

Desejamos uma sociedade sustentável, sem montanhas de plástico acumulados nos oceanos. Desejamos uma infância na qual os brinquedos sejam também símbolos de uma sociedade mais sustentável, com brincadeiras menos

---

<sup>55</sup>Uma pesquisa intitulada *Infância plastificada: o impacto da publicidade infantil de brinquedos plásticos na saúde de crianças e no ambiente* (2020), realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Química Verde, Sustentabilidade e Educação (GPQV), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a pedido do Programa Criança e Consumo do Instituto Alana, apresentou dados surpreendentes sobre o tema, dentre eles: cerca de 90% dos brinquedos do mundo são feitos de materiais plásticos e muitos destes produtos contêm substâncias tóxicas para crianças; estima-se que serão produzidos no Brasil entre 2018 e 2030, e 1,38 milhão toneladas de brinquedos de plástico, com uma reciclabilidade praticamente inviável por conta da mistura de diversos materiais que o compõem; entre outros dados sobre publicidade infantil. <https://criancaconsumo.org.br/noticias/o-impacto-da-publicidade-infantil-de-brinquedos-plasticos-na-saude-de-criancas-e-no-meio-ambiente/>

plastificadas. A questão não é ser contra o uso de brinquedos de plástico, mas sim de refletir e discutir junto aos professores e às professoras, a possibilidade de oferecer às crianças materiais e/ou equipamentos feitos com materialidades diversas.

Assim, a característica de polimaterialidade do ambiente me conduziu a pensar sobre o uso de diferentes tipos de materiais e como estes podem contribuir com as experiências das crianças, com implicações afetivas, cognitivas, estéticas e sociais, de forma a oportunizar um leque de referências e possibilidades de brincadeiras com o corpo em movimento.

Além disso, a introdução desses materiais no cotidiano das instituições revela uma imagem de criança potente, capaz de criar, imaginar e construir a partir de suas experiências e trocas com seus pares, além de ampliar o acesso das crianças ao patrimônio material e cultural da humanidade.

Simões (2015), em seu estudo sobre as interações e as brincadeiras nos espaços da instituição de Educação Infantil, comenta que “talvez conheçamos muito pouco sobre as possibilidades dos materiais, objetos e brinquedos que colocamos no pátio, e porque os colocamos lá” (SIMÕES, 2015, p. 165). Segundo a autora, geralmente, no planejamento dos espaços tem-se a preocupação com o número de crianças, a organização das turmas e suas rotinas, mas não se contempla a análise sobre os tipos de brinquedos e materiais que podem ser ofertados às crianças.

Mediante estas considerações, saber o porquê disponibilizar determinado material e outro não, é fundamental para que as ações pedagógicas tenham sentido, sobretudo para as crianças, e revela uma atitude de respeito do adulto às individualidades de cada uma e as peculiaridades das diferentes idades.

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

*Proverbios y Cantares (XXIX)*<sup>56</sup>

[...] *Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace el camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino  
sino estelas en la mar.[...]*

(Antonio Machado)

A poesia do poeta espanhol Antonio Machado me remete aos caminhos percorridos neste estudo como pesquisadora, a qual tenho a oportunidade de experimentar e que me afeta e me transforma de forma tão intensa e significativa! E que não há um caminho certo, já trilhado, mas que estes caminhos são construídos no próprio caminhar... E claro, foi preciso dar o primeiro passo!

Minha trajetória profissional foi o início do meu interesse pelo tema dos **materiais e/ou equipamentos para o movimento**, e este caminho me levou a buscar um aprofundamento nos estudos, com participações em cursos e eventos relacionados com a ginástica escolar, depois na formação de professores de Educação Infantil e culminando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Todo este espaço-tempo de vida pessoal e profissional faz parte hoje dessa trajetória de investigação e estas experiências me constituem e me fazem ser, sentir, pensar e agir como pesquisadora, e isso é só o início de um caminho que se faz com muita dedicação, responsabilidade e persistência.

---

<sup>56</sup> [...] Caminhante, são tuas pegadas / o caminho e nada mais; / Caminhante, não há caminho, / se faz caminho ao andar. / Ao andar se faz caminho, / e ao voltar a vista atrás / se vê a trilha que nunca / se há de voltar a pisar. / Caminhante não há caminho, / apenas marcas no mar.[...] [tradução nossa] (MACHADO, 1991). O poema "Proverbios y Cantares (XXIX)" fez parte do livro "Campos de Castilla", a obra mais conhecida do poeta sevilhano Antonio Machado, publicado em 1912. Foi publicado também em 1917, no livro *Poesías Completas*.

Assim, o que me moveu à escolha deste tema foi o desafio de produzir conhecimentos a partir do que já foi investigado, mas com o desejo de dedicar mais atenção aos estudos sobre materiais e/ou equipamentos que mobilizam o movimento do corpo da criança, considerados aqui como fontes de inspiração que possibilitam a descoberta do corpo em movimento, que desafiam e revelam uma identidade infantil muito potente. Além disso, refletir sobre as relações entre a criança e os objetos como instrumentos de conexão com o mundo a partir da minha experiência como professora de Educação Física e formadora de professores de Educação Infantil, é uma forma de contribuir com a produção do conhecimento no campo da Educação.

Sendo assim, esta investigação se insere na linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs) e faz parte do projeto de pesquisa **Corpo, gestos e movimentos da criança nas propostas inovadoras de Educação Infantil**<sup>57</sup>, que tem a Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani como coordenadora e foi aprovado pelo Comitê Setorial de Pesquisa do Setor de Ciências Biológicas da UFPR.

As escolhas metodológicas para esta investigação, foram feitas a partir dos dados encontrados nas pesquisas selecionadas e nos documentos que subsidiam a Educação Infantil brasileira. O contato com alguns documentos oficiais para a Educação Infantil produzidos pelo MEC, durante minha trajetória profissional na SME, contribuiu para que eu conhecesse um pouco mais a respeito das políticas relacionadas à qualidade da Educação Infantil brasileira, porém, sem um aprofundamento sobre os saberes que compõem estes documentos.

Nesse sentido, esta investigação me levou a conhecer mais a fundo estes documentos e de certa forma tentar compreender sobre sua construção nos diferentes espaços-tempos desde que a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da Educação Básica.

Para Lüdke e André (1986), os documentos surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre este, representando uma fonte natural de informação, constituindo-se como uma fonte poderosa na qual o pesquisador pode retirar evidências que auxiliam na fundamentação de suas afirmações e declarações.

---

<sup>57</sup> Este projeto de pesquisa tem a intenção de conhecer e estudar propostas inovadoras de Educação Infantil para analisar como o corpo da criança, seus gestos e movimentos são abordados.

Nesse sentido, os documentos disponibilizados pelo MEC, direcionados para a Educação Infantil, mostram o contexto em que estes documentos foram produzidos e as concepções de criança e infância que expressam, bem como a política que os sustentam. Analisar esses textos permite identificar as significações atribuídas para o uso de materiais e/ou equipamentos para o movimento destinados à educação da criança no contexto da Educação Infantil.

Diante do exposto, apresento a caracterização e as escolhas metodológicas para o caminho da investigação: a Pesquisa Documental e a Análise Temática.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No campo educativo, há fenômenos de diferentes origens e a busca por compreender a complexidade destes fenômenos, contribui para a construção de teorias que permitam alcançar a compreensão, a interpretação dos acontecimentos com base nos sentidos que os sujeitos conferem às situações que vivenciam e aos atos que realizam nos diferentes contextos em que e com que interagem (AMADO, 2014). Assim, numa investigação qualitativa volta-se o olhar para os fenômenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem, ao mesmo tempo em que “reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes” (AMADO, 2014, p. 41).

Segundo Bodgan e Biklen (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 41).

Nessa perspectiva, é fundamental analisar os dados em toda a sua riqueza, não com o objetivo de confirmar hipóteses, mas de construir abstrações à medida que os dados gerados vão se agrupando. Dessa forma, neste tipo de pesquisa é necessário estabelecer estratégias e procedimentos que nos permitam considerar os significados apontados, refletindo em um diálogo entre investigador e os respectivos sujeitos.

Quanto à natureza dos dados e procedimentos de pesquisa, esta investigação se caracteriza como uma **Pesquisa Documental**, na qual as fontes de dados são

provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações a partir da expressão dos sujeitos e compreender um determinado fenômeno.

Segundo Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa se utiliza de diferentes métodos e técnicas para que se possa apreender, compreender e analisar documentos dos mais variados tipos, que na essência não sofreram tratamento analítico, ou seja, não foram analisados e sistematizados (GIL, 2002). No caso desta investigação, os documentos utilizados como fontes de informação e que compõem o *corpus* desta pesquisa, foram documentos normativos e orientadores<sup>58</sup> do MEC, direcionados para a Educação Infantil, que abordassem o tema dos materiais e/ou equipamentos em contextos educativos.

A escolha metodológica pela Pesquisa Documental, se justifica pelo fato de que os documentos constituem uma rica fonte de informações, possuem baixo custo e permitem ao pesquisador maior acessibilidade (GUBA; LINCOLN, 1981). Além disso, de acordo com Gil (2010), este tipo de pesquisa possibilita investigar processos de mudanças sociais e culturais, e nesse sentido, olhar para esses documentos contribui na compreensão do processo de construção de saberes dentro de um determinado contexto. Nessa perspectiva, ao lançar o olhar para os documentos indicados pelo MEC, instituição que rege a organização da Educação Infantil brasileira, me permitiu entender o porquê nas pesquisas realizadas no contexto da Educação Infantil, os materiais e/ou equipamentos fazem parte de um tema que é investigado com profundidade, porém, como elementos fundamentais na qualidade das experiências infantis, são pouco estudados.

No processo de reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança, diversos documentos vêm sendo produzidos com o intuito de regulamentar, orientar e subsidiar as ações desta etapa da educação básica. Alguns destes documentos são fontes importantes para o estudo sobre questões relacionadas à organização de materiais e/ou equipamentos nos diferentes espaços das instituições educativas.

---

<sup>58</sup> Lunardon (2021), fundamentada em Santos (2016), traz uma categorização dos documentos do MEC, dividindo-os em **legais**, para aqueles documentos que trazem normas e diretrizes, **orientadores** para os documentos que trazem em seus conteúdos orientações para o processo educativo e **consultivos**, que apresentam discussões provenientes de estudos, relatórios de pesquisa, revistas e prêmios.

Nesse sentido, se existem vários documentos que buscam auxiliar os profissionais e gestores a estruturarem as instituições de Educação Infantil, considerando a criança como um sujeito de direitos, que merece ter qualidade no seu cotidiano de descobertas, um cotidiano extraordinário, como dizia Loris Malaguzzi (2016), porque ainda encontramos relatos sobre a escassez de materiais, principalmente, os que mobilizam a criança a se movimentar de forma ampla e descobrir as potencialidades e limites do próprio corpo?

Esta pesquisa tem como objetivo **compreender como as orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, apresentadas nos documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil, abordam o movimento do corpo da criança**. Isso implica um diálogo com diferentes documentos, que se constituem como referências fundamentais na construção de uma Educação Infantil de qualidade e que apresentam diretrizes e orientações relacionadas aos materiais e/ou equipamentos para o trabalho educativo com a criança pequena.

Com base na temática dessa investigação, lancei o olhar para os documentos oficiais, produzidos pelo MEC ou em parceria com universidades e consultores. Estes documentos são apresentados no site do Ministério da Educação, órgão responsável pelo Sistema de Ensino Brasileiro, tanto da Educação Básica quanto da Educação Profissional e Tecnológica.

Como esta investigação está delimitada no campo da Educação Infantil, elenquei os documentos que são direcionados à organização da Educação Infantil no contexto brasileiro. Segundo Bogdan e Biklen (1994), nos documentos oficiais, o pesquisador pode ter acesso à perspectiva oficial para compreender os programas, as estruturas e outros aspectos do sistema escolar.

Meu primeiro passo então, foi acessar os documentos que aparecem nos estudos selecionados no estado do conhecimento, já que estes foram essenciais no desenvolvimento destas investigações e poderiam trazer informações que viessem colaborar com a temática deste estudo.

Para isso, acessei em setembro de 2020 o portal do Ministério da Educação, no endereço eletrônico <https://www.gov.br/mec/pt-br> e salvei estes documentos no computador em uma pasta própria. Assim, na análise inicial, nove documentos oficiais foram elencados e observei a incidência de cada um deles nos estudos científicos utilizados nesta investigação. Os documentos organizados neste primeiro momento estão apresentados no Quadro 2.

QUADRO 2 - Relação de documentos do MEC utilizados na análise inicial

	<b>Documentos do MEC que trazem orientações sobre a organização de materiais e/ou equipamentos nos diferentes espaços das instituições de Educação Infantil</b>	<b>Quantitativo de dissertações em que os documentos apareceram</b>
<b>01</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	8
<b>02</b>	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	6
<b>03</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	5
<b>04</b>	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – vol. 1	4
<b>05</b>	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – vol. 2	4
<b>06</b>	Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança	4
<b>07</b>	Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica	4
<b>08</b>	Indicadores da qualidade na Educação Infantil	3
<b>09</b>	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação	2

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Destaco aqui o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* - DCNEI (BRASIL, 2010) que apareceu em todos os estudos selecionados, e esta evidência demonstra que este é um documento fundamental nas pesquisas científicas que abordam a organização do trabalho pedagógico nesta etapa educacional, pois é considerado de caráter normativo para a Educação Infantil.

O documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura* (BRASIL, 2006a), também apareceu de forma expressiva nos estudos científicos, possivelmente por apresentar características normativas, com o intuito de padronizar um modelo específico de infraestrutura e qualidade para a Educação Infantil, além de ser um documento orientador.

Interessante notar que o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), embora seja um documento que atualmente é caracterizado como histórico, também se destacou nos estudos analisados. Contudo, ao analisar, inicialmente, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o qual apareceu em cinco pesquisas, observei algumas discrepâncias e ambiguidades com relação à concepção de Educação Infantil, a partir da estrutura em que este documento é organizado.

Cerisara (2002) e outros autores<sup>59</sup>, teceram críticas sobre os RCNEI, no que diz respeito ao documento, pois apresenta em sua estrutura, ideias e práticas que mostram uma proximidade com os encaminhamentos antecipatórios próprios do Ensino Fundamental. Cerisara (2002) afirma que:

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. (CERISARA, 2002, p. 337).

Para esta autora, esta forma didatizada de organizar os componentes como identidade, autonomia, movimento, artes, entre outros, “acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA, 2002, p. 337).

Embora os RCNEI tenham representado um avanço para a época, este documento caracterizava-se como um orientador dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não tinha a criança como foco principal. A partir dessas considerações, este documento não fez parte da análise e dessa forma, foram oito documentos que fizeram parte da seleção inicial.

Os demais documentos não apareceram de forma tão expressiva quanto os dois primeiros, porém se constituem documentos importantes para a organização da Educação Infantil brasileira.

A partir do estudo de Lunardon (2021), que investigou sobre como o movimento do corpo é abordado nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, conheci outros documentos que puderam contribuir com esta investigação. Em seu estudo, a autora realizou uma pesquisa documental em que identificou diferentes tipos de documentos dentre os 50 textos publicados e disponibilizados no *site* oficial do Ministério da Educação, entre os anos de 2002 e 2018.

Entretanto, neste banco de dados organizados por Lunardon (2021), selecionei somente os documentos que trazem em seu conteúdo, normas e orientações a respeito da organização dos materiais e/ou equipamentos nos diferentes espaços das instituições de Educação Infantil.

---

<sup>59</sup> Para conhecer outras análises críticas sobre os RCNEI, consultar também Kuhlmann Jr (1999).

Assim, para identificar quais destes documentos aparecem orientações sobre esta temática, realizei uma leitura inspeccional<sup>60</sup> destes documentos. Dessa forma, além dos oito documentos selecionados inicialmente, mais seis passaram a compor o conjunto de documentos a serem analisados, totalizando 14 documentos.

Nesse processo, ao analisar os 14 documentos normativos e orientadores<sup>61</sup> do Ministério da Educação do Brasil (MEC), que norteiam a Educação Infantil do país na busca por uma educação de qualidade para a primeira infância, observei a relevância do tema em questão, considerado como uma das dimensões da qualidade de uma instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2009c).

Os 14 documentos utilizados na análise apresentam objetivos, como o documento foi produzido e quais entidades envolvidas, além das características e a quem se destina. Destaco aqui a finalidade e a característica principal dos documentos que fizeram parte do *corpus* deste estudo, os quais são apresentados no Quadro 3, em ordem cronológica de publicação.

QUADRO 3 – Apresentação dos objetivos e características de documentos oficiais do MEC que compõem o *corpus* da pesquisa

	Documentos do MEC	Objetivos e características do documento (continua)
01	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006)	Promover a melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil e dessa forma, contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. O documento apresenta diretrizes, objetivos e metas para dez anos, os quais abrangem aspectos qualitativos e quantitativos.

<sup>60</sup> Segundo Adler e Doren (2010) “a leitura inspeccional é a arte de folhear o livro sistematicamente”, onde o leitor realiza uma sondagem com o objetivo de saber qual o conteúdo do livro, onde examina rapidamente o prefácio, o sumário e os capítulos que pareçam ser centrais e realiza leitura contínua, “sem se deixar paralisar pelos parágrafos, notas de rodapé, comentários e referências que lhe escaparem”. (2010, p. 39, 56). Além deste nível, os autores apresentam também outros três níveis de leitura: Leitura Elementar, Leitura Analítica e Leitura Sintópica.

<sup>61</sup> Nesta investigação, dos 43 documentos consultivos identificados por Lunardon (2021), cinco fazem parte desta análise, pois apresentam orientações para o processo educativo e nesse sentido, apesar de terem caráter consultivo, contribuíram com a temática estudada e conseqüentemente, com a geração de dados.

QUADRO 3 – Apresentação dos objetivos e características de documentos oficiais do MEC que compõem o *corpus* da pesquisa

	<b>Documentos do MEC</b>	<b>Objetivos e características do documento (continuação)</b>
<b>02</b>	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – vol. 1 (2006)	Estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. O documento tem como diretriz assegurar a qualidade na Educação Infantil por meio de estabelecimento desses parâmetros.
<b>03</b>	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – vol. 2 (2006)	
<b>04</b>	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)	Apresentar parâmetros básicos de infraestrutura na perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços de Educação Infantil. O documento propõe incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais, destacando o conceito de escola inclusiva, com ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal.
<b>05</b>	Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009)	Auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil.
<b>06</b>	CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (2009)	Apresentar critérios relacionados à organização e ao funcionamento interno das creches, visando um atendimento de qualidade, bem como critérios relacionados à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches. Estes critérios são voltados para as necessidades das crianças entre 0 a 6 anos de idade e têm como base doze direitos fundamentais.
<b>07</b>	Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. (2009)	Problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de Educação Infantil. É direcionado aos profissionais que atuam na educação de crianças de 0 a 6 anos, com ênfase no 0 a 3 anos.
<b>08</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010)	Estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. Articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.
<b>09</b>	Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica (2012)	Orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos e diversidades de materiais, visando uma Educação Infantil de qualidade e seguindo os princípios das DCNEI. O documento dá ênfase nos brinquedos e brincadeiras para crianças com idade entre 0 e 3 anos e 11 meses, embora as crianças até 5 anos e 11 meses também sejam consideradas.

QUADRO 3 – Apresentação dos objetivos e características de documentos oficiais do MEC que compõem o *corpus* da pesquisa

	Documentos do MEC	Objetivos e características do documento (continuação)
10	Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento (2013)	Orientar gestores educacionais a organizar os espaços internos das instituições e equipá-los com materiais adequados e qualificados para uma prática pedagógica em consonância com os objetivos do Proinfância e com as DCNEI. O documento tem como referência o diagnóstico da utilização dos espaços físicos em unidades do Proinfância, que apontou distorções, subutilizações e dificuldades na organização dos espaços físicos conforme proposto no projeto.
11	Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento <sup>62</sup> (2014)	Apontar caminhos para o entendimento de que em todas as dependências da instituição de Educação Infantil, uma criança ativa e protagonista encontrará desafios, com destaque aos espaços externos. O documento tem como referência o diagnóstico da utilização dos espaços físicos em unidades do Proinfância, que apontou distorções, subutilizações e dificuldades na organização dos espaços físicos conforme proposto no projeto.
12	Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015)	Incentivar os municípios brasileiros a revisitarem suas propostas educativas e oferecer experiências significativas às crianças matriculadas na Educação Infantil. O documento é resultado do projeto Diretrizes em Ação, realizado em municípios do estado do Maranhão, com o objetivo de apoiar os profissionais, instituições e equipes técnicas na fundamentação e organização das propostas de Educação Infantil, apoiadas nas DCNEI.
13	Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017)	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).
14	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)	Orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das Políticas Públicas para as crianças da faixa etária de 0 até 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças. Se apresenta como atualização dos documentos publicados em 2006: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação

<sup>62</sup> Utilizarei o nome *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância*, em razão da extensão do nome do documento.

QUADRO 3 – Apresentação dos objetivos e características de documentos oficiais do MEC que compõem o *corpus* da pesquisa

	Documentos do MEC	Objetivos e características do documento (conclusão)
14	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)	Infantil, acrescidas das inovações advindas da legislação vigente. Contém princípios e práticas organizadas em oito áreas focais relacionadas à inclusão, equidade e qualidade da Educação Infantil, com eficiência e efetividade.

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Assim, ao apresentarem diferentes finalidades e estruturas, estes documentos podem revelar diferentes posicionamentos sobre a oferta de materiais e/ou equipamentos para a infância, de acordo com os sentidos e significados atrelados à construção de uma Educação Infantil que preconiza a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com esta etapa da educação.

### 3.2 ESCOLHA METODOLÓGICA: ANÁLISE TEMÁTICA

No processo de investigação científica, a análise de dados é considerada uma fase fundamental e um dos métodos de análise utilizados em pesquisas interpretativas, considerado flexível e que atende diferentes epistemologias e questões de pesquisa (RESES; MENDES, 2021) é a Análise Temática (AT).

A partir dos estudos de Souza (2019), baseados na proposta de Braun e Clark<sup>63</sup>, utilizei nesta investigação a Análise Temática. Para esta autora,

A AT é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. O mínimo que a AT proporciona é organizar e descrever o banco de dados em rico detalhe; quanto ao máximo, “o céu é o limite”, pois esta análise colabora muito para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados (SOUZA, 2019, p. 52).

Marli André (1983) já anunciava em seus estudos a análise de dados por meio de temas, denominada por ela de análise de prosa. Este tipo de análise é caracterizado pelo significado atribuído aos dados qualitativos, com o intuito de levantar questões a respeito do conteúdo de um determinado material, por meio da

<sup>63</sup> Virginia Braun e Victoria Clarke apresentam forte influência na comunidade acadêmica e foram as primeiras pesquisadoras a sistematizarem o método da Análise Temática (RESES; MENDES, 2021).

interpretação das mensagens explícitas ou não, intencionais ou não-intencionais, verbais ou não verbais, apresentadas nos diferentes procedimentos da produção de dados (ANDRÉ, 1983).

Para a autora, na análise temática, os temas são provenientes da análise dos dados, ao invés do uso de um sistema pré-concebido de categorias. Este procedimento de análise, segundo André (1983) pode ser definida como:

Uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. [...] tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo. É preciso também que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Segundo Souza (2019), na proposta de Braun e Clark, a AT também pode ser utilizada por meio de uma abordagem dedutiva, a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos. Para esta autora, independente da abordagem escolhida, a AT contribui pela praticidade e ampla aplicabilidade, beneficiando tanto o pesquisador novato quanto o mais experiente.

Nesta investigação, a escolha pela Análise Temática se deu pelo fato de que este estudo se trata de uma pesquisa que envolve uma variedade de significados, refletidos na diversidade de dados que o compõe, pelos diversos documentos que fazem parte do *corpus* da pesquisa, documentos estes que foram publicados num período relativamente significativo, variando entre os anos de 2006 e 2018.

Além disso, a intenção não era criar categorias a priori, para que fosse possível apreender até mesmo elementos que não estavam sendo procurados, e que poderiam oferecer uma compreensão mais ampla possível do objeto a ser investigado.

Sobre o processo de análise de dados, Bodgan e Biklen (1994, p. 50) salientam que:

O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

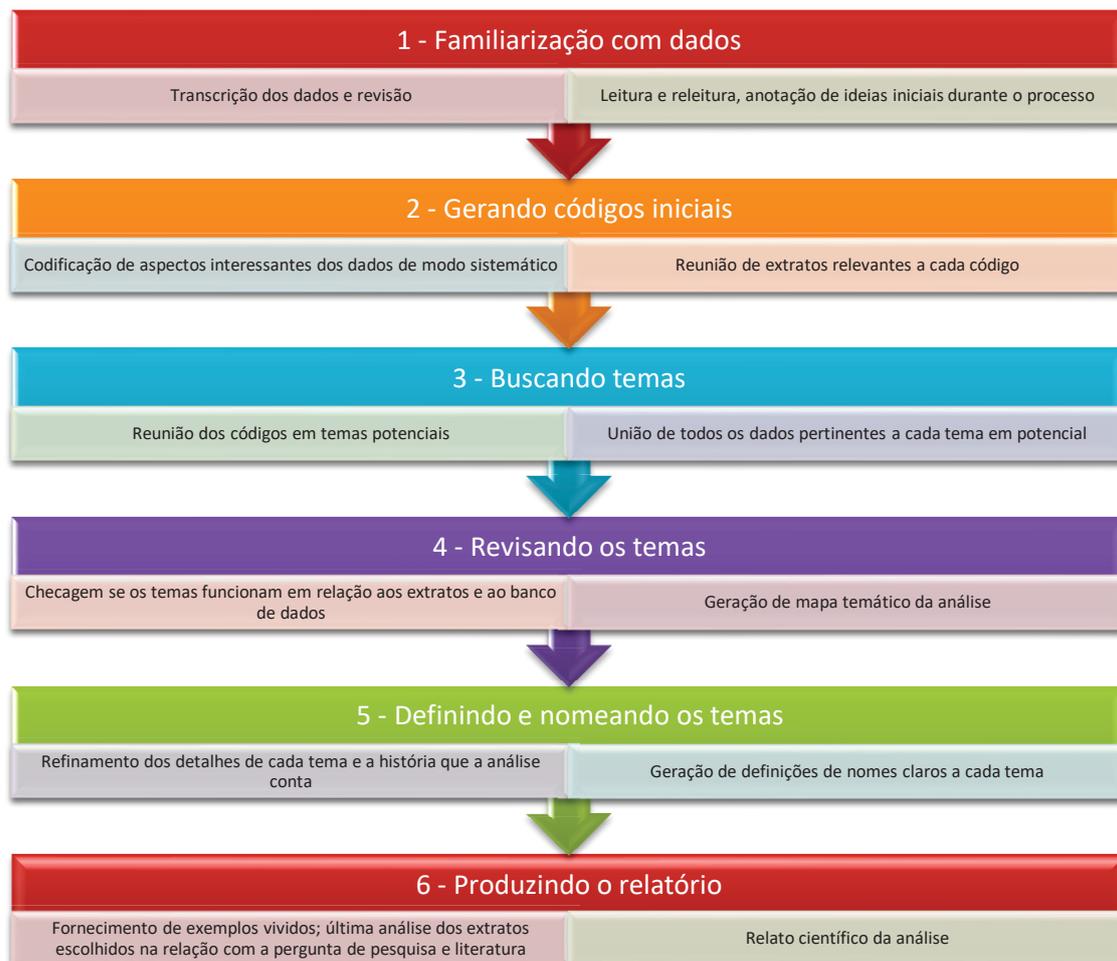
Para André (1983, p. 68) “é preciso levar em conta que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só conhecimento lógico,

intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial”. Para a autora, no processo de localização de dados singulares, porém relevantes, bem como na seleção, categorização e interpretação da informação, a subjetividade e a intuição têm papel fundamental, juntamente com o quadro teórico utilizado pelo estudo. Segundo Reses e Mendes (2021), o método da AT tem início quando o pesquisador procura nos dados, padrões de significados e questões que podem ser interessantes à pesquisa. Estas autoras comentam que:

Segundo Braun e Clarke (2006) durante a leitura dos dados devem ser realizadas anotações constantes de ideias, rascunhos ou esquemas, sendo uma análise que envolve um constante movimento para frente e para trás pelo conjunto de dados (RESES; MENDES, 2021, p. 20).

Sendo assim, apresento na Figura 3, as seis fases da Análise Temática proposta por Braun e Clark, de acordo com Souza (2019):

FIGURA 3 – Fases da Análise Temática



FONTE: Souza (2019)

Diante disso, na **primeira fase**, realizei leituras dos documentos, a fim de identificar as orientações sobre a organização de materiais e/ou equipamentos nos espaços institucionais e dessa forma, colher informações para responder o problema de pesquisa. Alguns questionamentos foram importantes e serviram de guia para a geração<sup>64</sup> e análise inicial dos dados, tais como: quais aspectos sobre o tema materiais e/ou equipamentos apresentam características comuns nos dados gerados ou se existem informações distintas sobre o tema, resultante da diversidade de documentos analisados. De acordo com Souza (2019), é de suma importância que o pesquisador faça uma imersão nos dados para se familiarizar com os conteúdos e profundidade e amplitude, e para isso é necessário realizar repetidas leituras dos dados. Além disso, nesta fase realiza-se anotações e ideias preliminares de codificação. Nesse momento, realizei os recortes dos textos a partir da busca realizada em cada documento, inicialmente pelas palavras **materiais** e **equipamentos**, e depois, devido a polissemia de termos geralmente encontrada nos documentos, também busquei pelas palavras **brinquedos** e **objetos**. Procurei os termos de pesquisa por meio da ferramenta de busca dos arquivos com extensão em PDF<sup>65</sup>, na qual é possível encontrar em todo o texto os termos selecionados, usando a barra de ferramentas *Localizar*.

Durante este registro, observei que alguns documentos citavam a palavra material atrelada ao significado do próprio documento como um material, bem como relacionada com os materiais e acabamentos utilizados na edificação das instituições. Portanto, esses trechos foram desconsiderados por não estarem relacionados com o contexto do estudo, isto é, orientações sobre materiais e/ou equipamentos nas práticas educativas com as crianças.

A **segunda fase** envolveu a produção de códigos iniciais a partir dos dados. Ao examinar os extratos dos parágrafos onde estes termos se encontravam, procurei identificar tópicos, temas e padrões relevantes que pudessem auxiliar na

---

<sup>64</sup> Baseado em Graue e Walsh (2003), utilizo o termo **geração de dados** ao invés de coleta de dados, pois de acordo com os autores, os dados não estão por aí, esperando que algum pesquisador os recolha, mas eles provêm das relações que o investigador em um determinado contexto, estabelece com o campo investigado. Assim, um certo dado pode ser importante para alguns pesquisadores e não ser para outros.

<sup>65</sup> PDF (**P**ortable **D**ocument **F**ormat) é um formato de arquivo que representa na tela do computador, páginas de documentos eletrônicos, sendo amplamente utilizado atualmente. Todos os documentos utilizados neste estudo, se encontram neste formato de arquivo.

compreensão sobre o tema de estudo. Assim, com a leitura dos excertos retirados do texto, levantei assuntos que tivessem relação com o problema e objetivos da pesquisa, em forma de tópicos, representados aqui pelos códigos. Nesse processo de codificação, os tópicos precisam ser frequentemente revistos, reformulados, questionados na medida em que a análise se desenvolve, pois, este processo “é parte da análise, porque os dados estão sendo organizados em grupos que congregam significados.” (SOUZA, 2019, p. 57).

Assim, a partir da análise dos trechos extraídos do texto, identifiquei os tópicos na medida em que as mensagens reveladas pelos documentos, indicava o assunto pertinente ao tema de pesquisa. A maioria dos trechos selecionados abordavam somente um assunto, porém, observei que em alguns trechos, surgiam dois ou mais assuntos e, dessa forma, estes abordavam diferentes tópicos, como no exemplo a seguir.

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à **disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente**. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas principalmente **para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias** (BRASIL, 2009c, p. 50).

Este trecho mostra a identificação de dois tópicos, representando dois assuntos que emergiram a partir da análise realizada e interpretação atribuída:

- Disponibilidade dos materiais e/ou equipamentos: quantidade e qualidade.
- Acessibilidade dos materiais e/ou equipamentos.

Sendo assim, foi necessário se ater nos diferentes temas identificados em cada trecho selecionado, a partir do conhecimento empírico, intuitivo, subjetivo, além do conhecimento que vem sendo construído sobre o tema e do quadro teórico no qual se situa este estudo. Após, organizei um quadro com os códigos a partir dos excertos de texto que tratavam de um mesmo assunto ou que mais se aproximavam dele e sistematizei cada tópico com uma cor para facilitar a identificação, devido a quantidade de dados que foram gerados dos textos. Assim, apresento no Quadro 4, em ordem alfabética, os códigos iniciais gerados pelos tópicos identificados nos documentos.

QUADRO 4 – Códigos iniciais identificados nos documentos do MEC que compõem o *corpus* da pesquisa

<b>Códigos iniciais identificados nos documentos do MEC para a Educação Infantil</b>
Acessibilidade dos materiais e/ou equipamentos.
Aquisição e reposição de materiais e/ou equipamentos.
Disponibilidade dos materiais e/ou equipamentos: quantidade e qualidade.
Diversidade e variedade de materiais e/ou equipamentos.
Especificidades etárias.
Materiais e/ou equipamentos relacionados à diversidade cultural, étnico-racial e crianças com deficiência.
Materiais e/ou equipamentos relacionados com o corpo em movimento.
Modos de organização dos materiais e/ou equipamentos no ambiente institucional.
Papel do adulto na organização dos materiais e/ou equipamentos.
Relação dos materiais e/ou equipamentos com a construção e ampliação do conhecimento e necessidades educativas das crianças.
Seleção de materiais e/ou equipamentos.

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

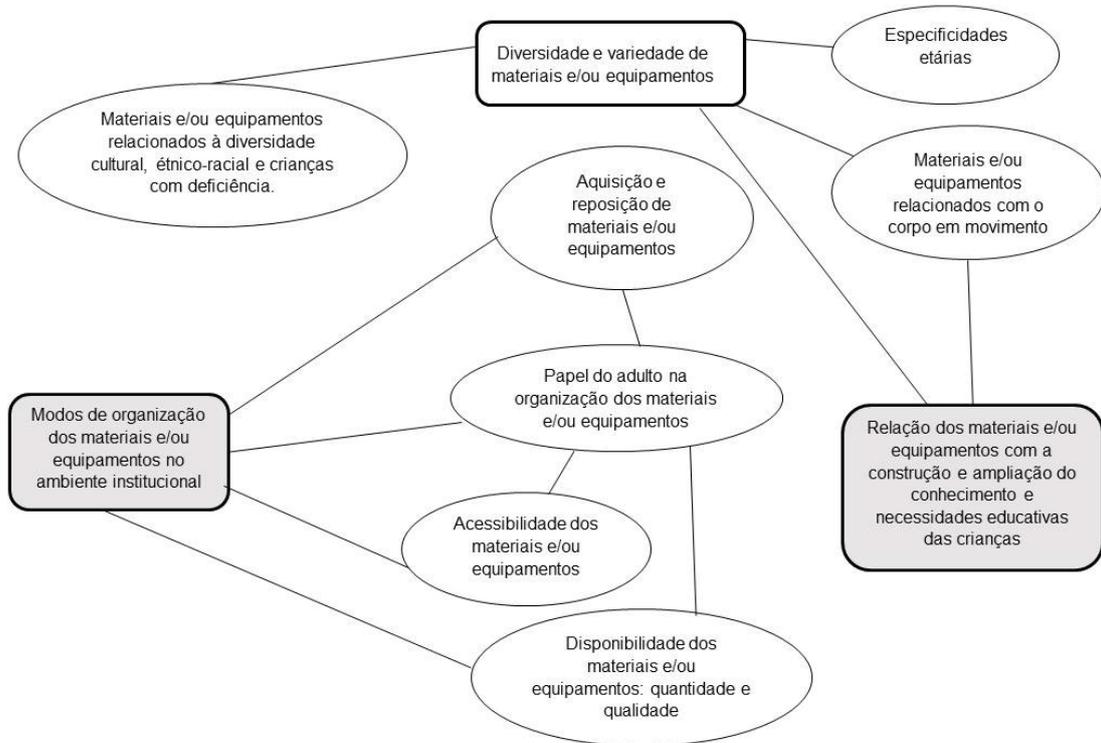
Na **terceira fase**, segundo Souza (2019), a atenção é dada na análise para o nível mais abrangente dos temas, na qual classifica-se os diferentes códigos e temas em potencial, ou seja, agrupando os extratos nos temas em construção.

Nessa fase da pesquisa, realizei as relações entre os códigos, entre os temas ou entre os diferentes níveis de temas, ou seja, temas abrangentes e seus subtemas. Códigos diferentes podem ser combinados para formar um tema abrangente, pois alguns códigos iniciais podem formar temas principais e outros se tornam subtemas, assim como outros códigos podem até ser descartados.

As relações estabelecidas entre os códigos e destes com os temas em potencial podem ser visualizadas no mapa temático<sup>66</sup> da Figura 4:

<sup>66</sup> De acordo com Souza (2019) o uso de mapas mentais, tabelas ou outras representações visuais auxiliam na atribuição dos diferentes códigos nos temas.

FIGURA 4 – Mapa temático inicial para classificação dos diferentes códigos em temas potenciais

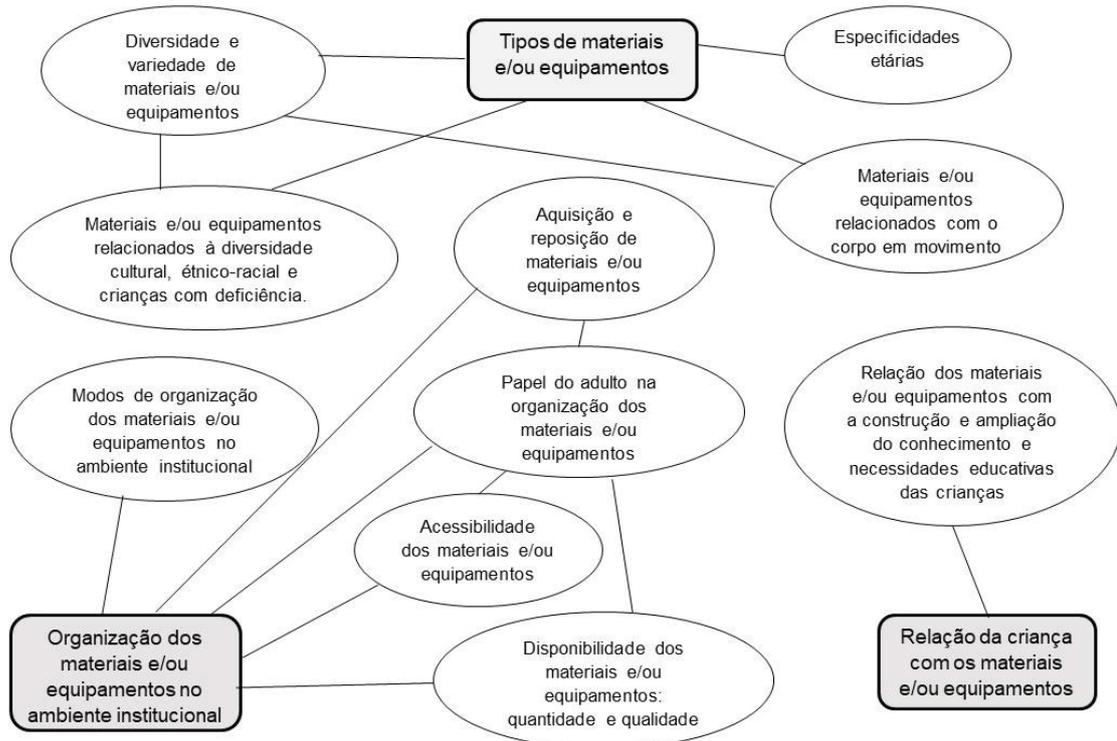


FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Após a classificação dos códigos iniciais em temas potenciais, iniciei a **quarta fase** da AT a partir da revisão dos temas em potencial, na qual acontece o refinamento dos temas. Nesta etapa da pesquisa, realizei uma leitura mais aprofundada dos extratos agrupados em cada tema a fim de verificar se estes formavam um padrão coerente com os dados codificados. Nesse momento, alguns tópicos puderam ser aglutinados para compor os temas de análise, já que determinados assuntos apresentaram correlação entre eles.

Os candidatos a temas e seus respectivos dados codificados podem ser observados no mapa temático da Figura 5:

FIGURA 5 – Mapa temático em desenvolvimento para revisão dos temas potenciais



FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Após a revisão dos temas e o agrupamento dos dados codificados, iniciei a **quinta fase** da AT, na qual defini e refinei os temas que serão apresentados como resultados da análise.

Com isso, durante a reagrupação dos tópicos, busquei fazer as relações e complementaridades entre eles, e isto permitiu nomear os temas que, relacionados aos referenciais teóricos, sustentaram a elaboração dos temas de análise para o estudo. Para Souza (2019, p. 61), definir e refinar “significa identificar a essência daquilo que cada tema trata, bem como o conjunto dos temas, e determinar qual aspecto dos dados cada tema captura.”

Nesse momento, realizei as correlações estabelecidas entre os códigos e os temas potenciais, no qual dois ou mais tópicos que inicialmente estavam separados, puderam ser integrados, pois apresentaram uma relação direta entre eles.

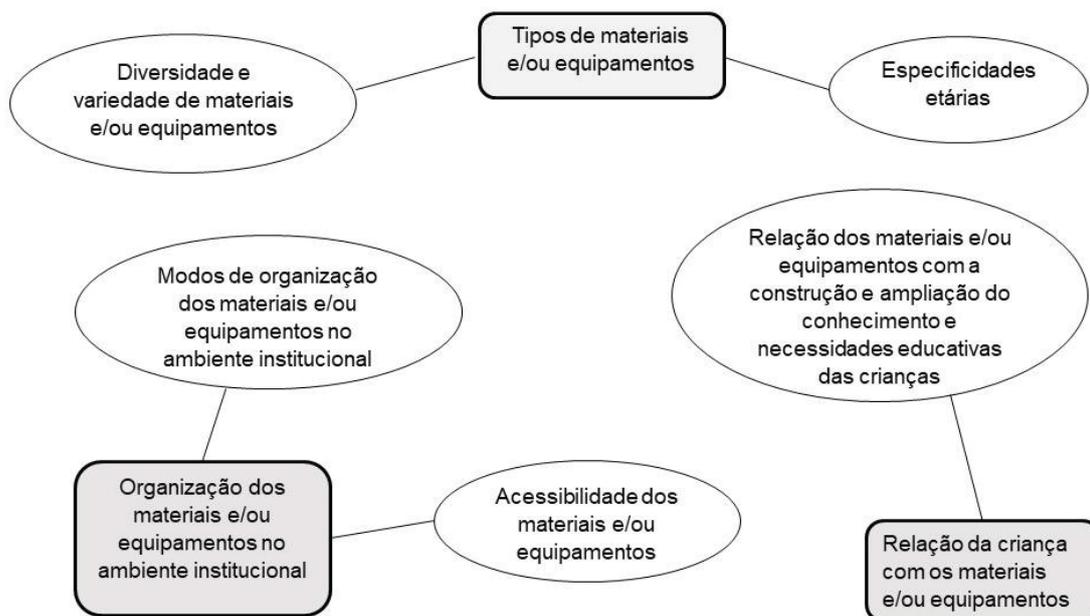
Dessa forma, os códigos **Materiais e/ou equipamentos relacionados à diversidade cultural, étnico-racial e crianças com deficiência** e **Materiais e/ou equipamentos relacionados com o corpo em movimento** foram integrados no código **Diversidade e variedade de materiais e/ou equipamentos** já que quando pensamos em materiais que convidam ao movimento do corpo, bem como em materiais

específicos que atendam a diversidade cultural, étnico-racial e de crianças com deficiências, podemos tratar de um grande leque de **diversidade e variedade** de materiais e/ou equipamentos no contexto de educação da criança.

O mesmo ocorreu com os códigos: **Disponibilidade dos materiais e/ou equipamentos: quantidade e qualidade**, **Aquisição e reposição de materiais e/ou equipamentos** e **Seleção de materiais e/ou equipamentos**, que foram integrados no código **Modos de organização dos materiais e/ou equipamentos no ambiente institucional**, pois entendo que selecionar, adquirir e repor os materiais são ações inerentes ao papel do/a professor/a na organização dos espaços educativos.

O resultado desta tarefa pode ser observado no mapa temático final, como mostra a Figura 6, com os temas e seus respectivos subtemas que serão apresentados de forma detalhada na análise final.

FIGURA 6 – Mapa temático final para apresentação dos temas e seus subtemas



FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Portanto, delineados a partir do conteúdo dos documentos analisados e dos pontos em comum identificados em cada tópico, que permitiram compreender as mensagens reveladas nos documentos sobre a temática estudada, esta etapa da pesquisa originou a constituição de três temas de análise:

- Tipos de materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil;
- Organização dos materiais e/ou equipamentos na Educação Infantil;
- Relação da criança com os materiais e/ou equipamentos da Educação Infantil.

Desse modo, neste processo de atribuição de significados ao fenômeno investigado, me apoio em Lüdke e André (1986, p. 49), que esclarecem mediante as escolhas realizadas que “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”. Portanto, estes foram os caminhos metodológicos trilhados.

#### 4 MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS NOS DOCUMENTOS DO MEC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM SOBRE O MOVIMENTO DO CORPO

Por uma ideia de criança curiosa,  
Que aprende a conhecer e a entender  
Não porque renuncie, mas porque nunca deixa  
De se abrir ao senso do espanto e da maravilha

(Aldo Fortunati)

A escrita de um capítulo de análise e interpretação de dados exige do/a pesquisador/a um olhar curioso e uma capacidade de estar aberto ao espanto e à maravilha, como nos ensinam as crianças da poesia de Aldo Fortunati... e é com este olhar que busquei realizar a complexa tarefa de interpretar e descrever os dados gerados neste estudo.

Portanto, apresento as análises desta pesquisa, com foco nas orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos apresentadas em diferentes documentos do MEC para a Educação Infantil, com reflexões que buscaram compreender como o movimento do corpo da criança é abordado. O processo de descrição da análise e interpretação dos dados gerados nos documentos foram organizados com base na pergunta da pesquisa e a partir do aporte teórico que embasa este estudo, o qual originou os temas de análise, representados pela Figura 7:

FIGURA 7 – Temas de análise da pesquisa *Materiais e/ou equipamentos para o movimento do corpo da criança: análise de documentos do MEC para a Educação Infantil*



FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Conforme observa-se na Figura 7, os temas de análise se apresentam como complementares entre si e nesse sentido não se constituem de forma isolada. No processo de constituição dos temas foi fundamental considerá-los separadamente, bem como analisar cada tema na relação com os demais. Assim, os temas apresentam uma confluência entre eles, os quais se complementam e caminham para a compreensão sobre o corpo em movimento nas orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil.

#### 4.1 TIPOS DE MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro tema de análise: **Tipos de materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil** apresenta a variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos identificada nos documentos do MEC, sobretudo, os que podem favorecer o movimento do corpo da criança na Educação Infantil.

Uma instituição educativa composta por uma paisagem de materiais e/ou equipamentos para a infância, possibilita não somente a ampliação, mas também a complexificação das percepções e compreensões do entorno no qual a criança se encontra. Para iniciar a discussão sobre os tipos de materiais e/ou equipamentos que podem fazer parte do cenário educativo, retomo as considerações de Tonucci (2008).

Se por materiais queremos indicar tudo aquilo com o que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir, deveríamos falar de tudo o que nos rodeia, desde a água à terra, das pedras aos animais, do corpo às palavras... inclusive das plantas e as nuvens [...]. Também as roupas, brinquedos e livros... Porque tudo isso pode ser material para construir nas mãos de uma criança que vive em um ambiente onde inventar é lícito e desejável. (TONUCCI, 2008, p. 11).

Esse autor associa os materiais com a possibilidade de a criança se expressar, se comunicar e conhecer o mundo e a si mesma. Ao explorar os ambientes a criança realiza diferentes ações como jogar, lançar, pegar, subir, empilhar, montar, equilibrar, entre tantas outras, para compreender os fenômenos que ocorrem a sua volta, em um processo de relação e exploração que perpassa pelo **corpo em movimento**.

A análise dos dados me conduziu à compreensão sobre tipos de materiais e/ou equipamentos que poderão estar presentes numa escola de crianças, bem como

orientações de seu uso. Estes documentos mencionam diversos tipos de materiais e revelam características que identifiquei, como:

- Especificidades etárias;
- Polimateriedade e multissensorialidade.

#### 4.1.1 Especificidades etárias: aspectos que influenciam na escolha de materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil

As *DCNEIs* (BRASIL, 2010) citam que: para a organização de materiais, espaços e tempos na Educação Infantil, deve ser assegurado o reconhecimento das **especificidades etárias**. E o documento *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (BRASIL, 2015) complementa:

Para que as interações e as brincadeiras possam fluir de maneira suave e constante no cotidiano há que se cuidar com atenção da organização da rotina, dos espaços, dos brinquedos e materiais, **adequando-os às diferentes faixas etárias** atendidas pela unidade educativa. (BRASIL, 2015, p. 32, grifo nosso).

Esta evidência aparece em 10 documentos dos 14 analisados, ou seja, a necessidade de adequar os materiais e/ou equipamentos, inclusive mobiliários, às diferentes **faixas etárias** atendidas pela instituição, considerando as características e especificidades das distintas idades. Como exemplo, o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos*<sup>67</sup> à Educação (BRASIL, 2006d) traz como uma das metas fixadas pelo PNE para a melhoria da Educação Infantil:

Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das **características das distintas faixas etárias** e das necessidades do processo educativo quanto a mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. (BRASIL, 2006d, p. 21, grifo nosso).

---

<sup>67</sup> Este e demais documentos publicados anteriormente à Lei nº 11.274/2006, em que o Ensino Fundamental passa a ser de nove anos, apresenta a Educação Infantil de 0 a 6 anos de idade. Após esta alteração na Lei, os documentos apresentam a Educação Infantil de 0 a 5 anos.

Já o documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) aponta que:

Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. **Brinquedos adequados à sua idade** devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. (BRASIL, 2009b, p. 47, grifo nosso).

Embora estes documentos cite esta orientação, a maioria não explicita quais especificidades etárias devem ser consideradas para a organização dos espaços e materiais e quais materiais e/ou equipamentos são **adequados** às diferentes idades nas práticas que envolvem as diversas linguagens, sobretudo, naquelas que favorecem o movimento do corpo.

Contudo, dentre estes 10 documentos<sup>68</sup>, dois estão organizados de forma muito semelhante, de acordo com agrupamentos por faixa etária, sendo eles: *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012) e *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a).

Segundo Alves (2004), a idade cronológica é um marcador social importante para as sociedades modernas ocidentais, por se tratar de uma forma de reconhecimento social que implica a maturação individual e um tipo específico de estrutura social. Na esfera do cotidiano, a passagem do tempo de vida dos indivíduos perpassa por valores culturais e, dependendo da idade, determinados ritos de passagem marcam a maturação individual, inserida na coletividade.

De certa forma, esta ideia de que alguns ritos vividos são demarcados pela idade cronológica, foi referenciada por algumas áreas do conhecimento, como por exemplo a Psicologia, que ao identificarem as características relacionadas à idade, permitiu-se que as trajetórias individuais das crianças fossem unificadas.

---

<sup>68</sup> Os demais documentos são: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006d); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006a); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009b); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (2009a); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância (2014); Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018).

Nesse sentido, a maioria das instituições de Educação Infantil estabelece uma classificação etária que separa as crianças de zero a cinco anos nas diferentes turmas por idade e tal organização supõe uma homogeneidade no desenvolvimento previsto para cada idade. Contudo, para que as especificidades etárias sejam respeitadas e contempladas na organização pedagógica das instituições, reconhece-se que cada faixa etária possui **singularidades** tanto com relação às possibilidades de aprendizagem quanto às características do desenvolvimento das crianças.

Ressalto que os grupos etários estabelecidos nos documentos, não devem ser considerados de forma rígida, pois é possível observar nas práticas pedagógicas que as crianças se desenvolvem e aprendem de acordo com seus ritmos próprios, onde as idades são “referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência.” (GALVÃO, 2012, p. 40).

De acordo com a *BNCC* (BRASIL, 2017), a organização das instituições de Educação Infantil é definida com base em três grupos etários, conforme mostra o Quadro 5.

QUADRO 5 – Grupos etários definidos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

CRECHE	PRÉ-ESCOLA	
BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
0 a 1 ano e 6 meses	1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	4 anos a 5 anos e 11 meses

FONTE: A autora com base na BNCC (2017)

Segundo o documento, a organização em três grupos por faixa etária se dá pelo reconhecimento das especificidades dos grupos etários e corresponde às características de desenvolvimento das crianças e suas possibilidades de aprendizagem, mas ressalta que as diferenças de ritmo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças precisam ser consideradas (BRASIL, 2017).

Pesquisadoras como Prado (2006) e Coutinho (2010) argumentam acerca da divisão etária na educação da criança e suas implicações. Coutinho (2010) adverte que convém refletir sobre as experiências vividas pelas crianças como centrais para considerar a idade como elemento identitário das ações infantis. A autora sinaliza:

Mais do que a idade, as experiências que estão vinculadas a ela é que nos permitem (ou não) considerá-la como um elemento identitário nas ações e nas relações das crianças, assim a ideia da “idade” como traço da ação social das crianças é revelada pelas próprias crianças de diferentes modos na complexidade da estruturação dos seus cotidianos e das suas relações. (COUTINHO, 2010, p. 81, grifo da autora).

Prado (2006) corrobora com esta reflexão ao comentar que os critérios de separação das turmas pela faixa etária não são totalmente incorporados pelas crianças menores, e até mesmo pelas maiores, que evidenciavam em suas ações, uma noção de tempo a partir delas próprias e de suas experiências.

Isso requer pensar sobre o que os documentos revelam a respeito da oferta de materiais e/ou equipamentos para as crianças levando em consideração não somente a idade da criança, mas também outros aspectos que possam indicar se determinado material e/ou equipamento é adequado ou não. Sobre esta questão o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012) aponta que “cada criança é diferente de outra e que a idade não é o único critério para verificar os interesses e necessidades de cada uma” (BRASIL, 2012, p. 85). Este documento ainda complementa:

Embora da mesma idade, cada criança tem características diferentes, uma não é igual à outra. Nem todas as crianças gostam dos mesmos tipos de brinquedos: algumas se interessam por blocos, outras, por quebra-cabeças, outras ainda preferem andar de bicicleta ou jogar bola. Ao oferecer o brinquedo para a criança, deve-se ter em mente que o interesse dela pelo objeto lúdico pode ir além de sua faixa etária. A professora precisa conhecer os seus interesses, habilidades e limitações. Ninguém conhece melhor a criança do que aquele que cuida/educa. (BRASIL, 2012, p. 148).

Contudo, tentar compreender quais especificidades etárias são consideradas nos documentos poderá auxiliar na compreensão sobre como fazer as escolhas destes materiais e/ou equipamentos, como também, se as orientações de uso auxiliam ou não os profissionais que atuam na Educação Infantil. Portanto, refletir sobre o que diferencia os materiais ofertados para os bebês e para crianças maiores, bem como o que significa um material e/ou equipamento ser adequado às especificidades etárias é fundamental para compreender a organização das rotinas das crianças.

Neste cenário de argumentações e considerações selecionei para uma análise detalhada dois documentos citados, pois estes apresentam tanto sugestões para os diferentes espaços da instituição educativa, quanto destacam algumas

especificidades etárias essenciais que podem auxiliar os profissionais na escolha de materiais e/ou equipamentos mais adequados para a educação da criança.

O documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012) dá ênfase nos brinquedos e materiais para crianças com idade entre zero e três anos e 11 meses, embora as crianças até cinco anos e 11 meses também sejam contempladas.

Outro documento é o *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a), que orienta a organização dos espaços e materiais para crianças de zero a dois anos, dois a quatro anos e quatro a seis anos. O documento aborda usos, funções e mobiliário dos diferentes ambientes, com sugestões de materiais e/ou equipamentos para diferentes espaços<sup>69</sup>.

De acordo com este documento, para a faixa etária de **zero a dois anos**, os cuidados de higiene e alimentação são de responsabilidade dos adultos e são momentos de aprendizagens. Com isso, estes espaços devem ser acolhedores, convidativos e interessantes para os bebês. O documento sugere, por exemplo, um espelho no teto para possibilitar a identificação e o **conhecimento das partes do corpo** (BRASIL, 2013).

Já o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), também sugere o espelho e seu uso está relacionado com a prática pedagógica de experiências corporais, as quais visam o conhecimento de si e do mundo, como exemplo: “ver-se diante de um espelho favorece ao bebê o **conhecimento de si** mesmo e o leva a se identificar como distinto de outras crianças e objetos.” (BRASIL, 2012, p. 18, grifo nosso).

Wallon (1971) nomeia o momento em que a criança passa a reconhecer sua imagem no espelho, como estágio do espelho<sup>70</sup> e descreve a forma como ela estrutura a imagem do seu corpo passando por certas etapas, desde perceber a imagem até relacioná-la a si própria.

---

<sup>69</sup> Dos espaços tratados no documento trago o recorte da sala de referência, pois este é um lugar que acolhe os bebês e as crianças em grande parte do tempo de suas rotinas, além de ser um lugar de pertencimento, de identidade pessoal e coletiva e que convida à exploração, à expressão e à brincadeira. Esta escolha não significa que os outros ambientes não sejam importantes para as aprendizagens dos bebês, pois considero que todos os espaços da instituição educam.

<sup>70</sup> Wallon, em sua obra **As origens do caráter na criança** (1971), descreve as etapas do estágio do espelho, revelando a dificuldade que é para a criança coincidir a imagem no espelho com a imagem no espaço.

A maneira de reagir da criança, ao ver sua imagem refletida no espelho, constitui a contra-prova a indicar, com perfeita nitidez, os graus por que ela passa antes de chegar a reduzir, numa intuição de conjunto, todos os elementos relacionados com sua personalidade física. (WALLON, 1971, p. 188).

Assim, é a partir do estágio do espelho que a criança adquire uma certa consciência de quem ela é, mas não uma total consciência, pois está sempre oscilando, se confundindo com o outro, com o mundo. Segundo ele, é no sexto mês que a criança passa a se voltar para a imagem que vê, na tentativa de identificar quem é aquela imagem com a qual interage, mas sem perceber ainda que quem aparece no espelho é ela mesma. Já com 2 anos de idade, ela consegue atribuir a si própria a imagem que vê no espelho, tendo acesso assim, a sua autoimagem, ou seja, ela se apreende “como um corpo entre outros corpos, como um ser entre outros seres” (WALLON, 1971, p. 196).

Nesse sentido, a presença de espelhos nas instituições educativas auxilia na construção da imagem e a formação da identidade das crianças, além de contribuir para a estruturação da consciência corporal.

Além do espelho, o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a), sugere o uso de móveis pendurados próximos ao trocador, assim como o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), que também sugere o móvel para crianças que ficam deitadas, como um brinquedo para experiências visuais e motoras, tanto para atrair a atenção do bebê ao balançar quanto para exploração, quando este fica próximo à criança.

Assim, a partir das informações que o móvel fornece ao bebê, ou seja, suas *affordances*, ele poderá realizar diferentes ações como bater, puxar ou somente observar, ações possíveis a partir da percepção do ambiente, a depender da distância em que o objeto se encontra em relação à criança. De qualquer forma, convém lembrar que esta percepção visual não é apenas uma percepção passiva dos objetos tais como eles são, mas uma percepção direta das ações possíveis que o observador pode realizar com eles (GIBSON, 1986).

Em síntese, quando o bebê tem diferentes possibilidades de manipular os materiais que estão à sua volta, ele aprende a escolher, provocar movimentos ou sons com a manipulação dos objetos, além de perceber os próprios movimentos do seu

corpo e aprender novas habilidades como pegar, sacudir, golpear, esfregar e, assim, compreender que seus movimentos produzem efeitos sobre os objetos.

O chão também é destacado no documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a), como um espaço que contempla as ações de brincar e explorar, fundamentais na rotina dos bebês dessa faixa etária. Assinala que as áreas indicadas para as brincadeiras devem oportunizar “o **estar no chão**, o arrastar-se, o engatinhar, o estar com os outros e o interagir com diferentes materiais. Esse espaço deverá constituir-se em um laboratório onde acontecem as experiências sensoriais, sociais e motoras” (BRASIL, 2013a, p. 25, grifo nosso).

Na Educação Infantil, o chão pode ser um dos elementos mais flexíveis na organização dos espaços para crianças de todas as idades, em especial para os bebês, pois oferece possibilidades intermináveis, como engatinhar, deitar, correr, pular, deslizar, enfim, é um lugar de situações relacionais muito diversificadas. Uma superfície horizontal, plana e rígida oferece suporte ao bebê e “permite o equilíbrio e a manutenção de uma postura em relação à gravidade [...] o equilíbrio e a postura são pré-requisitos para outros comportamentos, como locomoção e manipulação.” (Gibson, 1986, p. 131).

Assim, no contato com o solo, o qual fornece inúmeras sensações ao bebê, ocorre uma reorganização do tônus muscular que contribui na noção do próprio corpo e o desenvolvimento da sensibilidade proprioceptiva, a qual envolve o sistema muscular, responsável pelos deslocamentos dos membros e do corpo no espaço (WALLON, 1986).

Na procura de posturas necessárias e de pontos de apoio favoráveis, ocorrem “reações de compensação e de reajustamento do corpo sob a ação da gravidade” (WALLON, 1986, p. 83), chamados por Wallon de movimentos de equilíbrio. Passando por etapas sucessivas, a criança progride da posição deitada para a sentada, depois de joelhos e por fim em pé.

Com isso, o documento cita que além de priorizar espaços para bebês que ainda não se deslocam, organizados com tatame ou tapete almofadado<sup>71</sup>, é fundamental a oferta de espaços para aqueles que se deslocam prevendo uma área maior, para a ampla movimentação do corpo (BRASIL, 2013a). Sugere também o uso de barras afixadas, tanto no sentido horizontal quanto no vertical, para que auxiliem os bebês a se colocarem em pé (BRASIL, 2013a).

O documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012) apresenta em seu módulo II, dedicado aos bebês de 0 a 18 meses, sugestões de materiais e/ou equipamentos para bebês que ficam deitados, sentados, que engatinham e que andam, no intuito de atender à diversidade dos momentos da vida dessas crianças. Porém, não desconsidera os seus interesses individuais, pois “as sugestões para um bebê que engatinha podem também servir para outro que ainda não se locomove e fica sentado” (BRASIL, 2012, p. 63).

Segundo Galvão (2012), na perspectiva walloniana o desenvolvimento físico-motor é entendido como um domínio funcional do movimento e está relacionado aos processos de mudanças que ocorrem ao longo da vida, abarcando de forma integrada com outros domínios nos quais se distribui a atividade infantil, como cognição, afetividade e a própria pessoa que integra os demais.

Nesse processo, o contexto tem papel fundamental, o qual percebe-se uma dinâmica de reciprocidade entre as condutas da criança e os recursos do meio ao qual está inserida, imprimindo um caráter de relatividade ao seu processo de desenvolvimento (GALVÃO, 2012). Esta autora ainda complementa: “a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento” (GALVÃO, 2012, p. 39).

Na faixa etária de **dois a quatro anos**, o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a), cita a autonomia de locomoção e o controle dos esfínteres, como características de

---

<sup>71</sup> Soares (2017) explicita que o chão protegido com almofadas ou materiais muito macios, faz com que o corpo do bebê se afunde, dificultando os movimentos livres e gerando uma “atitude de acomodação, contemplação e passividade.” (SOARES, 2017, p. 47-48).

desenvolvimento nessa faixa etária, que possibilitam maior independência e autonomia na exploração dos espaços e materiais, assim como o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), que evidencia o início da **independência de movimentos** ao comentar que “durante o segundo ano, as crianças caminham na direção da independência de movimentos, utilizando materiais mais estruturados para praticar atividades físicas e de manipulação.” (BRASIL, 2012, p. 85).

Em síntese, a autonomia está diretamente relacionada com a condição da criança de se movimentar e se deslocar por iniciativa própria, de acordo com sua vontade e dependência, sem que o adulto necessite intervir. Esta conquista da autonomia, possibilita às crianças bem pequenas selecionar seus pares, elaborar suas ações e fazer suas escolhas quanto aos materiais e/ou equipamentos que deseja explorar e brincar.

Outra característica desta faixa etária mencionada no documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (2013a), diz respeito à interação com materiais para realização do **jogo simbólico**. Sugere então, que a área do jogo simbólico possa ser uma das áreas fixas<sup>72</sup>, assim como a área destinada a construções diversas.

Já o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), destaca esta característica para as crianças de 3 anos, ao citar que esta é “uma fase de intenso desenvolvimento da linguagem e de grande interesse pelas brincadeiras imaginárias” (BRASIL, 2012, p. 94). E aborda orientações relacionadas à organização de espaços e materiais para as brincadeiras de **faz de conta**.

Para Wajskop (2012) a brincadeira de faz de conta, é entendida como a atividade do brincar por excelência: “a unidade fundamental desta brincadeira é o papel que é assumido pelas crianças e que revela e possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das regras e da imaginação, através de gestos e ações significativas.” (WAJSKOP, 2012, p. 38).

---

<sup>72</sup> O documento propõe a organização de algumas áreas fixas e outras não na sala de referência. A maioria das áreas sugeridas nem sempre ocuparão um lugar fixo em sua disponibilização. Outras já podem ser organizadas permanentemente, como por exemplo, a área de contação de histórias e biblioteca e a área para construções diversas.

Assim, nessa faixa etária é possível ver a presença do processo de simbolização, no qual as crianças produzem significados para as ações, para os objetos e na relação com os objetos e com os outros, onde o faz de conta passa a ser a ferramenta essencial de confrontação com a realidade.

Já para a faixa etária de **quatro a seis anos**, o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (2013a), enfatiza significativos avanços no que diz respeito aos diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, no qual as crianças estabelecem relações novas e cada vez mais complexas.

As modificações e conquistas evidenciadas no plano afetivo, motor, mental e social ocasionarão mudanças também no modo como se organizam os espaços a fim de lhes proporcionar condições e situações que venham ao encontro de suas necessidades. (BRASIL, 2013a, p. 33).

Com isso, o documento ressalta a importância de propor atividades com as **diferentes linguagens** em áreas diferenciadas, devido aos variados interesses que as crianças dessa faixa etária têm, como por exemplo: contar e ouvir histórias, participar de jogos, construir estruturas, elaborar representações gráficas, fazer de conta, se movimentar, trabalhar em pequenos ou grandes grupos (BRASIL, 2013a). O documento cita que frequentemente os profissionais priorizam o espaço com mesas e cadeiras para o trabalho educativo com esta faixa etária, em detrimento a outros elementos que são tão necessários para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para que se possa superar as limitações do espaço das salas, este documento sugere o uso de caixas temáticas, com a possibilidade de transportá-las de um lugar para outro, de forma a ampliar as interações com materiais que não estão disponibilizados no cotidiano das crianças. No documento, as caixas temáticas são pensadas para atividades com as **diferentes linguagens** como, por exemplo: a dramatização, o jogo simbólico, a contação de histórias, a música e outras que poderão ser criadas pelos professores e pelas crianças, a partir de seus interesses (BRASIL, 2013a).

O documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012) apresenta, no final do módulo IV, sugestões de materiais e/ou equipamentos para crianças de quatro a cinco anos, e aborda diferentes

linguagens (como exemplo: corporal, musical, gráfica e oral), como uma especificidade do trabalho educativo da faixa etária.

Sobre a oferta de materiais e/ou equipamentos nos **espaços externos** das instituições, dois documentos sugerem materiais e/ou equipamentos para os diferentes grupos etários. São eles:

- *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012);
- *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014).

O *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (2014), sugere uma organização de espaço externo que abrange a faixa etária de zero a três anos, e outra organização para crianças de quatro a seis anos.

Para os bebês e crianças bem pequenas, o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), revela que o uso destes espaços fica condicionado ao desenvolvimento físico-motor da criança, ao sugerir: “depois que o bebê aprendeu a engatinhar, oferecer novas experiências: na grama, na areia ou subir e descer num pequeno declive.” (BRASIL, 2012, p. 78). Portanto, este documento sugere brinquedos e materiais para a área externa para crianças em torno de dois anos de idade, embora aponte que “outros espaços, como o solário, o parque e áreas externas também devem ser utilizados pelos bebês.” (BRASIL, 2012, p. 113).

Este tipo de restrição de uso dos espaços externos, bem como dos materiais e/ou equipamentos para estes ambientes pelos bebês, pode ser identificado nas rotinas de bebês e crianças bem pequenas, que em muitas instituições de Educação Infantil, ficam confinadas em suas salas e raramente ocupam os ambientes externos, sendo que “em alguns casos é negado aos bebês o direito de brincar nessas áreas” (BRASIL, 2012, p. 130). A exemplo disso, autoras como Barbosa (2000), Schmitt

(2008) e Simiano (2010), revelam em seus estudos<sup>73</sup> que a sala do berçário é espaço privilegiado e constata pouco ou nenhum uso dos ambientes externos pelos bebês, tendo muitas vezes somente o solário como principal saída dos bebês da sala de referência.

No módulo que apresenta os ambientes para crianças de um a três anos, o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), ressalta o parque infantil como um espaço de aprendizagem, experimentação, socialização e construção da cultura lúdica.

O parque infantil, instalado junto às salas de atividades, é um ganho para crianças e professoras no cotidiano das instituições de educação infantil. Planejado nos mesmos moldes do parque para os bebês, propõe que o espaço externo seja um potencializador da imaginação, de encantamento, de experiências, de desafios e exercício da sensorialidade. (BRASIL, 2012, p. 128).

Para as crianças de quatro a cinco anos de idade, o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (2014), traz reflexões sobre os espaços externos no processo de aprendizagem das crianças como o brincar e interagir ao ar livre, onde o contato com elementos da natureza como terra e água ou a possibilidade de realizar movimentos amplos como subir em árvores, saltar, correr, são atividades tão necessárias quanto aquelas realizadas com lápis e papel.

No documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), são sugeridas brincadeiras com bicicletas, carros e caminhões de brinquedos, jogos tradicionais, construção de cabanas, brincadeiras na terra e areia e projetos como minhocário, jardins e hortas para a área externa. Porém, o parque infantil não aparece como sugestão para brincadeiras e exploração para esta faixa etária. Entretanto, o documento considera o parque como um direito da criança e cita que “brincar no parque faz parte da educação infantil.” (BRASIL, 2012, p. 130).

---

<sup>73</sup> Barbosa (2000) em sua tese **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**, Schmitt (2008) em sua dissertação **Mas eu não falo a língua deles!": as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil** e Simiano (2010) em sua dissertação **Meu quintal é maior que o mundo... da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês**, trazem interessantes observações sobre o uso (ou não) dos espaços externos das instituições educativas pelos bebês, que nos mobilizam a refletir sobre suas relações nos espaços da instituição, de forma coletiva e não isolada dos demais grupos.

Martins (2010) comenta sobre uma situação observada em sua pesquisa, na qual uma das crianças da turma do pré de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), quebrou uma das regras impostas e passou por entre as grades do solário para brincar com os triciclos, chamados pelas crianças por motoquinhas, juntamente com as crianças do maternal III. Embora as crianças conhecessem esta regra, muitas demonstravam por meio de suas falas e ações, um grande desejo de desobedecê-la.

A motoquinha era um dos brinquedos proibidos para o uso das crianças do pré, já que somente as crianças das turmas dos mais novos poderiam brincar com este equipamento. Esta regra tinha relação com a idade ou período da vida em que as crianças do pré se encontravam, pois apesar de serem crianças da Educação Infantil, no CMEI eram consideradas grandes para brincar com as motoquinhas (MARTINS, 2010). Na ocasião, a professora demorou para localizar a criança da sua turma, misturada às outras da turma do maternal, pois seu tamanho não a diferenciava das demais.

A justificativa das crianças para que não pudessem mais brincar com brinquedo era o seu tamanho, porém, durante o tempo em que o Motoqueiro Fantasma fugiu da educadora e brincou com a motoquinha, não foi possível perceber nenhuma diferença entre a sua altura e das demais crianças do maternal III, mostrando que o critério para a proibição não era o tamanho das crianças, mas a turma na qual elas estavam matriculadas. (MARTINS, 2010, p. 145-146).

Este tipo de regra arbitrária que apareceu na fala das crianças, revela um certo controle por parte do adulto, sem demonstrar uma justificativa aceitável para este tipo de proibição, como no exemplo das motocas. Uma razão que poderia justificá-la, seria relacionada à segurança das crianças, considerando que determinados brinquedos têm uma classificação etária ou peso recomendável para seu uso<sup>74</sup>.

Entretanto, se a questão não perpassa pela segurança, há uma indicação de que a instituição não se apresenta como um espaço de ação autônoma das crianças, voltada para suas necessidades e interesses, ou seja, não tem a criança como centro da ação pedagógica. Nesse caso, percebo que a divisão etária por turmas utilizada

---

<sup>74</sup> Existem vários tipos de motocas, conhecidas também como triciclos, indicadas para crianças a partir de um ano de idade, dependendo do fabricante e modelo. Com base em conhecimento empírico, comumente, as motocas que fazem parte do acervo de brinquedos dos CMEIs de Curitiba, são de modelos que atendem crianças entre um e sete anos de idade ou até 19kg.

pelas instituições, pode muitas vezes restringir o uso de materiais e/ou equipamentos nos diferentes espaços da instituição educativa, pois depende das concepções de educação, criança e infância daqueles profissionais que ali atuam.

Em suma, os dados analisados nos documentos, mostraram que as especificidades etárias como o aspecto físico-motor, a conquista da autonomia, o faz de conta e a capacidade de expressão em múltiplas linguagens devem ser consideradas na organização dos materiais e/ou equipamentos em espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil.

#### 4.1.2 Polimaterialidade e multissensorialidade: variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil

Dentre os 14 documentos oficiais do MEC direcionados para a Educação Infantil que foram analisados, 12 pontuaram a respeito da **variedade e diversidade** de materiais e/ou equipamentos que pode compor a paisagem educativa das instituições de Educação Infantil, constituindo o tema Tipos de materiais e/ou equipamentos.

Para começar a tratar sobre a variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos, retomo o conceito de **polimaterialidade**, o qual diz respeito à amplitude de materialidades presentes em um ambiente para crianças pequenas (CEPPI; ZINI, 2013).

Voltar o olhar para o complexo cenário que inclui diferentes tipos de materiais, os quais promovem uma ampla variedade de percepções sensoriais, pode auxiliar na compreensão sobre as propriedades destes e as possibilidades que se pode oferecer às crianças. Assim, junto a este conceito, a **multissensorialidade** também se destaca, onde diferentes efeitos táteis e sensações são proporcionados pelos materiais de diferentes naturezas, através das explorações sensoriais vivenciadas pelo corpo inteiro da criança.

Ceppi e Zini (2013, p. 84, grifo dos autores) apontam que no pensamento pedagógico, “a ‘tatilidade’ é uma palavra-chave: tatilidade da boca, das mãos, do corpo inteiro. Pelo toque da pele, crianças muito pequenas exploram o mundo como um ‘radar’ muito sensível e inteligente”.

Desse modo, a criança sente os materiais na relação das mãos e do corpo inteiro e estabelece com estes, relações de afinidade, hostilidade e indiferença, além

de aprender a reconhecer suas resistências e a forma como devem manipulá-los, se com cuidado ou com mais intensidade. Nesse sentido, o documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009d) cita sobre a necessidade de oferecer às crianças, materiais de diferentes **qualidades táteis**:

É importante ressaltar a importância de alcançar às crianças materiais de diferentes naturezas como plástico, borracha, couro, madeira, vidro, bambu, e.v.a., pois cada um deles promove uma experiência sensorial e apresenta diferentes resistências e possibilidades. (BRASIL, 2009d, p. 98).

O documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), também orienta o uso de materiais que possibilitam variadas **percepções sensoriais**, ao sugerir a organização de um jardim sensorial no solário dos bebês.

Os pisos servem para andar, correr e brincar, portanto deve-se atentar para a diversidade de materiais que possibilitem todas essas atividades: brincar com pedrinhas, com giz no chão, correr na areia, andar sobre cascas de árvores e folhas secas são experiências diferenciadas que podem ser construídas a cada dia. (BRASIL, 2012, p. 116).

Nesse sentido, compreender sobre os diferentes materiais e suas propriedades e características como durabilidade, fisicalidade e qualidade, pode ampliar o olhar e, conseqüentemente, ampliar a oferta de possibilidades para as crianças. Para o *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014), é imprescindível a organização de contextos que sejam significativos para as crianças e que sejam desafiadores na interação com diferentes tipos de materiais.

O documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), por exemplo, cita que “as crianças podem brincar tanto com brinquedos **industrializados** como artesanais, construídos por adultos e crianças, além de utilizar materiais de sucata e da **natureza** (BRASIL, 2012, p. 50, grifo nosso). Ressalta o uso de materiais que apresentam diferentes características e

sugere o uso do Cesto de Tesouros<sup>75</sup>, (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2007) para os bebês, ao considerar como uma importante proposta “para ampliar a experiência do bebê, que usa os sentidos para manipular, explorar e experimentar os objetos e entender o mundo em que vive” (BRASIL, 2012, p. 71).

A proposta Cesto dos Tesouros consiste em um cesto, preferencialmente de vime, palha ou outro material natural e resistente, repleto de objetos de diferentes naturezas, geralmente encontrados no cotidiano doméstico. As autoras sugerem mais de 90 itens, sendo que nenhum deles é feito de plástico ou brinquedos industrializados, dentre os quais destacam-se:

- Objetos provenientes da natureza (conchas, pinhas, rolhas, buchas naturais, etc.);
- Objetos feitos de materiais naturais (bola de fios de lã, pequenos cestos, escovas de madeira, etc.);
- Objetos de madeira (argola de cortina, chocalhos, colher, pregadores de roupa, etc.);
- Objetos de metal (colheres, forminhas, molho de chaves, argolas de cortina, etc.);
- Objetos feitos de borracha e tecido (bolinhas de tênis, de borracha, saquinhos de pano, etc.);
- Objetos de papelão (cilindros e rolinhos, pequenas caixas, etc.).

Com isso, a variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos, amplia significativamente os contextos de educação, com diversificadas possibilidades de sensações a partir de diferentes texturas, cores, formas, odores, sabores, temperaturas, pesos, entre outros, que permitem às crianças experimentar, descobrir e criar diferentes possibilidades de usos, pesquisas e aprendizagens.

Nesse cenário, os documentos orientam preferencialmente o uso de materiais e/ou equipamentos naturais ou feitos de materiais naturais, embora o plástico apareça

---

<sup>75</sup> O Cesto de Tesouros é uma das propostas da abordagem desenvolvida por Elinor Goldschmied, em 1987, em colaboração com educadoras da Inglaterra, Itália, Espanha e Escócia, a qual chamou de **Brincar Heurístico**. De acordo com Goldschmied e Jackson (2007), esta abordagem envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos de variados tipos, para que elas brinquem de forma livre e sem a intervenção de adultos. Trata-se do brincar com base na exploração e na curiosidade, pois segundo as autoras, a palavra **heurístico** é derivada do grego *eurisko*, que significa descobrir ou alcançar a compreensão de algo.

nas sugestões de vários brinquedos como boliche, dominó, caminhões, bolas, entre outros, bem como em materiais como baldes, peneiras e outros objetos.

O documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014) sugere os materiais não estruturados como os mais indicados para as interações das crianças, em relação aos materiais estruturados, que tendem a direcionar a brincadeira da criança.

Um princípio básico para selecionarmos materiais qualificados para interações das crianças é aquele que oferece múltiplas respostas à sua ação; portanto, materiais muito estruturados, que respondem de uma mesma e única maneira à ação das crianças, serão os menos indicados. (BRASIL, 2014, p. 20).

Os materiais **não estruturados** naturais ou artificiais, aparecem nos documentos e são considerados como aqueles que “oferecem múltiplas respostas à sua ação” (BRASIL, 2014, p. 20), os quais originalmente possuem uma determinada finalidade, mas que na interação com a criança ganham diferentes funções e sentidos.

Alguns objetos e utensílios do cotidiano, materiais de descarte da indústria e elementos da natureza são possibilidades interessantes para fazer parte do acervo de materiais potentes que enriquecem as brincadeiras das crianças. São materiais que possuem qualidades táteis diversificadas e auxiliam a dimensão exploratória, ao encorajar o pensamento criativo e divergente das crianças, na mobilização em produzir metáforas, imagens, histórias e questionamentos, entre todos os envolvidos na brincadeira.

Dos 12 documentos que pontuaram sobre a variedade e diversidade, sete<sup>76</sup> sugerem tipos de materiais e/ou equipamentos relacionados com as diferentes **linguagens** da criança, como por exemplo, as “linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais.” (BRASIL, 2009, p. 42). Termos como expressão plástica ou grafoplástica, expressão musical, faz de conta, jogo simbólico, jogo dramático,

---

<sup>76</sup> Dentre os documentos que apontam diferentes tipos de materiais e/ou equipamentos estão: Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009), Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009), Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica (2012), Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância (2013), Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância (2014), Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015) e BNCC (2017).

manifestações artísticas são encontrados nos documentos e indicam a necessidade de oportunizar às crianças, uma variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos que contemplem as múltiplas linguagens infantis, além de demonstrar uma intencionalidade pedagógica. Para exemplificar, o documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009d), menciona que:

Há uma imensa gama de atividades a serem realizadas com as crianças dessa faixa etária, como as de movimento; conhecimento e observação da realidade; linguagem; jogos de manipulação; jogos de simbolização; expressão musical; expressão dramática; expressão plástica. Para cada uma delas um universo de materiais (e matérias), desde os mais sofisticados até os mais simples e reciclados. (BRASIL, 2009d, p. 96).

Ao se referir ao brinquedo adequado à instituição de Educação Infantil, o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012) orienta:

Escolher brinquedos que contemplem todas as áreas de desenvolvimento: físico, cognitivo, emocional e social. Não se restringir aos brinquedos de sucata. Valorizar os brinquedos feitos pelos pais/educadoras/crianças. Incluir brinquedos industrializados, tecnológicos e artesanais. (BRASIL, 2012, p. 149).

Para o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a, p. 9) “o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), com manifestações artísticas e com elementos da natureza, é indispensável”. O documento também salienta que espaços que contemplam o contato com a diversidade de materiais, oportuniza experiências sensoriais, sociais e motoras, além de privilegiar a interação e a brincadeira (BRASIL, 2013a).

Estes documentos demonstram a compreensão de que a interação com uma variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos introduz a criança no mundo físico, natural, cultural e material, ao potencializar sua ação no mundo e contribuir com descobertas para a construção do seu conhecimento. Assim, na exploração do ambiente, as crianças realizam diferentes ações como tocar, pegar, jogar, bater, montar, empilhar, equilibrar, escalar, pendura-se e muitas outras ações que utilizam para compreender os fenômenos a sua volta.

Para Vila e Cardo (2005, p. 17, tradução nossa), “esse descobrimento dos diferentes fatores que compõem nosso entorno faz do gesto dos meninos ou das meninas uma atividade de espírito científico, no qual, através da curiosidade, conhecem nosso mundo<sup>77</sup>”. Nesse sentido, na relação dos tipos de materiais e/ou equipamentos com as diferentes linguagens, podemos associar aos diversos **usos**, o valor pedagógico imbricado nesse processo.

O documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), apresenta em um de seus indicadores, por exemplo, alguns tipos de materiais relacionando-os quanto seu uso/função, ao citar se “há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos **usos** (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)?” (BRASIL, 2009b, p. 51, grifo nosso).

Nesse entendimento, o uso **funcional** dos materiais é o que conduz as ações educativas nos diferentes ambientes da instituição. Este é um processo marcado pela cultura, que permite às crianças, conhecerem o mundo e interagirem com os objetos, envolvidos por diferentes significados culturais.

Contudo, ao mobilizarmos o conceito de brinquedo como um objeto extremo, compreendido pelo domínio do valor simbólico sobre sua função, (BROUGÈRE, 2010), rompemos com a ideia do uso utilitário das coisas, com o intuito de realizar uma determinada atividade com elas. Desse modo, diferentes narrativas podem ser mobilizadas e criadas pelas crianças ao brincarem com os materiais e/ou equipamentos disponibilizados, independentemente da função do objeto ou do propósito da atividade. Nessa compreensão, considero relevante o uso **potencial** dos materiais e/ou equipamentos, de forma a favorecer as relações entre os sujeitos e os elementos materiais disponíveis.

Com base nessas considerações e para melhor visualização, me propus a observar os tipos de materiais e/ou equipamentos que aparecem nos documentos analisados, levando em conta a **intencionalidade pedagógica** para o uso destes, a partir dos termos mencionados nos documentos, os quais apresento no Quadro 6.

---

<sup>77</sup>Texto original: “Este descubrimiento de los diferentes factores que componen nuestro entorno hace del gesto del niño o de la niña una actividad de espíritu científico, em la que, a través de la curiosidad, conoce nuestro mundo.” (VILA; CARDO, 2005, p. 17).

QUADRO 6 – Classificação dos materiais e/ou equipamentos, dos documentos do MEC, quanto à intencionalidade pedagógica

<b>QUANTO À INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA</b> (continua)		
<b>CATEGORIA</b>	<b>ESPECIFICIDADE</b>	<b>MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS</b>
<b>Audiovisuais e tecnológicos</b>	Materiais audiovisuais e tecnológicos.	Cartaz, CDs, tablet, gravadores, microfones, fone de ouvido, projetores, retroprojetores e transparência, máquinas fotográficas, computadores, filmadoras.
<b>Brinquedos</b>	Brinquedos que apresentam certa estrutura narrativa (industrializados e artesanais).	Carrinhos e caminhões de diferentes tipos – cegonha, caçamba, bombeiro, posto de gasolina, carrinhos de plástico, de madeira e de ferro, bichos de pano, bichos de pelúcia, bonecas negras e brancas, bonecas de pano; bonecas-bebê (com corpo macio e diferentes identidades étnicas e raciais); roupas fáceis de tirar e por; mamadeiras; cobertor/lençol de boneca; cama/berço.
<b>Conhecimento do mundo natural</b>	Materiais utilizados em contextos de exploração do mundo natural.	Cata-vento, penas, bolas de sabão, pandorgas, balões, areia, água, terra, barro, lanternas, espelhos, luz e sombra, lentes de aumento, lunetas, binóculos, regadores
<b>Específicos para diversidade cultural, étnico-racial e crianças com deficiência</b>	Materiais que contemplam a diversidade de diferentes culturas, étnico-raciais, de gênero e materiais específicos ou adaptados para crianças com deficiência.	Objetos do cotidiano de várias comunidades brasileiras; brinquedos que atendem à diversidade racial sem preconceitos de gênero, classe social e etnia (bonecas e bonecos que representam diferentes etnias); atentar para brinquedos sem preconceito de gênero como fogão rosa e carrinho azul.
<b>Expressão dramática</b>	Materiais utilizados em contextos de jogo dramático.	Fantoches, teatro de sombras, maquiagens e adereços para teatro, fantasias, máscaras, palco desmontável, estrutura para teatro de fantoches; baú com fantasias (roupas, sapatos, bolsas, enfeites, maquiagens, adereços variados); biombo para teatro de fantoches; cortinas para palco.
<b>Expressão grafoplástica</b>	Materiais para expressão gráfica, pictórica e modelagem (desenho, pintura e colagem).	Tintas com anilina comestível, tinta guache, aquarelas; cavaletes; esponjas; rolos, pincéis de diferentes espessuras; giz de cera; massa caseira para modelar; barro, argila, gesso; pincéis de diferentes espessuras; rolos para pintar; giz de cera de espessura grossa; papéis de diferentes tipos e tamanhos, formas e texturas; mesa para experimentações com pedaços de madeira, pedras, serragem, barro; estante com materiais grafoplásticos. (tesoura, cola, cavaletes para pintura, canetinhas, lápis, giz de cera, papel de diversos tipos e tamanhos).

QUADRO 6 – Classificação dos materiais e/ou equipamentos, dos documentos do MEC, quanto à intencionalidade pedagógica

<b>QUANTO À INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA (continuação)</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>ESPECIFICIDADE</b>	<b>MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS</b>
<b>Expressão musical</b>	Instrumentos musicais e objetos sonoros.	Latas ou caixas bem fechadas com objetos que produzam som; sinos; diferentes tipos de papel para amassar; instrumentos musicais, brinquedos musicais; microfone; objetos para produzir diferentes sons; aparelho de som; CDs com músicas de gêneros variados.
<b>Jogos de construção</b>	Materiais para brincadeiras que possibilitam formas variadas de construção.	Materiais de construção; grandes blocos ocios; tacos e blocos de madeira de diferentes tamanhos; jogos de encaixar, de empilhar; blocos e cubos de espuma de diferentes tamanhos; pedaços de pano; caixas grandes e pequenos tubos; materiais para encaixar e desencaixar; brinquedos de montar e desmontar (carros, caminhões, blocos de encaixar); materiais da natureza (pedras, folhas secas, materiais típicos da região), rolhas de diversos tamanhos, pedaços de cano, fios, molas, pedaços de madeira de diferentes formas e tamanho, tubos de cola, tesouras, cavaletes para pintura, mesas para experimentações.
<b>Jogos diversos</b>	Jogos de lógica.	Jogos com letras e números; jogos de memória; jogos lógico matemáticos envolvendo as estruturas de seriação, classificação e quantificação (blocos de madeira, caixas para guardar elementos para classificar, jogos de classificar formas, cores, tamanhos); quebra-cabeças; jogos de montar e encaixar; jogos com materiais naturais (pedras, conchas); jogos de dominó, de cartas.
<b>Jogo simbólico</b>	Materiais utilizados em contextos de faz de conta.	Móveis de casa (fogão, armário, mesa, geladeira, cadeiras, cama); utensílios de cozinha (pratos, panelas, talheres, xícaras); cestos com frutas e legumes de cera ou plástico; ferro de passar, vassoura, rodo, telefone, televisão, computador; bolsas e bijuterias; bonecos; objetos para brincar de limpar (panos, rodos, vassouras, baldes); roupas para trocar bonecas (panos, casacos, calças); apetrechos para pentear (pentas, escovas, adereços de cabelo); maleta de médico (seringa, estetoscópio, embalagem vazia de remédios); caixa de carpinteiro (martelo, chave de fenda, outras ferramentas).

QUADRO 6 – Classificação dos materiais e/ou equipamentos, dos documentos do MEC, quanto à intencionalidade pedagógica

<b>QUANTO À INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA (continuação)</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>ESPECIFICIDADE</b>	<b>MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS</b>
<b>Leitura e contação/audição de histórias</b>	Materiais para leitura e contação de histórias.	Livros de pano, livros de borracha, livros de papel; livros brinquedos livros infantis com histórias de gêneros diferentes; livros de temas variados (contos de fada, poesias, livros de aventura); receitas de cozinha, revistas, jornais, gibis, jogos de leitura; adereços e recursos para contação de histórias, como fantoches de vara, fantoches de mão, gravuras; personagens como lobo, fadas, bruxa, menino, menina; almofadas e tapete; adereços e recursos para contação de histórias (fantoches de vara, fantoches de mão, gravuras), tatame com almofadas.
<b>Letramento</b>	Materiais pedagógicos que envolvem a linguagem escrita/contagem.	Jogos com letras e números, jogos de memória; objetos diversos para coleções como pedrinhas, figurinhas, desenhos, miniaturas, bonequinhos, folhas, flores, sementes letras, números.
<b>Manipulativos</b>	Materiais que envolvem ações manipulativas como encaixar, empilhar, bater, equilibrar, puxar, chacoalhar, entre outras.	Móviles, brinquedos para martelar, abrir/fechar, fios com contas, objetos flutuantes, blocos e argolas para empilhar, brinquedos de encaixe, chocalhos, caixa de areia, objetos para brincar na areia (pás, funis, baldes, caminhões, pauzinhos, forminhas), caixas, objetos para caixa de areia, rodas de madeira para girar.
<b>Materiais didático-pedagógicos</b>	Objetos, móveis e materiais confeccionados pelas professoras e crianças para situações do cotidiano.	Quadro ou painel de recados e avisos, Quadro com nomes e fotos dos adultos e crianças, Painel de tecido para afixar fotos, Vasos com plantas, Sofá, Almofadas, Revisteiro, Cardápio, Prateleiras para exposição de portfólios e produções infantis, Árvore de madeira com frutas ou flores para pendurar, Barraca de pano, Caleidoscópio, Carro de papelão, Painel de tecido com bolsões, Caixa grande de papelão revestidas com materiais diversos (rolhas, caixas de ovo, esponjas, etc.), Escada de sensações (degraus com diferentes texturas como feltro, esponjas, escovas, textura suave), Caixas temáticas, Periscópio de madeira e cano
<b>Movimentos amplos</b>	Materiais que envolvem amplos movimentos como subir, escorregar, saltar, correr, equilibrar-se, empurrar, puxar, entre outros.	Almofadas, barracas de pano, blocos de espuma, aparelho de escalar, aros, bolas de tênis, de borracha e de espuma, bola grande inflável, boliche, cabanas com cobertor, toalha ou lençol, cadeiras, mesas ou caixas de papelão para passar por baixo, caixa de areia, caixa grande para entrar e se esconder, carrinhos para entrar e empurrar, colchões, escorregador (continua)

QUADRO 6 – Classificação dos materiais e/ou equipamentos, dos documentos do MEC, quanto à intencionalidade pedagógica

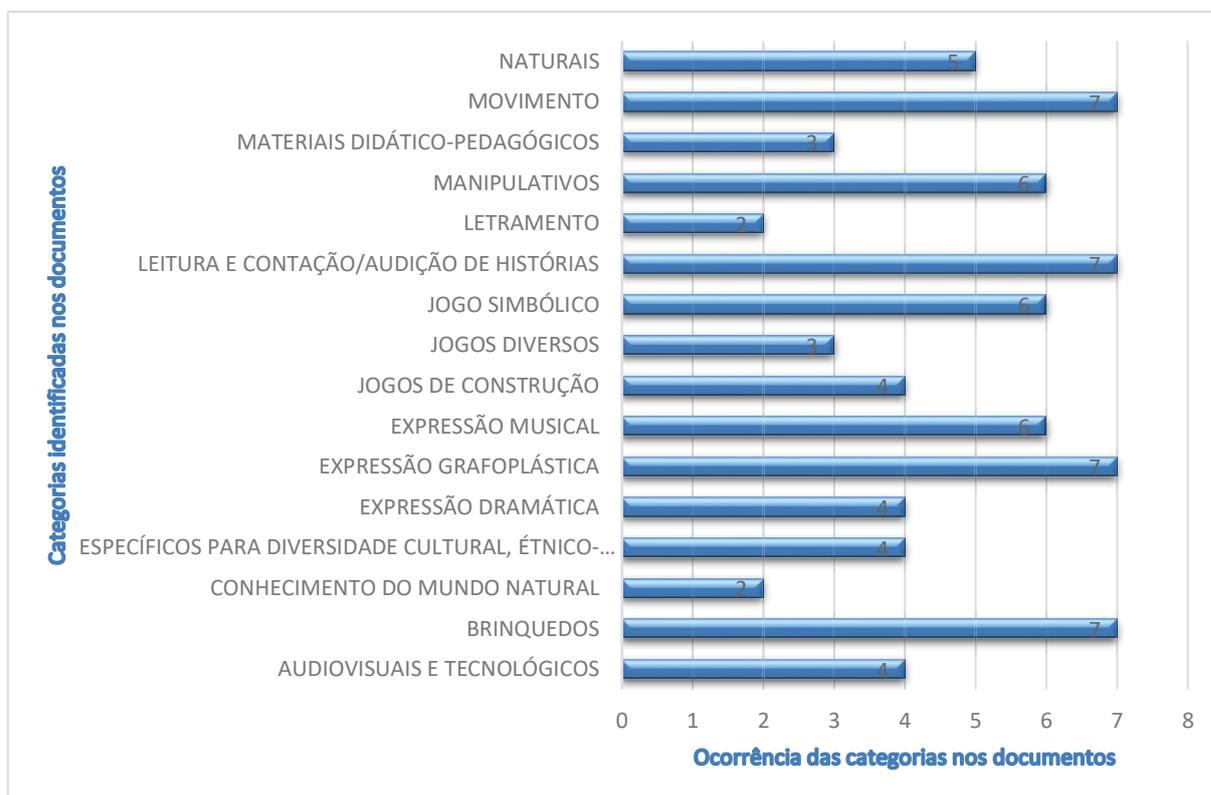
<b>QUANTO À INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA (conclusão)</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>ESPECIFICIDADE</b>	<b>MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS</b>
<b>Movimentos amplos</b>	Materiais que envolvem amplos movimentos como subir, escorregar, saltar, correr, equilibrar-se, empurrar, puxar, entre outros.	(continuação) estruturas de espumas, ginásio de atividades ou tapete de exploração, minhocão, móveis, parque, plano inclinado, tecidos pendurados no parque, triciclo, caleidoscópio (estrutura para entrar, revestida de material espelhado), carrinho de lombo, carrinho de madeira para puxar ou entrar, carrinhos de mão, carro de papelão, carros para empurrar, colchão em curva, cordas, labirinto com módulos montados com tubos, cordas e pequenos objetos, motocas, patinetes, rampas, cabana, caixa com rodas, caminhos de pedra e tocos, circuitos e jogos pintados no solo, cordas, cordas atadas a árvores, cordas para subir, equipamentos do parque: balanço, gangorra, trepa-trepa e escorregador, escada de troncos, patinete, pedaços grandes de madeira, ponte pênsil de madeira e corda com corrimão, pontes de madeira interligando as árvores, rampas, pneu de caminhão, pneu de carro, skate, tábuas, triciclo, troncos, túnel com cadeira, mesa ou caixa; túneis de tecido ou madeira, com objetos sonoros pendurados.
<b>Naturais</b>	Materiais naturais e produzidos com elementos da natureza.	Objetos naturais ou feitos com materiais naturais (couro, tecido, madeira, cascas de árvores, sementes de frutos, ossos, dentes e chifres de animais, escamas de peixes), pedras, conchas, plumas, cipós, casca de árvores, folhas secas, materiais típicos da região, terra com ervas aromáticas, cestos, rolhas, troncos grandes.

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

A análise deste cenário de materiais e/ou equipamentos possibilitou refletir sobre o universo material ao qual bebês e crianças pequenas podem ter acesso nas instituições de Educação Infantil. Ressalto que alguns materiais aparecem em mais de uma categoria, visto que esta organização serve apenas como uma ferramenta teórico-prática, construída a partir da lógica adulta e dessa forma, deve-se considerar os conceitos que atravessam as discussões sobre as peculiaridades da ação das crianças com o mundo material, numa perspectiva relacional.

Para melhor compreensão, apresento no Gráfico 1 a ocorrência das categorias de materiais e/ou equipamentos, com o intuito de identificar as categorias que se apresentam com mais relevância nos documentos analisados.

GRÁFICO 1 – Ocorrência das categorias de materiais e/ou equipamentos, dos documentos do MEC para a Educação Infantil, quanto à intencionalidade pedagógica



FONTE: Elaborado pela autora (2022).

A ocorrência das categorias quanto à intencionalidade pedagógica mostra os diferentes tipos de materiais e/ou equipamentos que aparecem nos documentos e como estes se apresentam, de forma mais ou menos recorrente. Esta diferenciação pode ser fundamentada pelo diagnóstico realizado sobre o uso dos espaços físicos em unidades do Proinfância, que culminaram nos dois documentos orientadores do MEC para a Educação Infantil, dedicados para a organização dos espaços internos e externos das instituições<sup>78</sup> (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014). Sobre os espaços internos este diagnóstico apontou no ano de 2013, que o modelo pedagógico

<sup>78</sup> Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância (BRASIL, 2013) e Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância (BRASIL, 2014).

observado nas unidades se equipara à perspectiva de uma pedagogia tradicional e cita:

A concepção que perpassa as ações pedagógicas dos educadores, os modos de arranjar os espaços físicos e o livre acesso das crianças aos brinquedos e materiais é a do **não** protagonismo das crianças, do **não** entendimento de que elas aprendem em e na interação com seus pares e com o espaço no qual estão inseridas. (BRASIL, 2013a, p. 6, grifo do autor).

Já para os espaços externos, o diagnóstico revelou diferenças bem evidentes entre as atividades que acontecem nos espaços internos e externos das instituições:

Existe uma clara divisão entre a atividade pedagógica como exclusiva dos espaços internos e a atividade de diversão e desafio para os espaços externos, o que evidencia uma atitude de tomar a sala de aula como lugar privilegiado de todas as atividades consideradas como educativas. Via de regra, o parque é única possibilidade de brincar lá fora com gangorra, escorregador, balanços e caixa de areia, sendo considerado por muitas educadoras como a única alternativa de interação no pátio. Em algumas unidades, encontram-se casinhas de bonecas, porém sempre vazias, sem nenhum elemento que suscite enredos do faz de conta, como panelas, pratos, fogão, mesas, cadeira e bonecos. (BRASIL, 2014, p. 6).

Esse cenário demonstrou um ambiente estéril na oferta de experiências variadas e de qualidade às crianças (BRASIL, 2014) e nessa perspectiva revelou-se a ideia de que há uma intencionalidade pedagógica somente nas salas de atividades, ou seja, “dentro da escola se aprende, enquanto lá fora se corre ou se brinca na areia” (BRASIL, 2014, p. 6). Para Fortunati (2009), os espaços externos das instituições de Educação Infantil também são contextos educativos e não devem ser vistos como menos pedagógicos e nem menos importantes do que os outros espaços e complementa:

Espaço exterior não é um complemento acessório – na realidade, é indispensável – que deve ser destinado às brincadeiras que requerem grande movimento, mas que, oportunamente equipado, pode ser utilizado para experiências mais específicas; portanto, pode conter utensílios que favoreçam o contato com materiais [...] (FORTUNATI, 2009, p. 64).

Diante desse cenário, as categorias Brinquedos, Expressão grafoplástica, Leitura e contação/audição de histórias e Movimento foram as categorias que mais apareceram, pois foram identificadas em sete documentos, seguidas das categorias

Manipulativos, Jogo simbólico e Expressão musical que apareceram em seis documentos.

Tendo em vista a temática deste estudo, destaco a categoria **Movimentos Amplos** onde ressalto os materiais e/ou equipamentos que mobilizam o movimento do corpo da criança. Este tipo de material e/ou equipamento foi mencionado em sete documentos<sup>79</sup>, dos 14 documentos oficiais do MEC para a Educação Infantil analisados. Sobre esta questão, para as *DCNEI* (BRASIL, 2010) as propostas pedagógicas devem prever condições para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “os deslocamentos e os **movimentos amplos** das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010, p. 20, grifo nosso).

O documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a), sugere uma área específica para os movimentos amplos, sendo “interessante disponibilizar materiais para subir, escorregar e entrar em túneis” (BRASIL, 2013a, p. 27), bem como a *BNCC* (BRASIL, 2017) que aponta a importância de a criança

descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p. 40).

Já o *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014), sugere uma área estruturada para jogos de movimento, com espaços amplos que permitam movimentos como correr, deslocar-se com triciclo, carrinhos e patinetes, ao enfatizar a necessidade de as crianças explorarem “intensamente materiais e equipamentos que lhes permitam exercitar a coordenação ampla dos movimentos.” (BRASIL, 2014, p. 15).

---

<sup>79</sup> *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2009), *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (2009), *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (2009), *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (2012), *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (2013), *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (2014) e *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (2015).

De acordo com Garanhan (2004), a vivência de movimentos amplos desenvolve na criança seus aspectos físico-motores e ao mesmo tempo auxilia na compreensão dos significados de sua movimentação. Além disso, por meio dos movimentos a criança interage com a cultura, tanto no uso dos objetos quanto em práticas de movimento como jogos e brincadeiras, dança, ginástica, lutas, entre outras.

Nestas práticas, há a possibilidade de as crianças experimentarem diversificados movimentos fundamentais de locomoção (andar, correr, saltar, escalar, rolar etc.), manipulação (pegar, lançar, arremessar, chutar etc.) e equilíbrio (ficar em um pé só, girar, andar numa superfície de pequena amplitude etc.), os quais são essenciais nesta fase de desenvolvimento. Com isso, a criança compreende sobre as potencialidades e limites do próprio corpo, apoiada em maneiras de sentir e agir constituídas pelas habilidades aprendidas nas experiências com o ambiente, ou seja, os movimentos são cada vez mais dominados por meio da experiência.

Este conhecimento prático **incorporado** nas crianças refere-se, segundo Ingold (2000), a capacidades de ação e percepção que são desenvolvidas em um ambiente ricamente estruturado com informações perceptivas, propriedades estas que emergem dentro de um dinâmico sistema de relações. Assim, adquirir habilidades em uma certa prática é um processo de experiências de envolvimento perceptivo com os movimentos do ambiente, na relação com o que constitui o entorno, como os materiais, os espaços e as pessoas. Uma relação caracterizada pela reciprocidade entre a percepção e a ação, num processo cognitivo ativo e não passivo (GIBSON, 1986), pois as crianças conhecem seu meio explorando-o e agindo sobre ele.

Nesse entendimento, o documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), aponta no indicador “Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social” (BRASIL, 2009b, p. 41) sobre disponibilizar materiais para que as crianças possam se movimentar de forma ampla. E questiona:

As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem **desafios corporais**? (BRASIL, 2009, p. 41, grifo nosso).

O documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), comenta que as práticas pedagógicas devem garantir

experiências corporais e afetivas que “propiciam **desafios motores**, como subir em almofadas, pegar um brinquedo colocado a certa distância, ou pegar vários materiais com as mãos; tocar seu próprio corpo, brincar com as mãos, pés e dedos” (BRASIL, 2012, p. 18, grifo meu), ao ressaltar que as experiências de movimento possibilitam ações que favorecem o conhecimento do mundo.

No documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a), é mencionado que a movimentação das crianças é orientada pelo desafio que os materiais e objetos oferecem quando colocados ao seu alcance. Nessa compreensão, a forma como as crianças poderão se movimentar, seja mais intensamente ou de maneira mais contida, vai depender do tipo de material e/ou equipamento ofertado a elas.

Assim, disponibilizar às crianças somente materiais que favorecem movimentos mais refinados, como é o caso dos objetos de encaixe, por exemplo, pode mostrar um desejo do adulto em controlar os movimentos das crianças, já que este tipo de material não mobiliza movimentos com o corpo todo.

Contudo, quando elas têm a possibilidade de brincar e explorar ambientes organizados com materiais e/ou equipamentos que favorecem a movimentação ampla, revela-se um olhar mais sensível às necessidades e interesses das crianças, que utilizam o movimento do corpo para se expressar e se comunicar.

A *BNCC* (BRASIL, 2017), por exemplo, no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos<sup>80</sup>, não sugere nenhum material e/ou equipamento que convide as crianças a se movimentarem de forma mais ampla, embora mencione sobre a importância das crianças se movimentarem amplamente nos espaços. Este documento apresenta alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que enfatizam atividades que envolvem a manipulação de objetos:

- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
- Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

---

<sup>80</sup> A *BNCC* está estruturada em cinco campos de experiências, os quais “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Os demais campos de experiência são: O eu, o outro e o nós, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

- Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (BRASIL, 2017, p. 47).

Nesse caso, entende-se que a *BNCC* (BRASIL, 2017) mostra uma preocupação maior com atividades que envolvem o manuseio de objetos do que em atividades que envolvem o movimento do corpo todo.

Somente são citados dois equipamentos de parque, o balanço e o escorregador em um dos objetivos do Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, o qual cita “vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)” (BRASIL, 2017, p. 51), não ficando clara a relação destes equipamentos com a movimentação ampla das crianças.

Dos oito documentos que tratam sobre a importância de disponibilizar materiais e/ou equipamentos que favorecem a movimentação ampla das crianças, identifiquei que somente três trazem sugestões desse tipo de material para a organização dos espaços das instituições educativas. Outros três documentos<sup>81</sup> citam somente a bola como um material que convida à ampla movimentação das crianças.

Contudo, os documentos *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a) e *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014), sugerem o uso de vários materiais e/ou equipamentos que favorecem a movimentação ampla para o trabalho educativo com as crianças da Educação Infantil, conforme apresento no Quadro 7.

QUADRO 7 – Materiais e/ou equipamentos que favorecem movimentos amplos do corpo da criança sugeridos nos documentos do MEC para a Educação Infantil

<b>MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS QUE FAVORECEM MOVIMENTOS AMPLOS (continua)</b>		
<b>Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica (2012)</b>	<b>Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância (2013)</b>	<b>Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância (2014)</b>
1. Almofadas 2. Bambolês	1. Barracas de pano 2. Blocos de espuma	1. Aparelho de escalar 2. Aros

<sup>81</sup> *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2009), *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (2009) e *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (2009).

QUADRO 7 – Materiais e/ou equipamentos que favorecem movimentos amplos do corpo da criança sugeridos nos documentos do MEC para a Educação Infantil

<b>MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS QUE FAVORECEM MOVIMENTOS AMPLOS (conclusão)</b>		
<b>Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica (2012)</b>	<b>Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância (2013)</b>	<b>Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância (2014)</b>
3. Bola grande inflável 4. Bolas de tênis, de borracha e de espuma 5. Boliche 6. Brinquedos de puxar e empurrar 7. Cabanas com cobertor, toalha ou lençol 8. Cadeiras, mesas ou caixas de papelão para passar por baixo 9. Caixa de areia 10. Caixa grande para entrar e se esconder 11. Carrinhos para entrar e empurrar 12. Colchões 13. Escorregador 14. Estruturas de espumas 15. Ginásio de atividades 16. Tapete de exploração 17. Minhocão 18. Móviles 19. Parque 20. Plano inclinado 21. Rede ou cobertor para balançar o bebê 22. Tecidos pendurados no parque 23. Triciclo 24. Túnel com cadeira, mesa ou caixa	3. Bolas 4. Caleidoscópio (estrutura para entrar, revestida de material espelhado) 5. Carrinho de lomba 6. Carrinho de madeira para puxar ou entrar 7. Carrinhos de mão 8. Carro de papelão 9. Carros para empurrar 10. Colchão em curva para exploração com diferentes superfícies 11. Cordas 12. Labirinto com módulos montados com tubos, cordas e pequenos objetos 13. Motocas 14. Patinetes 15. Rampas 16. Túneis de tecido ou madeira, com objetos sonoros pendurados	3. Balanço 4. Bolas 5. Cabana 6. Caixa com rodas 7. Caminhos de pedra e tocos 8. Circuitos e jogos pintados no solo 9. Cordas 10. Cordas atadas a árvores 11. Cordas para subir 12. Escada de troncos 13. Escorregador 14. Gangorra 15. Parque 16. Patinete 17. Pedaçoes grandes de madeira 18. Ponte pênsil de madeira e corda com corrimão 19. Pontes de madeira interligando as árvores 20. Rampas 21. Pneu de caminhão 22. Pneu de carro 23. Skate 24. Tábuas 25. Trepá-trepa 26. Triciclo 27. Troncos 28. Túnel

FONTE: A autora com base em BRASIL (2012); BRASIL (2013) e BRASIL (2014).

Na análise dos dados identifiquei um total de 68 materiais e/ou equipamentos que favorecem os movimentos amplos das crianças, ao considerar que alguns se repetem por ter a possibilidade de serem feitos a partir de diferentes matérias, como por exemplo, o túnel, o qual sua construção é sugerida com cadeira, mesa, caixa, madeira ou tecido. Outra característica que se pode observar neste rol de materiais e/ou equipamentos é que estes possuem diferentes origens, os quais podem ser industrializados, feitos de sucatas, artesanais ou provenientes da natureza.



considerados específicos da área da Educação Física como corda, bola, colchões, aros, entre outros. Segundo ÁNGEL (1995), estes são materiais tradicionalmente utilizados nas aulas de Educação Física, sendo que alguns desses têm origem milenar, outros derivam dos processos históricos da Educação Física e outros surgem de novas abordagens. Além destes materiais, observa-se também os equipamentos do parque infantil, materiais não estruturados como caixas, pneus, tecidos, bem como brinquedos como motocas, carros, patinete, entre outros.

Sobre o parque infantil, este aparece nos documentos *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), o qual dedica um tópico com várias sugestões para sua organização e o *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014), que também sugere a organização do parque infantil, com diversificados materiais e/ou equipamentos tradicionais como escorregador, balanços, gangorra e trepa-trepa e outros que também suscitam a ampla movimentação como caminhos com pedras e tocos de madeira, cordas atadas em árvores, aparelho de escalar, entre outros.

No documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), o parque sugerido para bebês e crianças pequenas deve ser de madeira e desmontável, dando a possibilidade de recriar o espaço de brincar, pois, segundo o documento, “os brinquedos tradicionais como escorregadores, gangorras e gira-giras são fixos e imobilizam o espaço” (BRASIL, 2012, p. 118). Em vista disso, este documento indica o uso de tecidos, cordas e elementos da natureza para enriquecer o brincar e cita que “na creche, os projetos de parque devem prever esse conceito de brincar em um ambiente que se transforme e ofereça sempre novas experiências às crianças” (BRASIL, 2012, p. 118).

Segundo Garanhani (2015), nas instituições de Educação Infantil, o parque pode ser construído tanto a partir da geografia que o próprio espaço da natureza oferece ou por meio dos brinquedos que convidam ao escalar, balançar, escorregar, percorrer. Neste contexto, a criança tem a oportunidade de conhecer e dominar o seu corpo em situações de perigo, aprendendo a controlar a sua movimentação, pois, nas brincadeiras de parque, “a criança experimenta sensações e emoções como vertigem, medo, segurança e insegurança, alegria ou satisfação.” (GARANHANI, 2015, p. 190).

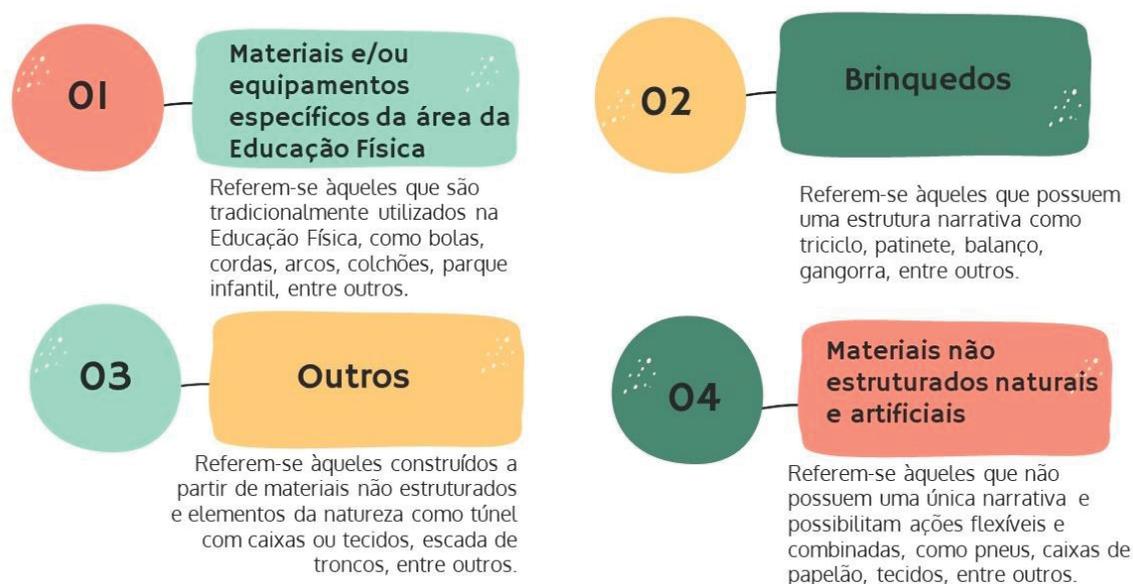
Santos (2021) complementa ao citar que:

Para pensar nos espaços que envolvem as crianças é necessário que eles proporcionem diferentes formas de movimento, diversos desafios, possibilidades de experimentar texturas, sentir e perceber equilíbrios e desequilíbrios, aventurar-se na altura e com velocidade... Os espaços podem possibilitar a vivência de emoções opostas e distintas como: medo e coragem, necessários aos aprendizados para a vida. (SANTOS, 2021, p.112).

Assim, independentemente de quais materiais e/ou equipamentos fazem parte do parque infantil, em sua essência, este é um espaço privilegiado que proporciona às crianças a constituição de um repertório diversificado de experiências com o corpo em movimento, o qual permite diferentes brincadeiras de desafios corporais, especialmente por envolver movimentos amplos.

Assim, ao observar os materiais e/ou equipamentos que favorecem os movimentos amplos, identifiquei quatro tipos, conforme mostra a Figura 9.

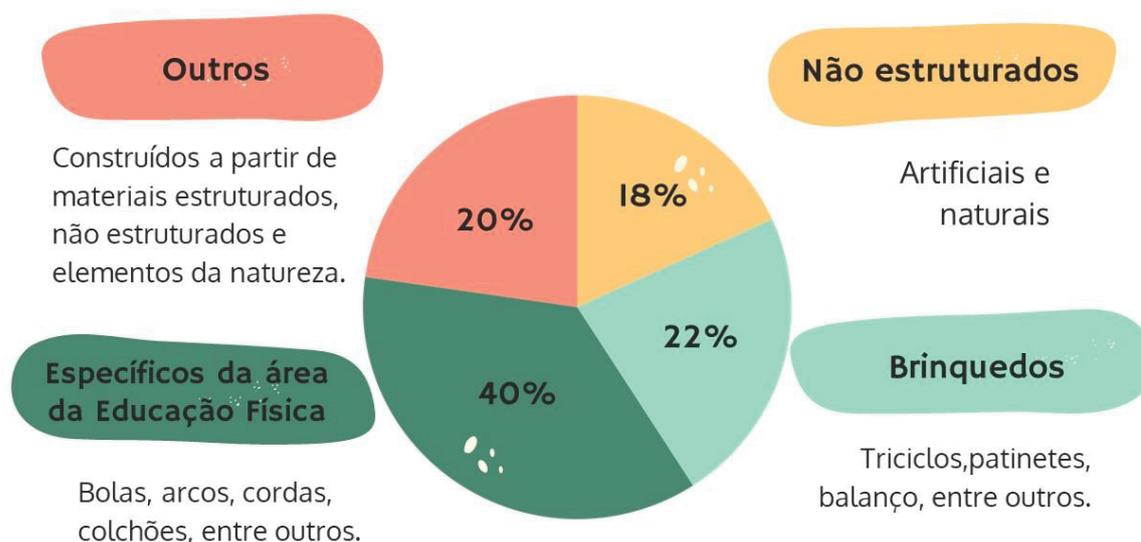
FIGURA 9 – Tipos de materiais e/ou equipamentos que favorecem os movimentos amplos citados nos documentos do MEC para a Educação Infantil



FONTE: A autora (2022)

Neste cenário de polimaterialidade, foi possível observar a ocorrência de cada tipo identificado nos documentos analisados, conforme demonstra o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – Ocorrência dos materiais e/ou equipamentos que favorecem os movimentos amplos das crianças, apresentados nos documentos do MEC para a Educação Infantil



FONTE: A autora (2022)

No Gráfico 2 é possível visualizar que aqueles denominados **Específicos da área da Educação Física** abrange 40% do total de materiais e/ou equipamentos sugeridos nos documentos. Apesar destes aparecerem de forma significativa em comparação com os demais, este dado ainda indica que os documentos do MEC para a Educação Infantil não recorrem à gama de materiais e/ou equipamentos que são utilizados com as crianças na Educação Física escolar e que poderiam ser também usufruídos pelas crianças da Educação Infantil

O não conhecimento destes materiais específicos pelos profissionais que atuam com as crianças pequenas, pode resultar na falta de propostas que envolvam desafios com o corpo em movimento, ao considerar as características deste tipo de material e/ou equipamento.

Já os **Materiais não estruturados** (artificiais e naturais) que também podem mobilizar o movimento do corpo da criança como pneus, caixas de papelão, tecidos, entre outros, foram os que apareceram em menor quantidade nos documentos (18%), e esta evidência demonstra a necessidade de compreender a potencialidade deste tipo de material para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O uso deste tipo de material nas rotinas de brincadeiras das crianças enriquece as práticas pedagógicas, pois dão mais abertura à criação e à imaginação, além de ampliar as

interações entre as crianças, durante as explorações. Assim, materiais como estes tem a característica de potencializar a criatividade e possibilitar uma relação de sujeito que cria, ressignifica e transforma o que está no seu entorno, de uma forma muito particular, e nesse sentido, são essenciais nos contextos educativos das instituições de Educação Infantil.

Geralmente, o uso deste tipo de material fica restrito a profissionais que veem a potencialidade dos materiais não estruturados - ou por aqueles que fazem o uso destes por causa da escassez de materiais nas instituições - ou em projetos que acontecem de forma mais pontual, em que são incentivadas propostas com sucatas em parceria com associações ou com a própria comunidade educativa.

Os **Brinquedos** como triciclos, patinetes, gangorras, que têm uma estrutura narrativa, ou seja, já apresentam um grau de determinação com forma e função definida, tiveram uma ocorrência menor, juntamente com os **Outros** (22% e 20% respectivamente), que são aqueles brinquedos que comumente são construídos pelos adultos para as crianças, como túnel feito de caixas de papelão ou percursos feitos com pneus.

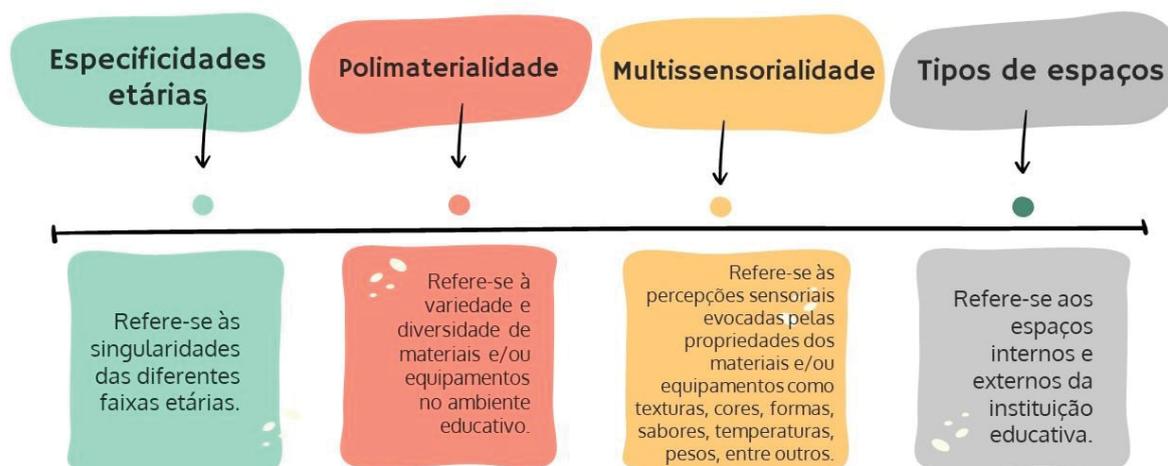
Estes brinquedos que já possuem uma narrativa e que convidam as crianças a se movimentarem de forma ampla também podem ser enriquecidos com outros tipos de materiais como os não estruturados ou aqueles construídos pelo/a professor/a. Combinar estes materiais é uma forma interessante de ampliar as possibilidades de movimento, além de propiciar a ressignificação destes nas brincadeiras.

Assim, as considerações apontadas pelos documentos, mostraram que a partir das diferentes famílias de materiais (tecido, madeira, couro, vidro), da origem ou procedência (natural, industrializado, artesanal e não estruturado) e do valor pedagógico (conforme a intencionalidade pedagógica), é possível diversificar os tipos de materiais e/ou equipamentos na educação das crianças desta etapa da educação.

Sobre os materiais e/ou equipamentos que favorecem os movimentos amplos, os documentos sinalizam a relevância destes nas experiências da infância dentro do contexto educativo, indicando o uso tanto nos espaços externos quanto internos das instituições de Educação Infantil.

Em síntese, foi possível identificar alguns aspectos que podem determinar as escolhas do/a professor/a quanto aos materiais e/ou equipamentos a serem viabilizados nas propostas pedagógicas da instituição de Educação Infantil, conforme mostra a Figura 10.

FIGURA 10 – Aspectos que determinam os tipos de materiais e/ou equipamentos a serem disponibilizados às crianças a partir dos documentos do MEC para a Educação Infantil



FONTE: A autora (2022)

A Figura 10 mostra que a variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos mencionada nos documentos analisados, são atravessadas pelas características de polimaterialidade e multissensorialidade, pelos tipos de espaços internos e externos nos quais estes materiais são disponibilizados, além das especificidades etárias que precisam ser consideradas, as quais são determinantes para uma escolha mais adequada e coerente com a ideia de construção do conhecimento a partir da ação e interação com o meio.

#### 4.2 ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tema de análise **Organização dos materiais e/ou equipamentos na Educação Infantil** visa mostrar as formas de organização dos materiais e/ou equipamentos nos ambientes educativos, identificadas nos documentos do MEC para a Educação Infantil, com a intenção de compreender como estes orientam práticas pedagógicas nestas instituições.

Deste modo, parto da premissa de que não há neutralidade dos objetos nos espaços, pois a presença ou ausência destes e a forma como são organizados, comunicam algo sobre e para as crianças e adultos que ali convivem. Frago e

Escolano (2001) ressaltam a dimensão educativa do espaço escolar, bem como a constituição cultural destes, ao comentarem que:

Não percebemos espaços senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da dimensão material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 78).

Nesse sentido, o espaço é visto como um **educador** para a criança, um lugar repleto de mensagens a serem **lidas** e experiências a serem vivenciadas, onde as formas de organização dos materiais e/ou equipamentos nos ambientes podem revelar diferentes concepções de criança, infância e Educação Infantil.

Forneiro (1998), aponta o espaço como um elemento **curricular** e destaca ser fundamental pensar e organizar o espaço, transformando-o em um ambiente de aprendizagem que apoia as crianças pequenas em suas descobertas, nas interações que se estabelecem naquele contexto e nas relações com objetos, materiais, mobiliário, entre outros. Com isso, a criança entende o espaço como um **lugar** para brincar, explorar, descobrir, experimentar, se movimentar e interagir com outras crianças e adultos, pois “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p. 7).

À luz dessa perspectiva, identifiquei nos dados analisados, as possibilidades de organização no uso de materiais e/ou equipamentos para contextos institucionais de educação da criança. E nestas evidências emergiu dois subtemas de análise:

- Modos de organização em ambientes internos e externos
- Acessibilidade para o favorecimento da autonomia

#### 4.2.1 Modos de organização em ambientes internos e externos

Dentre os 14 documentos analisados, sete mencionam sobre os **modos de organização** para os ambientes internos e externos da instituição educativa, bem como os critérios que devem ser levados em conta ao pensarmos em ambientes para a infância.

Segundo Hoyuelos (2020), na abordagem reggiana, a organização do espaço

É uma contribuição que tem implicações afetivas, estéticas, sociais e cognitivas. Os espaços organizados devem possibilitar uma ampla gama de referências, estímulos, disponibilidade de materiais que são oferecidos à criança em situação de jogo, de atividade, de trabalho e de interesses diversos. (HOYUELOS, 2020, p. 107-108).

Desse modo, a maneira de estruturar os espaços, a forma como os materiais e/ou equipamentos são disponibilizados nos ambientes, precisa estar em sintonia com o ambiente cultural, físico e humano da instituição educativa e implica considerar as mais variadas situações de aprendizagem, a partir das necessidades e interesses das crianças.

O *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a) expõe que a “organização dos espaços e dos materiais são importantes mediadores da aprendizagem” (BRASIL, 2013a, p. 7) e devem primeiramente **atender às necessidades** afetivas, cognitivas e fisiológicas das crianças, além de proporcionar desafios, descobertas e diferentes possibilidades relacionadas à construção da autonomia e à socialização.

Da mesma forma, o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2018), pontua que “o mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para **atender as necessidades** de brincadeiras, saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças” (BRASIL, 2018, p. 65, grifo nosso).

O documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014) ressalta a concepção de **espaço como parceiro** pedagógico das práticas cotidianas de uma instituição de Educação Infantil ao citar que

A organização de contextos externos que sejam significativos para as crianças, que as coloquem em relação umas com as outras, que desafiem sua interação com diferentes materiais não somente é possível, como também imprescindível em uma escola infantil que entende ser o espaço um parceiro pedagógico das práticas cotidianas. (BRASIL, 2014, p. 12)

Também o documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009d) cita que a organização dos espaços, a elaboração e manutenção dos materiais e/ou equipamentos fazem parte das práticas **cotidianas** na Educação Infantil, considerando a rotina como um produto cultural que organiza o cotidiano (BARBOSA, 2006).

Com as rotinas, as ações tornam-se automatizadas com o tempo, ao refletir um procedimento regular, muitas vezes invariável, utilizadas como uma forma de socializar a criança dentro de uma cultura. Para esta autora, “as rotinas podem tornar-se uma tecnologia da alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, [...] e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.” (BARBOSA, 2006, p. 39).

O documento *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (BRASIL, 2015), sugere, por exemplo, “uma alteração na rotina com a inclusão dos cantos de atividades diversificadas, dando uma atenção especial à criação dos espaços organizados para o jogo simbólico” (BRASIL, 2015, p. 33) com o intuito de enriquecer e prolongar o tempo das interações e brincadeiras (BRASIL, 2015).

De acordo com este documento, a proposta dos cantos de atividades diversificadas é um modelo de organização do espaço que privilegia a autonomia da criança, sendo realizada regularmente e tendo geralmente a duração de 30 a 40 minutos, ao depender do interesse das crianças, bem como da rotina da turma.

Esta mudança na rotina com a reorganização dos espaços envolve a **possibilidade de transformar os espaços educativos**, e este aspecto é observado no documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a, p. 20, grifo nosso), o qual cita que “um princípio importante a ser considerado é a possibilidade de **transformação** tanto na disponibilização quanto no tipo de materiais oferecidos, os quais não são estáticos e serão sempre mudados”, a partir das necessidades e interesses das crianças. Também o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), que traz a seguinte indagação: “como **modificar e recriar** o espaço físico para introduzir novos mobiliários, materiais e brinquedos?” (BRASIL, 2012, p. 10, grifo nosso).

O documento *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (2015), ao mencionar sobre a subutilização dos espaços externos observados durante um processo de formação com os professores, revelou a necessidade de se pensar nas “**possibilidades de alteração**, bem como sugerir materiais e atividades para ocupar melhor todo o espaço das escolas.” (BRASIL, 2015, p. 32, grifo nosso).

Inclusive, o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2018), cita que as **múltiplas possibilidades de organizar** os ambientes com os mobiliários, brinquedos e materiais devem ser consideradas ao

serem definidas as regulações de metragem mínima das salas em relação ao número de crianças, ou seja, a flexibilidade do espaço é condição para uma oferta de Educação Infantil de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos.

Esta condição de ambiente flexível também é orientada pelo documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), o qual traz que os espaços devem possibilitar a intervenção das crianças em sua reestruturação promovendo desafios e aprendizagens diversas.

Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio. (BRASIL, 2006a, p. 28).

A **flexibilização do espaço** é, portanto, ressaltada nos documentos quando indica tanto uma necessidade que responda às necessidades imprevisíveis que surgem no cotidiano de uma instituição, quanto à possibilidade de apropriação dos espaços pelas crianças, ao permitir interações com o outro e com os objetos, de forma flexível e participativa.

Sobre esta característica, Horn (2004) também coloca que pensar em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens é considerar a possibilidade dessa organização espacial ser **transformada**, ou seja, os móveis não devem ser fixos sem a possibilidade de movê-los a fim de modificar o ambiente, assim como os materiais e/ou equipamentos, que fazem parte da rotina de brincadeiras das crianças, devem ser acessíveis a elas, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Como exemplo, o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014), traz esta característica de flexibilidade também para os materiais e/ou equipamentos, dividindo-os em: **fixos** (túneis, cabana, rampas de cimento, cordas para subir, circuitos e jogos pintados no solo), **semimóveis** (troncos, rodas de caminhão, pedaços grandes de madeira e **móveis** (cordas, bolas, aros, motocas, patinete).

Assim, pondera-se que determinados materiais e/ou equipamentos também apresentam a característica de **flexibilidade** e nas sugestões deste documento os materiais e/ou equipamentos mencionados são aqueles específicos para os espaços externos, representados em sua maioria, por materiais não estruturados, os quais já

apresentam uma característica de transformação em sua essência. Nesse sentido, mesmo o parque infantil, constituído basicamente por equipamentos fixos, uma alternativa para a ampliação das possibilidades de exploração do movimento e de brincadeiras é o uso de materiais que apresentam esta característica.

Este aspecto de **transformação** do espaço, compõe uma série de critérios que orientam a organização dos espaços, estabelecidos por Forneiro (1998), pois a organização do espaço não diz respeito somente ao acúmulo de objetos situados em um lugar, mas sim à particular relação que se estabelece entre seus componentes e as pessoas que ali convivem.

Os **critérios de organização** trazidos por Forneiro (1998) foram mencionados pelo documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014) ao comentar que: “é importante lembrar que os critérios para organização dos espaços – delimitação, transformação, estruturação, estética, pluralidade, autonomia, segurança e polivalência – deverão nortear a disponibilização desses materiais” (BRASIL, 2014, p. 29). Embora este documento cite os critérios, eles não são explicitados, revelando uma lacuna nas orientações, pois, de acordo com Forneiro (1998), o uso destes é fundamental para uma organização de espaços que favorecem a criação de ambientes de aprendizagem ricos e instigantes.

Outro critério mencionado nos documentos é a **estruturação por áreas**<sup>83</sup>, o qual diz respeito à organização dos espaços “em diferentes áreas de jogo – trabalho que favoreçam a diversidade de opções e, portanto, a escolha por parte da criança” (FORNEIRO, 1998, p. 256). O documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) cita que a multiplicidade de ambientes no espaço, com desníveis de piso, variedade de pés-direitos, de cores e da luz e o uso de painéis e panos, fogem “sempre que possível das salas cartesianas.” (BRASIL, 2006a, p. 30).

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 25), a criação de áreas diferenciadas com materiais próprios “permite uma organização do espaço que facilita

---

<sup>83</sup> Os documentos que mencionam e orientam a estruturação por áreas são: *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a) e *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014).

a coconstrução de aprendizagens significativas”, pois são territórios plurais de experiências e aprendizagens diversas.

Para os **espaços internos**, o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a) propõe para a sala de referência, a **estruturação por áreas** distintas para cada faixa etária, com sugestões de materiais e/ou equipamentos de acordo com o tipo de atividade que pode ser realizada nestes diferentes espaços, conforme mostra o Quadro 8.

QUADRO 8 – Organização das salas de referência por áreas dos diferentes grupos etários apresentada no documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (2013)

0 a 2 anos	2 a 4 anos	4 a 6 anos
Repouso	Repouso	Com mesas e cadeiras
Higiene	Jogo simbólico	Para encontros e trabalhos coletivos
Brincadeiras com materiais para o desenvolvimento dos sentidos	Construção	Jogos diversos e materiais grafoplásticos
Brincadeiras com materiais que produzem som	Expressão grafoplástica	Caixa temática do jogo simbólico
Brincadeiras com materiais para jogo simbólico	Jogo dramático e música	Caixa temática de dramatização
Brincadeiras com objetos para entrar e para empurrar	Leitura e audição de histórias	Caixa temática da música
Brincadeiras com livros	Exploração do solário (com brinquedos e materiais móveis como bolas, motocas, carros etc.)	Caixa temática da biblioteca
Brincadeiras com materiais grafoplásticos		Solário (com as caixas temáticas ou atividades grafoplásticas)
Solário (brincadeiras com água e tinta e atividades de movimentos amplos)		

FONTE: Adaptada de BRASIL (2013)

Ao observar as áreas demarcadas para as salas de referência, por exemplo, percebi que algumas áreas são específicas para determinadas faixas etárias e outras são direcionadas a todas as idades. A área de repouso não está indicada para as crianças de quatro a seis anos, levando ao entendimento que as crianças dessa faixa etária não necessitam de espaço para descanso. Contudo, as crianças desta faixa

etária também podem usufruir de um ambiente aconchegante e acolhedor na sala de referência, que atenda não somente a necessidade de dormir, muito comum para os bebês, mas também de descansar, se for de sua vontade.

Também observei que não há indicação de uma área que contemple os movimentos amplos, sobretudo para os bebês, na sala de referência. Esta área é sugerida somente no solário, espaço anexo à sala, e ao pensarmos em um dos elementos condicionantes para a organização dos espaços, trazido por Forneiro (1998), que diz respeito às condições climáticas do ambiente, entende-se que em lugares de muita chuva ou épocas mais chuvosas do ano, os bebês têm menos oportunidade de se movimentar amplamente.

Contudo, o documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) orienta que na organização das áreas de vivência e recreação, “precisam ser previstos espaços cobertos que possam oferecer a oportunidade de utilização em dias chuvosos ou a flexibilidade de uso para atividades diferenciadas.” (BRASIL, 2006a, p. 28).

Para a organização dos espaços comuns a todos os grupos etários, como a praça central, o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a) sugere as seguintes áreas e alguns materiais e/ou equipamentos específicos para cada contexto:

- Área de movimentos amplos: motocas, patinetes, carros, carrinho de lomba, carrinhos de mão, cordas, rampas.
- Área de construção: blocos de espuma, madeiras para construção de garagens, cabanas, blocos de madeira.
- Área de descanso: almofadões, tapetes, cantos para se esconder, canto das histórias, bancos para conversar, esteiras para colocar no chão.
- Área de jogos simbólicos e dramatizações: fantasias, máscaras, teatro para fantoches, fantoches, palco desmontável.

O documento sugere que a praça central poderá ser pensada para promover desafios que contemplem as interações entre crianças de mesma idade e crianças de idades diferentes, bem como a interação com materiais diversificados, “promotores de atividades que não são exclusivas das salas de referência” (BRASIL, 2013a, p. 17).

A praça central é “um espaço de integração entre as diversas atividades e diversas faixas etárias” (BRASIL, 2013a, p. 17) e este conceito tem como base a pedagogia italiana. Na abordagem Reggio Emilia, a *piazza* é um espaço que

representa a praça principal da cidade, lugar de encontros, reuniões, conversas, apresentações, protestos. A *piazza* é lugar de passagem contínua, onde ocorrem trocas de qualidade entre as crianças e os adultos, “um lugar onde as ideias chegam e partem.” (GANDINI, 2016, p. 318).

Segundo Gandini (2016), as escolas tradicionais também têm espaços amplos, mas questiona-se como são utilizados pelas instituições, trazendo, como exemplo, os espaços usados para o recreio, onde muitas vezes “não há objetos nem estruturas, nem mesmo um propósito.” (GANDINI, 2016, p. 318).

Por se constituir em um espaço amplo, o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a) destaca as atividades que envolvem movimentos amplos como andar de motoca, de patinete, de carrinho de lomba e sugere para brincadeiras de se esconder, grandes cubos de madeira com aberturas e que possibilitem às crianças o estar dentro e fora.

Já para a sala de multiuso, o mesmo documento sugere as seguintes áreas e seus respectivos materiais e/ou equipamentos:

- Construção e montagem: materiais da natureza (pedras, folhas secas, materiais típicos da região), rolhas, pedaços de cano, molas, tecidos de tipos diferentes, pedaços de madeira, entre outros.
- Expressão grafoplástica: canetinhas, lápis, giz de cera, tintas de diferentes tipos, papéis de diversos tipos e tamanhos, argila, entre outros.
- Jogo dramático: biombo para teatro de fantoches, baú com fantasias, maquiagens e adereços para teatro, entre outros.
- Leitura e audição de histórias: livros, adereços e recursos para contação de histórias, como fantoches e gravuras, entre outros.
- Ateliê tecnológico: computadores, máquina fotográfica, retroprojeter, microfone, entre outros.

O documento cita que a sala de multiuso, “poderá contemplar atividades envolvendo diferentes linguagens (leitura, música, ateliê para expressão grafo plástica, teatro, ateliê tecnológico)” (BRASIL, 2013a, p. 20), com materiais e/ou equipamentos que não estejam disponibilizados em outros espaços da instituição.

Para os **espaços externos**, o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014), orienta a organização por áreas distintas e cita alguns aspectos, com base nos

estudos de Arribas (2004), que precisam ser considerados: a amplitude dos espaços, o acesso às salas de referência, o equilíbrio entre espaços muito estruturados ou sem estrutura, a criação de espaços de privacidade, a previsão de espaços com sombra e sol e a manutenção constante dos materiais e/ou equipamentos.

O documento reforça que os modos de organização sugeridos não são modelos a serem seguidos, mas servem de inspiração para outros modos de organizar as áreas externas, que devem considerar além dos interesses infantis, as diferenças regionais e culturais. Com isso, as áreas sugeridas, bem como os materiais e/ou equipamentos que podem compor estes ambientes são:

- Área para jogos tranquilos: jogos de montar e de tabuleiro.
- Área para brinquedos de manipulação e construção: pedaços de madeira, baldes e pás, entre outros.
- Área estruturada para jogos de movimento: triciclo, carrinhos, patinetes.
- Área para equipamentos de parque: balanço, gangorra, trepa-trepa e escorregador.
- Área para jogos imitativos: casa de boneca, casa da árvore e objetos para o faz de conta.
- Área não estruturada para jogos de aventura e imaginação: cordas atadas em árvores, pontes de madeira, cantos para se esconder.

De acordo com as áreas sugeridas, este documento aponta que o espaço externo deve ser estruturado não só para acolher as experiências de movimento das crianças, mas também as experiências afetivas, cognitivas e relacionais, além de se configurar um ambiente acolhedor, desafiador e acessível às crianças com deficiência.

Contudo, é possível identificar que os ambientes externos são espaços privilegiados para as brincadeiras e explorações com o corpo em movimento, pois se configuram em lugares de grandes desafios e podem apresentar múltiplas possibilidades de aprendizagens, além de transformar as relações e interações com a natureza. A Figura 11 mostra um exemplo de organização de espaço externo para crianças de zero a três anos, sugerido pelo documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014):

FIGURA 11 – Sugestão de organização de espaço externo para crianças de 0 a 3 anos apresentada no documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (2014)



FONTE: BRASIL (2014)

Nesta sugestão é possível observar diversificadas possibilidades de exploração e desafios com o corpo em movimento suscitados pelos materiais e/ou equipamentos que estruturam este ambiente e que convidam ao subir, descer, escorregar, balançar, se equilibrar, se esconder, brincar com água, areia, terra e outros elementos da natureza, fundamentais para o conhecimento de si, das potencialidades e dos limites do corpo.

Outro critério de organização dos espaços identificado nos documentos é a **delimitação**, que para Forneiro (1998) este promove a criação de um rico ambiente de aprendizagem, pois permite que a criança identifique com facilidade os limites de cada área e utilize o espaço de maneira mais autônoma.

O documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013a) sugere que a organização dos espaços e materiais e/ou equipamentos contemple o grande grupo, os pequenos grupos e as individualidades das crianças, com áreas **delimitadas** “por estantes baixas, cercas, painéis, biombos, rebaixamento de tetos por meio de tecidos, elevação do chão por meio de estrados.” (BRASIL, 2013a, p. 17).

Da mesma forma o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), sugere o uso de biombos feitos com panos, madeira ou papelão para a organização de áreas temáticas ao separar os ambientes dentro da mesma sala ou para a divisão do agrupamento de crianças, com o intuito de proporcionar um ambiente mais preservado e que facilite a concentração e o envolvimento em pequenos grupos.

A delimitação por áreas foi objeto de estudo de Meneghini e Campos de Carvalho (2003), tendo como base teórica os estudos do arquiteto francês Legendre (1983). Esta delimitação é denominada por estes autores como **zonas circunscritas**, que segundo Legendre (1983), se constituem em áreas que favorecem a autonomia e as interações mais intensas entre as crianças, ao mesmo tempo que permitem a elas o acesso visual dos professores.

Entretanto, Forneiro (1998) ressalta que apesar das vantagens em delimitar e definir as áreas, também é positivo ter “alguma área indefinida da qual as crianças possam ‘apropriar-se’ de um modo criativo no momento do jogo” (FORNEIRO, 1998, p. 258, grifo da autora). Nesse caso, as próprias crianças podem modificar os espaços conforme os interesses e serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Vecchi (2013) complementa esta reflexão ao dizer que:

Quando têm a oportunidade, as crianças nem sempre usam os espaços exatamente de acordo com os propósitos pré-concebidos pelos adultos que os equiparam; em outras palavras, as crianças não pulam somente na área do movimento, elas não “brincam de casinha” somente no cantinho que representa o lar, e assim por diante. As crianças são nômades da imaginação e ótimas manipuladoras do espaço: elas amam construir, mover e inventar soluções. (VECCHI, 2013, p. 139, grifo da autora)

Nesse sentido, ressalto que a organização dos materiais e/ou equipamentos em determinadas áreas precisa considerar os diferentes interesses individuais e coletivos, de modo que as crianças possam ter diversas opções para escolher tanto seus parceiros quanto as brincadeiras que mais desejam ou que suscitem a curiosidade e a exploração.

Em suma, os dados analisados nos documentos mostraram que a organização dos materiais e/ou equipamentos em diferentes áreas, tanto em ambientes internos quanto externos, devem levar em consideração as necessidades e potencialidades das crianças e dos grupos, suas marcas culturais e as diferentes linguagens que estão sendo construídas nas interações criança-criança e adulto-criança. Além disso, os

materiais e/ou equipamentos precisam estar em sintonia com cada contexto organizado e sua disposição deve favorecer a utilização autônoma de movimento pelas crianças, de forma a constituir o espaço como um lugar de pertencimento, de afetividade, de identidade.

#### 4.2.2 Acessibilidade para favorecimento da autonomia

A acessibilidade relacionada à autonomia da criança foi identificada em nove dos 14 documentos investigados e os dados analisados mobilizaram a interpretação deste critério de organização denominado por Forneiro (1998) de **favorecimento da autonomia das crianças**.

De acordo com o dicionário de significados (SIGNIFICADOS, 2022, não paginado) “acessibilidade é a qualidade do que é acessível, ou seja, é aquilo que é atingível, que tem acesso fácil.” Ao analisar a acessibilidade, relacionada a autonomia, identifiquei três temáticas distintas, mas correlacionadas entre si.

A primeira diz respeito à **autonomia favorecida pelo tamanho dos móveis e equipamentos**, a qual foi mencionada no documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), onde orienta que “a adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico.” (BRASIL, 2006a, p. 28).

Também o documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2009), coloca que se deve planejar o mobiliário considerando o **tamanho** de bebês e de crianças pequenas, e que “é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil.” (BRASIL, 2006b, p. 47).

O documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), relaciona o tamanho dos equipamentos do parque para crianças bem pequenas com a segurança e exemplifica: “um escorregador alto no parque, além do risco oferecido ao uso pelos pequenos, leva a uma situação de estresse no grupo quando a professora proíbe utilizá-lo” (BRASIL, 2012, p. 15) e sugere um escorregador adequado à altura das crianças, conforme mostra a Figura 12.

FIGURA 12 – Sugestão de escorregador para crianças a partir de 2 anos apresentada no documento *Brinquedos e brincadeiras de creches – manual de orientação pedagógica* (2012)



FONTE: BRASIL (2012)

Portanto, vasos sanitários e pias nos banheiros em tamanhos e alturas adequadas, o refeitório mobiliado com mesas, bancos e utensílios adequados ao tamanho das crianças, um parque infantil com materiais e/ou equipamentos que contemplem também as crianças bem pequenas, como mostra a Figura 12, a oferta de brinquedos e materiais de manipulação adequados ao tamanho das mãozinhas das crianças, precisam fazer parte do planejamento e da estruturação de uma instituição de Educação Infantil.

Nesse entendimento, a temática da autonomia está relacionada à adaptação dos móveis, materiais e/ou equipamentos ao tamanho das crianças, nos diferentes espaços ocupados pelos bebês e crianças pequenas. Ao considerar que na interação com o ambiente a criança percebe suas possibilidades de ação, a captação de tais informações, depende da escala corporal e das suas capacidades de ação (LOMBARDO, 1987) interferindo assim, na percepção das informações do ambiente, ou seja, na captação das *affordances*.

A segunda temática identificada foi **autonomia favorecida pela facilidade de acesso**, ou seja, os materiais e/ou equipamentos devem ser colocados ao alcance das crianças, a qual foi evidenciada em cinco documentos. O documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), expõe que:

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas principalmente para o fato de eles estarem **acessíveis** às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias. (BRASIL, 2009b, p. 50, grifo nosso).

Este documento também aponta sobre a acessibilidade de mobiliários, materiais e/ou equipamentos nos espaços da instituição, no indicador “Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças” (BRASIL, 2009b, p. 51) e questiona:

Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente? Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência? (BRASIL, 2009b, p. 51).

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (2009), o qual traz 12 direitos básicos das crianças, dentre eles o direito à brincadeira, cita os critérios: “Os brinquedos estão **disponíveis** às crianças em todos os momentos; os brinquedos são guardados em locais de **livre acesso** às crianças.” (BRASIL, 2009a, p. 14, grifo nosso). Com isso, são sugeridos pelos documentos como formas de organização dos materiais para facilitar o acesso às crianças e promover a autonomia, o uso de cestas, caixas de armazenamento, bandejas, recipientes e portas transparentes, entre outros, que convidem a criança à manipulação (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013; BRASIL, 2018).

Também o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), comenta que tanto para a área interna quanto externa, os brinquedos e materiais requerem a previsão de “estantes, lugares mais baixos para uso **independente** da criança” (BRASIL, 2012, p. 89, grifo nosso). Além de destacar em um dos critérios de uso, que “os materiais adquiridos são propriedade da creche **para serem utilizados pelas crianças**, mesmo aqueles brinquedos novos e caros” (BRASIL, 2013a, p. 147, grifo do autor), e que os mesmos não devem ficar guardados em prateleiras altas para conservação, como ocorre com frequência em algumas instituições.

O documento ressalta também a relevância da participação de crianças no cuidado com os materiais, pois “as crianças aprendem a se auto-organizar quando

auxiliam a professora na guarda dos materiais” (BRASIL, 2012, p. 94). E ainda complementa

Brinquedos e materiais em estantes baixas, na altura do olhar das crianças, separados e organizados em caixas etiquetadas com o nome dos brinquedos oferecem autonomia às crianças para pegá-los, usá-los e depois guardá-los. A responsabilidade de cuidar dos objetos de uso coletivo é adquirida nesse tipo de brincadeira. (BRASIL, 2012, p. 38).

Nessa compreensão, a autonomia das crianças está relacionada ao acesso aos materiais e/ou equipamentos que fazem parte do acervo da instituição, pois estes muitas vezes são guardados em caixas ou dentro de armários, fora do alcance das crianças. Quanto mais acesso tiverem aos materiais e/ou equipamentos, terão mais autonomia para explorar, brincar e criar. Ao mesmo tempo aprendem fazer escolhas, guardar os brinquedos ao término das brincadeiras e a se comprometerem com o entorno.

A terceira temática tem relação com a **autonomia favorecida pela oportunidade de escolha** dos materiais e/ou equipamentos, pois não basta colocar os materiais ao alcance das crianças se elas não têm a oportunidade de fazer suas escolhas de acordo com seus interesses.

Quanto a este aspecto, o documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), aponta que a instituição de Educação Infantil deve estar organizada com o objetivo de favorecer e valorizar a autonomia da criança e propõe que “os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam **fazer escolhas**”, em atividades individuais ou coletivas (BRASIL, 2009b, p. 40, grifo nosso). Com isso, no indicador Crianças construindo sua autonomia, o documento indaga: “as professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais? (BRASIL, 2009b, p. 41).

A BNCC (BRASIL, 2017), ao trazer o direito de **participar** dentre os seis Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil<sup>84</sup>, aponta sobre a oportunidade de “**escolha** das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes” (BRASIL,

---

<sup>84</sup> A BNCC (2017) traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram as condições para que as crianças participem ativamente das situações de aprendizagem e “possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37). São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

2017, p. 38, grifo nosso) ao evidenciar a participação ativa das crianças no planejamento da gestão e das atividades propostas pelo educador, bem como nas atividades realizadas no cotidiano.

O documento *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (2015), ao propor os cantos de atividades diversificadas como um modelo de organização que privilegia a autonomia da criança, enfatiza que esta “organização do espaço e dos materiais possibilita **escolhas** (do que fazer e com quem fazer) e a movimentação autônoma das crianças” (BRASIL, 2015, p. 33, grifo nosso). O documento elucida que estas atividades são denominadas diversificadas porque

ao contrário das dirigidas, em que a regência fica na mão da professora, nas diversificadas as crianças assumem o **protagonismo** auxiliadas pelos materiais e pela organização do espaço. É para oferecer possibilidades de escolha e contemplar também **interesses** individuais. (BRASIL, 2015, p. 33, grifo nosso).

Com o mesmo entendimento, o *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (2013), inclui que quanto ao acesso autônomo das crianças aos materiais, há “uma mudança de paradigma importante: passa-se da centralidade de atuação do professor a um **protagonismo**<sup>85</sup> da criança regido pelos brinquedos, móveis e objetos planejadamente colocados para o seu desafio e para a sua interação” (BRASIL, 2013a, p. 11, grifo nosso).

Com isso, as situações cotidianas tornam possível o protagonismo das crianças em seus processos de desenvolvimento, sendo a organização dos materiais e/ou equipamentos, um importante elemento potencializador nesse processo, no qual as crianças têm a oportunidade fazer escolhas e agir conforme suas próprias iniciativas a partir de seus interesses e das possibilidades de movimentação do seu corpo.

---

<sup>85</sup> O protagonismo infantil, segundo Guizzo et al (2019, p. 274), tem relação com “a participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas.” Para estas autoras, é imprescindível que se coloque em prática uma certa liberdade, vinculada à autonomia e independência para que o protagonismo ocorra.

Este cenário me leva a concluir que nas pedagogias que primam pela centralidade da criança, o interesse<sup>86</sup> passa a conduzir as ações pedagógicas, até mesmo as que são planejadas pelos adultos, ao destacarem a criança como um “sujeito infantil autorregulado, capaz de fazer suas próprias escolhas a partir dos seus interesses.” (HORN; FABRIS, 2018, p. 545).

Portanto, os documentos analisados apontam para a necessidade de o adulto possibilitar múltiplas oportunidades de escolha para que as crianças possam despertar seus interesses. E, assim, caminhar na direção do protagonismo infantil, sendo o favorecimento da autonomia como elemento crucial para que isto ocorra. Desta maneira, a análise me levou à interpretação de que os modos de organização utilizados no cotidiano das instituições de Educação Infantil, precisam considerar o tamanho adequado dos móveis, materiais e/ou equipamentos, a disponibilidade destes ao alcance das crianças, bem como a oportunidade de escolha a partir dos próprios interesses.

Dessa forma, ao depender da organização dos ambientes, da disposição dos materiais e/ou equipamentos e das relações estabelecidas entre os envolvidos na ação educativa, diferentes *affordances* são percebidas, determinadas pelas características do ambiente e pela capacidade de ação dos sujeitos (GIBSON, 1986), as quais interfere no aumento ou redução das possibilidades de ação.

Com bases nestas considerações, é necessário levar em conta a forma como os adultos promovem as relações entre as crianças e ambiente, pois ao regular o acesso a certos espaços, bem como ao uso de determinados materiais, algumas *affordances* são moldadas e reguladas por regras e práticas sociais, restringindo suas ações (KYTTÄ, 2002). Por exemplo, uma criança pode perceber as *affordances* de um muro de escalada, mas antes de utilizar as possibilidades deste equipamento, o

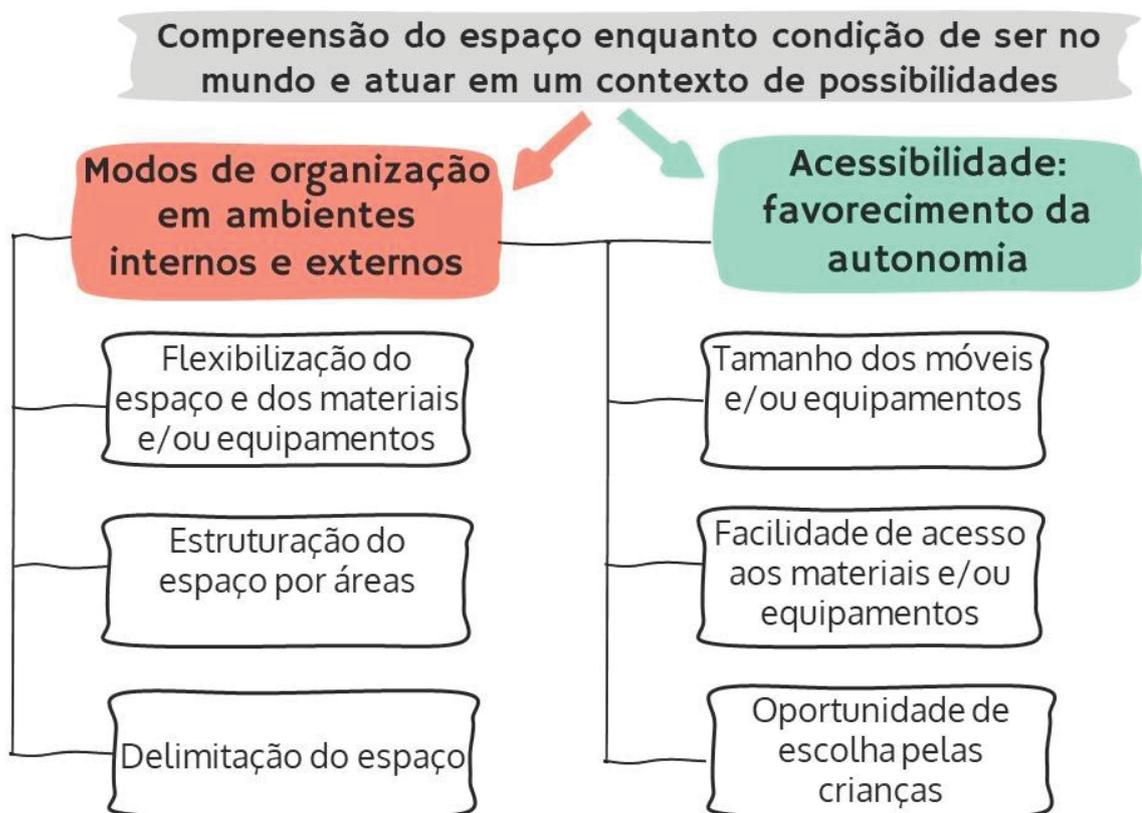
---

<sup>86</sup> O **interesse** é um tema central nas obras de Dewey, considerado um dos pedagogos do escolanovismo (HORN; FABRIS, 2018). Para Dewey (1979, p. 142) “o interesse representa a força que faz mover os objetos”, pois estar interessado em algo, é estar envolvido, absorvido em que participa das consequências em vez de ficar estranho a elas. Horn e Fabris (2018, p. 545) configuram o interesse infantil como uma “estratégia que mobiliza o governo da infância e que vem se reconfigurando e se deslocando para o protagonismo infantil.” Estas autoras trazem o conceito de governo a partir dos estudos de Veiga-Neto, o qual propõe o uso da palavra governo para compreender a ideia de governo na perspectiva de Foucault, quando se tratar da denominação do ato de governar, ou seja, o agir no campo da conduta de uns sobre os outros ou da própria conduta (HORN; FABRIS, 2018).

adulto pode tanto encorajá-la a subir, quanto coibir esta ação, muitas vezes condicionada pelo risco promovido pelo brinquedo.

Em síntese, os dados analisados me conduziram à compreensão de que os modos de organização dos materiais e/ou equipamentos e o favorecimento da autonomia das crianças são elementos constitutivos da organização dos materiais e/ou equipamentos na Educação Infantil, conforme mostra a Figura 13.

FIGURA 13 – Elementos constitutivos da organização dos materiais e/ou equipamentos na Educação Infantil



FONTE: A autora (2022)

Os elementos da Figura 13, embora apresentados separadamente, são interdependentes, pois, para pensar nos modos de organização dos materiais e/ou equipamentos nos diferentes espaços da instituição educativa, deve-se levar em conta o acesso das crianças a estes ambientes e seus respectivos materiais e/ou equipamentos, bem como na mobilização das crianças na descoberta das possibilidades que estes oferecem. Nessa perspectiva, estes elementos se apresentam como essenciais para a estruturação das rotinas das crianças em busca de um ambiente acolhedor, instigante e potencializador das aprendizagens infantis.

### 4.3 RELAÇÃO DA CRIANÇA COM OS MATERIAIS E/OU EQUIPAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O terceiro tema de análise **Relação da criança com os materiais e/ou equipamentos da Educação Infantil** apresenta considerações sobre a relação criança-objeto, bem como evidências sobre o movimento do corpo da criança nessa relação, identificadas nos documentos normativos e orientadores do MEC para a Educação Infantil.

Além dos aspectos físicos e estruturais sobre os materiais e/ou equipamentos e a sua organização nos espaços institucionais apresentados nos temas de análise anteriores, a dimensão relacional do ambiente, (FORNEIRO, 1998), se mostra como um elemento fundamental para compreender os diferentes significados atribuídos aos espaços educativos, que para a criança tem relação com sentimentos e ações vividas por ela e que se configura como um lugar para brincar e interagir com seus pares e com os objetos.

Nesse sentido, o espaço é construído tanto fisicamente pela arquitetura visível, pela concretude do lugar, quanto pelas relações que se desdobram, invisíveis parcialmente.

Para Gibson (1986) a ação humana está inevitavelmente ligada ao ambiente, ou seja, parece não ser possível pensar a ação sem um contexto, assim como pensar o contexto sem considerar a ação humana sobre ele. Desse modo, ambos estão profundamente intrincados numa relação conjunta de construção da realidade, na qual as ações são possíveis.

Na perspectiva walloniana, ao **meio** é atribuído importante papel no desenvolvimento infantil, pois neste “inclui a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos do conhecimento, todas elas inseridas no contexto das culturas específicas.” (GALVÃO, 2012, p. 100). Considerar o **movimento** como uma forma de interação com o meio e também um instrumento de comunicação, é primordial na relação da criança com seu entorno.

Na relação com os materiais e/ou equipamentos que lhes são oferecidos ou com aqueles que as próprias crianças descobrem ao explorarem os ambientes, elas se comunicam, se expressam, imaginam, criam, interagem com seus pares e constroem o conhecimento sobre o mundo.

Assim, se entendemos que a instituição educativa não é um espaço a ser somente ocupado, mas um lugar formado pelas ações dos sujeitos em interação com o ambiente, é possível supor que a percepção de **um** contexto em particular, desenvolvida por meio de práticas educativas, cria um conhecimento específico.

À luz destas considerações destaco que as experiências com o corpo em movimento constituídas em um contexto de desafios, como ocorre em um ambiente natural ou em um parque infantil, por exemplo, emergem de um processo ativo da criança **no** e **com** o ambiente, onde inúmeras habilidades são aprendidas na relação prática (INGOLD, 2002) com os materiais e/ou equipamentos disponibilizados neste contexto.

Ao analisar os dados, identifiquei uma significativa ocorrência do termo **exploração** como um aspecto que se destacou nos documentos do MEC para a Educação Infantil analisados. Na relação da criança com os materiais e/ou equipamentos, os documentos mostraram dados significativos referentes à compreensão sobre experiências de **exploração** com os materiais e/ou equipamentos.

O **explorar** foi ressaltado em sete, dos 14 documentos analisados, os quais trouxeram apontamentos sobre a exploração dos materiais e/ou equipamentos pela criança em diferentes situações de aprendizagem no contexto educativo.

De acordo com o dicionário (DICIO, 2022) **explorar** significa examinar, buscar conhecer melhor, tentar descobrir algo. Em relação à exploração de objetos no contexto da educação infantil, Calmels e Brailovski (2019, p. 2, tradução nossa)<sup>87</sup>, esclarecem que “explorar é perguntar, perguntar com o gesto e os sentidos, interrogar o objeto”. Para estes autores, explorar é um gesto de apropriação da criança perante o seu entorno, um foco de atenção e interesse que vem da curiosidade e que traz à cena o encontro entre o corpo e os objetos.

Nesse sentido, ao explorar uma escada, por exemplo, a criança aprende tanto sobre o próprio objeto, quanto sobre si mesma. Por meio das inúmeras tentativas de subir ou descer os degraus, inicialmente com o apoio das mãos e dos pés e depois sem o apoio das mãos, ela aprenderá a forma mais segura e eficaz para subir e descer

---

<sup>87</sup> Texto original: “*explorar es preguntar, preguntarse con el gesto y los sentidos, interrogar al objeto.*” (CALMELS; BRAILOVSKI, 2019, p. 2).

escadas. Para Eleanor<sup>88</sup> Gibson (1988) a atividade exploratória é parte essencial da percepção, pois, na exploração a criança age em função daquilo que percebe, e ao agir **incorpora** novas percepções que irão afetar posteriores ações.

O explorar está presente na *BNCC* (2017) como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como mostra o documento:

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2017, p. 38, grifo do autor).

Entretanto, o documento cita o direito de explorar, bem como os demais direitos, muito brevemente e parece focalizar nas aprendizagens de conteúdos ao citar as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia como modalidades.

Já no texto que aborda o Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos, a *BNCC* (2017) aponta a necessidade de a instituição escolar promover oportunidades de exploração às crianças, relacionada à ludicidade e à interação com os pares e cita:

[...] explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p. 41).

Neste campo de experiência específico, inclusive nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a exploração parece estar atrelada somente aos deslocamentos do corpo no espaço e dessa forma, não amplia as possibilidades de exploração com os materiais e/ou equipamentos.

Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos demais campos de experiências, o explorar não está presente em todos os campos e fica restrito ao Campo de Experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que utiliza o explorar em quatro objetivos somente, de um total de 18 objetivos para este campo. Este dado revela uma lacuna no documento, já que **explorar** é um dos

---

<sup>88</sup> Utilizarei nome e sobrenome de Eleanor Gibson para não confundir o leitor com o autor James Gibson, visto que ambos têm o mesmo sobrenome e a mesma perspectiva teórica.

direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, juntamente com conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se.

No entanto, o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2018) aponta ser primordial incentivar o brincar e o explorar para a ampliação das potencialidades da criança, por meio da organização dos espaços e a oferta de materiais, mobiliários e brinquedos que possam propiciar experiências significativas em um ambiente que favoreça o “bem-estar físico, mental e emocional de crianças.” (BRASIL, 2018, p. 61). O documento traz a imagem de um parque infantil, a qual serve de exemplo de um ambiente que oportuniza variadas possibilidades de exploração e brincadeiras, conforme mostra a Figura 14.

FIGURA 14 – Imagem de crianças na exploração do parque infantil no documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2018)



FONTE: BRASIL (2018)

Como é possível observar na Figura 14, o parque infantil pode ser um espaço privilegiado para a exploração de movimentos amplos, pois a partir dos diversos equipamentos que o constitui, promove a exploração do corpo em movimento e a possibilidade de explorar horizontal e verticalmente os espaços da escola, onde as crianças podem aprender e dominar novas habilidades e construir sua autonomia, além de interagir com outras crianças e/ou adultos.

O documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009d), cita a necessidade de garantir contextos que ofereçam a oportunidade de as crianças explorarem diferentes

materiais e instrumentos por meio de suas brincadeiras. Para isso, ressalta a necessidade de ter à disposição brinquedos, objetos e materialidades que possam ser transformados, além de oferecer na área externa, lugares desafiadores que convidem às descobertas e à exploração minuciosa (BRASIL, 2009d). Por exemplo, disponibilizar materiais como almofadas, caixotes, tecidos, pneus, entre outros materiais não estruturados, é uma forma interessante de mobilizar as crianças na exploração e construção de seus próprios espaços com mais autonomia, pois são materiais que permitem acesso e manuseio adequados às possibilidades de ação.

Este documento aponta também que é com **o corpo** que a criança investiga, explora e experimenta as possibilidades de ação e transformação dos materiais organizados intencionalmente pelo adulto. Da mesma forma o documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014) coloca a necessidade de as crianças explorarem de forma intensa os materiais e/ou equipamentos que possibilitem **movimentos amplos** com o corpo.

Para o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012) as diferentes formas de exploração do ambiente e dos materiais e/ou equipamentos que são oferecidos aos bebês, estão relacionadas com os diferentes momentos de vida das crianças. Assim, bebês que sentam, que ficam deitados, que engatinham e que andam, exploram os espaços e os materiais do entorno de maneiras distintas, já que estão em diferentes fases do seu desenvolvimento físico-motor. Nesse sentido, o documento considera que “as experiências motoras (corporais), possibilitam posicionar o corpo para a exploração dos objetos, de subir nas almofadas ou entrar em um buraco, ações que favorecem o conhecimento do mundo.” (BRASIL, 2012, p.19).

Para Eleanor Gibson (1988), qualquer coisa que está no campo de visão de um bebê pode ser um incentivo para a exploração. Segundo a autora, o desenvolvimento exploratório durante o primeiro ano de vida ocorre em uma sequência de fases que vão constituindo o conhecimento da criança sobre o mundo e também sobre a própria capacidade de agir sobre os objetos e intervir em determinadas situações.

Assim, ao depender da etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, diferentes ações são realizadas como: pegar, cheirar, manipular, rastejar, andar, correr... Com isso, a percepção de *affordances* do ambiente, que resulta das ações espontâneas do bebê durante a atividade exploratória é um importante aprendizado (GIBSON, 1988).

Todavia, para os bebês que ainda não se deslocam, o documento sugere a **livre exploração** de objetos diversificados com o intuito de ampliar as experiências sensoriais das crianças e que possibilitam múltiplas ações como balançar, puxar, chacoalhar, ouvir, morder, cheirar, entre outras ações, assim como ocorre quando os bebês têm à sua frente um Cesto de tesouros, com objetos do cotidiano feitos de diferentes matérias, conforme mostra a Figura 15.

FIGURA 15 – Imagem de crianças na exploração do Cesto de Tesouros no documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – Manual de Orientação Pedagógica* (2012)



FONTE: BRASIL (2012)

A Figura 15 mostra bebês explorando os objetos, principalmente, por meio das habilidades fundamentais de manipulação, como pegar, jogar, puxar, bater, rebater, esfregar, entre outras. Segundo Eleanor Gibson (1988), à medida que as mãos se tornam ativas e o bebê controla seus movimentos, um conjunto totalmente novo de *affordances* é aberto para a descoberta do bebê: com isso, objetos podem ser deslocados, batidos, amassados, jogados... ações que têm consequências informativas sobre as propriedades de um objeto.

Já para os bebês que se deslocam, por meio do engatinhar ou do andar, o documento comenta que são ampliadas as possibilidades de exploração, pois eles apresentam maior autonomia e vão atrás dos objetos de seu interesse. Assim, sugere a criação de **ambientes de exploração**, com materiais que possam ser pendurados

no teto, além da organização da sala para a “exploração corporal, aproveitando o uso dos colchonetes para atividades motoras (BRASIL, 2012, p. 122).

O documento destaca que os espaços externos são fundamentais para a exploração, pelo fato de aguçarem a curiosidade das crianças e suscitarem investigações diversas e expõe:

O jardim, com diferentes espécies de plantas, coloridas e de formas diferentes, ervas aromáticas, árvores que fazem sombra, arbustos para esconder-se, áreas com grama, pedrinhas e cascalhos, caminhos para percorrer, morros para escalar e descer, oferece muitas oportunidades para brincar e vivenciar experiências do mundo físico, além da exploração motora e da vivência social, que despertam a curiosidade das crianças e podem gerar projetos de estudos. (BRASIL, 2012, p. 131).

Dessa forma, a exploração tanto do ambiente como um todo quanto dos materiais e/ou equipamentos que são oferecidos às crianças que já apresentam autonomia para se deslocar, perpassa pelos movimentos amplos do corpo, por meio das habilidades fundamentais de locomoção e equilíbrio como andar, subir, escalar, escorregar, saltar, girar, equilibrar-se, entre outras, além das habilidades de manipulação, que vão sendo refinadas a partir de experiências com o manuseio de objetos.

O parque infantil, com seus equipamentos convencionais acrescido de outros materiais e /ou equipamentos como troncos de diferentes alturas para caminhar e se equilibrar, pneus fixos ou soltos, tecidos para cabanas, muro de escalada, entre outros, é um exemplo de ambiente para a exploração a partir dos diferentes deslocamentos que as crianças podem realizar, seja com o andar, com o engatinhar, com o rastejar ou até mesmo de joelhos.

Estas diferentes formas de se deslocar possibilitam que as crianças percebam o mundo de diferentes formas, com outras posturas que o corpo pode assumir, as quais nos revelam que o ato de conhecer o mundo está entrelaçado ao posicionar-se com ele.

Assim, neste processo de percepção de si e do mundo, o corpo em movimento assume papel fundamental, pois como aponta Ingold (2011) “locomoção, não cognição, deveria ser o ponto de partida para o estudo da atividade perceptiva

(INGOLD 2000, apud INGOLD, 2011, p. 46, tradução nossa)<sup>89</sup>. Dessa forma, a percepção não está dentro da mente, pois o ambiente e tudo o que nele contém, é percebido e construído a partir do movimento do corpo na exploração do mundo.

A respeito da forma como as crianças se relacionam com os objetos, o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012) expõe que o primeiro contato é por meio dos **sentidos**, a partir da exploração das qualidades físicas dos objetos.

Ao colocar o brinquedo na boca, as crianças sentem sua textura, conseguem diferenciar algo que é mole ou duro, mas tais características ainda estão no plano da experiência vivida, seu pensamento ainda não consegue conceituar. Essas experiências constituem as bases para que mais tarde possam compreender os conceitos. (BRASIL, 2012, p.19).

Os documentos *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (2015), e *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2009) também citam a exploração das propriedades dos materiais como as texturas, as formas, os sons, os pesos, entre outros, a partir de diferentes ações como morder, puxar e empurrar, abrir e fechar, encaixar etc. e com isso enfatizam a relação corpo e objeto.

Para Calmels e Brailovski (2019, p. 7), “os bebês entram no objeto através da matéria, e isso é essencial naquela atividade que entendemos como exploração”, pois através do toque tanto das mãos quanto da boca, inicia-se uma pesquisa sobre o objeto, que eventualmente, pode ter um nome ou uma função, mas não sem antes passar pelas propriedades como som, cor, maleabilidade, mobilidade.

Assim, ao selecionar os materiais e/ou equipamentos que serão disponibilizados para as crianças, é fundamental pensar na multissensorialidade como condição para uma exploração mais rica, de modo que envolva diferentes propriedades como texturas, pesos, cores, tamanhos, sons, entre outros, que aguce os diferentes sentidos e que possibilite múltiplas descobertas, ou seja, um convite mais aberto à experiência de exploração.

Brinquedos muito estruturados que colocam as crianças frente a um mundo automatizado, limita ou até mesmo tira a possibilidade de exploração, de brincar com

---

<sup>89</sup> Texto original: “Locomotion, not cognition, must be the starting point for the study of perceptual activity.” (INGOLD 2000, apud INGOLD, 2011, p. 46).

o peso dos objetos e seus efeitos, já que os mesmos substituem ou até mesmo anulam os gestos das crianças (CALMELS; BRAILOVSKI (2019).

Pallasmaa (2011) complementa esta ideia e revela:

Não há dúvida de que nossa cultura tecnológica tem ordenado e separado os sentidos de modo ainda mais distinto. A visão e a audição hoje são os sentidos socialmente privilegiados, enquanto os outros três são considerados resquícios arcaicos, com uma função meramente privada e, geralmente, são reprimidos pelo código cultural. (PALLASMAA, 2011, p. 16)

Nessa compreensão, quando se trata de colocar em cena materiais e/ou equipamentos para a exploração, é preciso levar em conta se os mesmos restringem ou possibilitam as ações das crianças e suas experiências sensoriais. E a partir disso, refletir de que forma pode-se mobilizar **experiências** infantis com a viabilização de materiais e/ou equipamentos que favoreçam a construção da identidade pessoal e também coletiva e que possibilitem a inventividade e a criatividade através da exploração do ambiente.

Outrossim, o conceito de *affordance* torna-se significativo para compreender o **vínculo** da criança com estes ambientes e os diferentes materiais e/ou equipamentos que os compõem. Voltar a atenção para a “oportunidade que os objetos ou o meio ambiente oferecem para a construção da personalidade e das ações dos sujeitos” (SARMENTO, 2018, p. 237) é compreender que o meio apresenta diferentes oportunidades perceptivas às crianças e de interações. E que cada uma explora o ambiente de maneiras distintas, pois se apropria e percebe o entorno a partir dos interesses próprios, de suas capacidades físico-motoras e de suas experiências individuais. Isso reforça o entendimento de que durante a exploração, diferentes possibilidades de ação são percebidas, pois os significados são singulares para cada criança.

Desse modo, a exploração evidencia o corpo da criança em movimento na relação com os materiais e/ou equipamentos dispostos no ambiente, e na medida em que conhecem os materiais e as diversas possibilidades de ação, ela tem a oportunidade de conhecer e compreender o seu corpo nessa relação.

Em suma, ao analisar sobre a **exploração**, os textos apresentados nos documentos apontam alguns aspectos envolvidos nesse processo, tais como:

- Necessidade de estruturar os ambientes internos e externos com variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos;
- Considerar diferentes formas de exploração levando em conta as etapas do desenvolvimento em que cada criança se encontra;
- Ampliação do repertório de movimento das crianças, a partir da percepção de affordances;
- Ampliação das experiências individuais e coletivas, a partir da exploração do ambiente, bem como dos materiais e/ou equipamentos disponibilizados.

Ressalto que estes aspectos precisam ser considerados pelo/a professor/a no sentido de reconhecer o espaço como um campo de possibilidades para as ações das crianças e não somente como um elemento que expressa sua intencionalidade pedagógica.

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2018, p. 62, grifo nosso) menciona em um dos princípios abordados que “os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens **potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento** quando atraem as crianças para brincar e interagir”, além de proporcionar múltiplas experiências de variadas linguagens.

Galvão (2012) explicita que na perspectiva walloniana, por meio da interação com os objetos e com o próprio corpo, ocorre a formação do **eu corporal**, a qual consiste na estruturação da consciência corporal.

É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo [...] que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence ao próprio corpo. (GALVÃO, 2012, p. 51).

Dessa forma, é a partir da exploração concreta do mundo físico, em ações como rastejar, rolar, segurar, agarrar, puxar, empurrar, rastejar etc., que a criança investiga e explora a realidade exterior. E, essas experiências, fazem com que a criança seja capaz de reconhecer os limites de seu corpo no plano das sensações, no qual diferencia o espaço objetivo (o que pertence ao mundo exterior) do subjetivo (o

que é do seu próprio corpo), e ocorre o **recorte corporal**<sup>90</sup> (GALVÃO, 2012), ou seja, a criança passa a ter condições de diferenciar o seu próprio corpo do mundo exterior.

Nesse sentido, o ambiente natural se apresenta como uma rica oportunidade de exploração dos movimentos do corpo. Nesse tipo de ambiente, a criança experimenta diferentes terrenos com mudança de níveis, enfrenta obstáculos como pedras e árvores e os riscos que fazem parte da aprendizagem na infância, essenciais para a compreensão e expressão de sentimentos como alegria, medo, euforia, bem como para o conhecimento das possibilidades e limites do corpo.

Para Walsh (2016) as brincadeiras em espaços externos têm relação direta com o nível de controle dos movimentos pela criança, pois em áreas abertas, ela pode explorar uma diversidade de movimentos amplos como correr, pular, rolar, escalar, saltar e também desenvolver a coordenação motora fina, além de ser um interessante lugar para as brincadeiras de faz de conta.

Nessa perspectiva, o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2018), destaca a “necessária interação das crianças com o **ambiente natural**, que estimula a exploração, a curiosidade e a descoberta.” (BRASIL, 2018, p. 66, grifo nosso), bem como o *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014) que acrescenta que a interação com a **natureza** auxilia na aprendizagem e desenvolvimento infantil e ressalta que este é um ambiente propício às múltiplas trocas entre crianças de diferentes grupos e faixas etárias, no qual contemplam processos de socialização e cooperação. Em síntese, a interação promove a exploração, sendo que a exploração também poderá levar a diferentes formas de interação.

Assim, tanto nos espaços internos quanto externos, há materiais e/ou equipamentos que proporcionam formas de participação individual e coletiva, quando há um objeto comum na mesma atividade. Andar de triciclo em uma pista ou brincadeiras na caixa de areia, onde as crianças brincam individualmente, mas ao

---

<sup>90</sup> Segundo Galvão (2012, p. 50, grifo da autora), “o recém-nascido não se diferencia do outro nem mesmo no plano corporal. Situações comuns ao bebê, como aquela em que, surpreso, grita de dor após morder o próprio braço, ilustram o inacabamento do *recorte corporal*.” Portanto, nessa fase a delimitação do próprio corpo ainda é imprecisa. É no estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano) que ocorre o recorte corporal, dando condições à criança de diferenciar o seu corpo das superfícies exteriores.

mesmo tempo interagem, são práticas que possibilitam diferentes interações e contribuem para o processo de construção da identidade, por meio das trocas e da vivência com a diversidade.

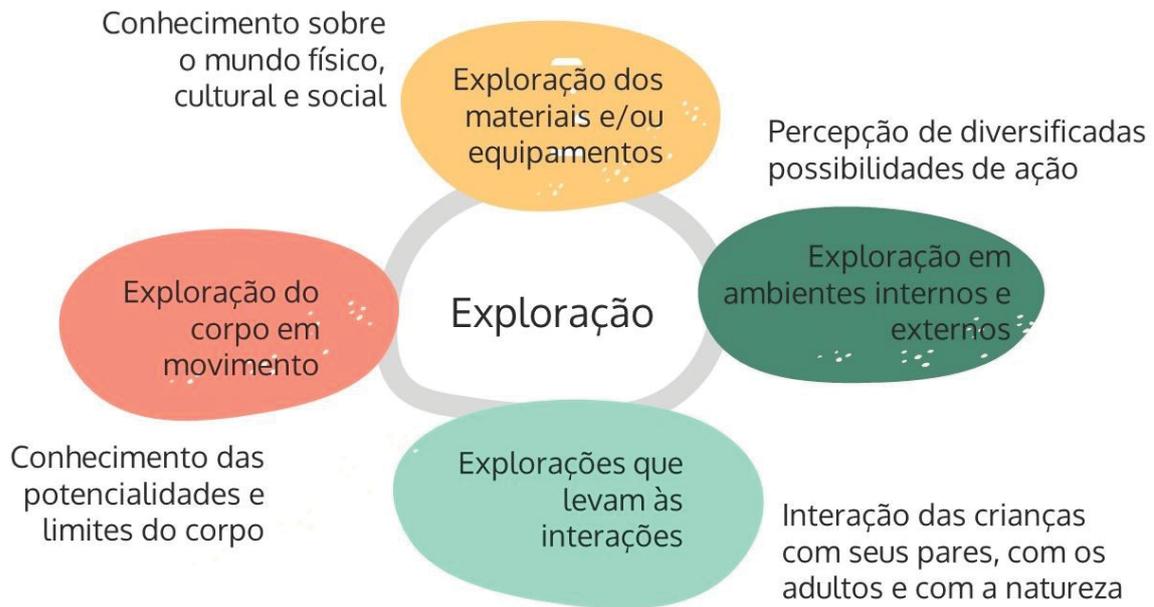
Para o *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014, p. 12), “é de suma importância que materiais diversificados e desafiadores sejam disponibilizados às crianças, os quais permitam interações e brincadeiras significativas, realizadas de forma autônoma e independente”.

Com isso, o documento revela que a partir da exploração dos materiais e/ou equipamentos disponíveis no ambiente acontecem as relações entre pares. Entretanto, disponibilizar materiais de baixa qualidade e/ou quantidade limitada às crianças, pode interferir na qualidade destas interações, ao limitar as possibilidades de ação das crianças nessa relação.

Portanto, um contexto de exploração rico, que acolhe as ações das crianças, leva a um contexto de interações, no qual as crianças compartilham não somente os materiais, mas também experiências e saberes, sentimentos e modos de agir, as quais possibilitam as aprendizagens e a convivência com os demais.

Este cenário de análise me conduziu a interpretação de que os documentos mostram evidências de orientações sobre a necessidade de a criança explorar o seu corpo em movimento, na relação com os materiais e/ou equipamentos, conforme mostra a Figura 16.

FIGURA 16 – Aspectos envolvidos no processo de exploração dos materiais e/ou equipamentos



FONTE: A autora (2022)

Em suma, ao explorar o corpo em movimento na relação com os materiais e/ou equipamentos, a criança tem a oportunidade de conhecer suas potencialidades e limitações, de perceber diferentes possibilidades de ação em ambientes internos e externos, além de conhecer o mundo físico, cultural e social ao qual pertence. Além disso, estas experiências promovem diferentes tipos de interação: das crianças com seus pares, delas com os adultos e com a natureza. Interações que permitem às crianças compartilhar seus modos de agir na relação com os materiais e/ou equipamentos disponíveis e que possibilitam encontros e experiências com o inesperado, com a curiosidade e o encantamento de um cotidiano permeado de explorações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (IN)CONCLUSIVAS

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

(Fernando Birri)<sup>91</sup>

Finalizar esta pesquisa não significa terminar um caminho trilhado, mas concluir uma etapa importante desse percurso, com a certeza de que outros caminhos poderão ser tomados a partir deste estudo.

Entrar para o Mestrado em Educação foi sempre considerado por mim uma utopia. Utopia no sentido de algo irrealizável, um sonho, uma quimera... Todavia, as palavras na epígrafe sobre a utopia, de Fernando Birri, me mostraram um novo sentido ao termo e me impulsionaram a continuar esta busca. E assim, inicio a escrita deste capítulo com a certeza de que a utopia serviu para que eu não deixasse de caminhar...

Neste capítulo apresento evidências e considerações construídas na pesquisa, a partir da análise de documentos normativos e orientadores do MEC para a Educação Infantil, que apresentam diretrizes e orientações relacionadas aos materiais e/ou equipamentos no contexto educativo para conclusões sobre o tema deste estudo.

Ao debruçar-me sobre o tema dos materiais e/ou equipamentos no âmbito da Educação Infantil, reconheço que este foi um primeiro desafio, visto que ao olhar para a produção científica na área da educação, verifiquei uma lacuna na produção acadêmica sobre esta temática, no qual o espaço foi apontado como tema central dos estudos e poucas pesquisas abordavam a respeito dos materiais e/ou equipamentos. Outrossim, não encontrei nenhuma pesquisa que tivesse como objeto de estudo os materiais e/ou equipamentos que mobilizam o movimento do corpo da criança.

---

<sup>91</sup> Fernando Birri (1925-2017) foi um cineasta, escritor e poeta argentino. Segundo HERZOG (2022) Birri foi também um teórico do cinema, professor e educador que criou múltiplas experiências de ensino de cinema e televisão. Este poema, o qual fala sobre a utopia, ficou muito conhecido por ter sido citado por Eduardo Galeano, em sua obra *Las palabras andantes*, de 1994.

O estudo sobre os materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil foi acompanhado pelos saberes sobre o espaço, pois entendo que um não pode ser compreendido sem o outro. Faz-se necessário, portanto, considerar que existe uma interação mútua entre o espaço e os objetos que o constitui, visto que ambos redefinem um ao outro.

Ademais, considero que os materiais e/ou equipamentos estruturam os espaços de educação da criança e devem tornar-se instrumentos de vida para a infância, a partir da promoção de experiências significativas com o corpo em movimento, visto que este se constitui como matriz básica da aprendizagem infantil (Garanhani, 2004). Entretanto, ao pensar neste cenário reconheço que estes podem possibilitar, condicionar ou coibir as experiências infantis. Este pressuposto conduziu o desenvolvimento desta pesquisa e me provocou a repensar a relação da criança com os materiais e/ou equipamentos em um processo de reciprocidade, onde criança e ambiente estão intimamente relacionados.

A partir das minhas experiências como professora de crianças e pesquisadora, da análise dos documentos que subsidiam e orientam a estruturação da Educação Infantil brasileira, sobre a luz de estudos que me orientaram teoricamente, construí conclusões para responder à pergunta da pesquisa: **como as orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, apresentados nos documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC), abordam o movimento do corpo da criança?** Mas, utilizo no título do capítulo também a palavra inconclusiva, pois compreendo que conclusões e considerações sempre estarão mobilizando novos estudos e pesquisas, para novas conclusões e considerações.

No caminho de construção do estudo, iniciei pela identificação de documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil, que apresentavam orientações sobre materiais e/ou equipamentos para a educação da criança. Nesta demanda, identifiquei nove documentos, dentre os normativos e orientadores e cinco documentos consultivos (que apesar de serem desta categoria, apresentam um caráter orientador), totalizando 14 documentos que faziam menção sobre o tema de estudo, principalmente, por trazer em seus conteúdos orientações para o processo educativo e conversarem diretamente com os/as professores/as que atuam com as crianças pequenas.

Constatarei que grande parte dos documentos analisados citam a importância da organização de espaços, tempos e materiais no contexto educativo ou trazem artigos

que falam sobre diferentes temas. Porém, não trazem **orientações** sobre o uso de materiais e/ou equipamentos no trabalho pedagógico com as crianças.

Esta evidência me levou a reconhecer a necessidade dos documentos oficiais que tem como objetivo normatizar e orientar as práticas educativas na Educação Infantil, contemplarem informações sobre o uso de materiais e/ou equipamentos na organização dos espaços e nas práticas pedagógicas, de forma a contribuir de fato na estruturação das instituições educativas.

Desse modo, considero não ser suficiente um documento mencionar, por exemplo, que as instituições devem “garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (BRASIL, 2006, p. 19). Como garantir estes espaços? Quais são os equipamentos, brinquedos e materiais adequados e o que considerar?

Este exemplo se repete em outros documentos, que assinalam a importância da organização de espaços e materiais nas instituições, mas não orientam o **como** fazer, e por consequência, acabam por suscitar diferentes interpretações, além de provocar distorções e dificuldades para as/os professoras/es, pedagogas/os e gestores das instituições. Isto não significa dizer que os documentos devem trazer receitas que devem ser seguidas, mas no sentido de mostrar possibilidades reais para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade, com espaços que legitimam as experiências infantis.

Em vista disso, após identificar os documentos e para que eu pudesse me aproximar de respostas à pergunta da pesquisa, procurei analisar como as orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, nos documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil, abordam o movimento do corpo da criança.

Para atingir este objetivo de pesquisa, me debrucei nos 14 documentos selecionados e a análise dos dados me conduziu à identificação dos **tipos** de materiais e/ou equipamentos; da **organização** destes nos ambientes, bem como da **relação** da criança com os mesmos.

Com efeito, trago uma síntese das conclusões da pesquisa, com foco nos temas que emergiram sobre como o movimento do corpo é abordado nas orientações

de uso dos materiais e/ou equipamentos, presentes nos documentos do MEC para a Educação Infantil.

### Tipos de materiais e/ou equipamentos para a Educação Infantil

Os dados provenientes dos documentos sugerem que os tipos de materiais e/ou equipamentos, são atravessados pelas características de **polimaterialidade** e **multissensorialidade**, nos espaços internos e externos nos quais estes materiais são disponibilizados e que as escolhas destes dependem das **especificidades etárias** que precisam ser consideradas, as quais são determinantes para uma escolha mais adequada e coerente com a ideia de construção do conhecimento a partir da ação e interação com o meio.

Com relação às **especificidades etárias**, foi possível concluir com base na análise dos dados, que o aspecto físico-motor do desenvolvimento infantil se constitui uma especificidade dos bebês; que a conquista da autonomia e o faz de conta se constituem como especificidades das crianças bem pequenas; e a expressão em múltiplas linguagens, uma especificidade etária das crianças pequenas e que todas elas precisam ser consideradas na escolha dos materiais e/ou equipamentos para a organização dos espaços internos e externos da instituição educativa.

Estas especificidades reveladas nos documentos, que correspondem às características de desenvolvimento das crianças, apresentaram-se como condições para o uso de materiais e/ou equipamentos que possibilitam às crianças o conhecimento de si e o reconhecimento de suas potencialidades e limites, por meio do corpo em movimento.

Entretanto, os documentos revelaram que a idade não deve ser o único critério para indicar se determinado material e/ou equipamento é adequado ou não, mas que é preciso considerar também os interesses e necessidades individuais e ponderar que há diferenças nos ritmos de desenvolvimento de cada criança.

Nesse sentido, convém pensar que a demarcação etária organizada pelas instituições educativas, pode muitas vezes, limitar as experiências das crianças, tanto com relação à interação com os materiais e/ou equipamentos que são disponibilizados, quanto com relação às interações entre crianças de diferentes idades, por meio de proibições, restrições ou regras impostas pelos adultos. Por vezes, certos brinquedos ou até mesmo espaços são restritos a determinadas idades,

sem considerar nesse processo, as ações e relações das crianças e suas experiências anteriores.

Um exemplo é a restrição dos bebês que não tem o mesmo acesso que os demais grupos em espaços externos, pois muitas vezes são considerados lugares perigosos para eles e a ideia de cuidado e proteção faz com que a sala de referência tenha exclusividade em suas aprendizagens, além do acervo de materiais e/ou equipamentos ser mais limitado. E o mesmo pode ocorrer com as crianças maiores, que apesar de se interessarem por certos brinquedos, acabam sendo coibidas a brincar, pois são consideradas grandes e por isso não podem mais usufruir dos mesmos.

Portanto, as evidências da análise me levaram a concluir que ao organizar os espaços educativos, o/a professor/a deve refletir sobre o que diferencia os materiais ofertados para os bebês e para crianças maiores, bem como o que significa um material e/ou equipamento ser adequado às especificidades etárias. Para isso é fundamental que o adulto observe as particularidades de cada criança e do grupo ao qual atua e acompanhe os movimentos e os diferentes modos de ocupação dos espaços pelas crianças, para que possa, se for preciso, realizar modificações necessárias no espaço e na oferta dos materiais e/ou equipamentos.

Com relação às características de **polimaterialidade e multissensorialidade**, as evidências mostraram que é possível diversificar os tipos de materiais e/ou equipamentos a partir das diferentes famílias de materiais (tecido, madeira, borracha, couro, vidro), da sua origem (natural, industrializado, artesanal e não estruturado) e do valor pedagógico, conforme a intencionalidade do/a professor/a.

A partir dos dados analisados constatei que a característica de multissensorialidade aparece como vital na construção de contextos de educação nesta etapa da educação, pelo fato das crianças pequenas se relacionarem com o mundo por meio dos sentidos e nessa relação, o corpo em movimento é a base para uma percepção multissensorial, na qual todos os sentidos devem ser valorizados e potencializados.

Com isso, concluo ser fundamental ponderar sobre o uso de materiais e/ou equipamentos que apresentem diversificadas qualidades táteis como diferentes texturas, formas, temperaturas, cheiros, cores, sons, entre outros, no sentido de ampliar as experiências sensoriais das crianças e diversificar o uso de materiais de

diferentes famílias como madeira, couro, tecido, borracha, vidro, como uma forma de superar a supremacia do plástico nos acervos das instituições de Educação Infantil.

Sobre a característica de polimaterialidade, associada à multissensorialidade, os documentos buscam orientar o uso de uma variedade e diversidade de materiais e/ou equipamentos, desde os industrializados, os provenientes da natureza e os materiais não estruturados naturais e artificiais, e relacionam seus diferentes usos com as múltiplas linguagens da criança e com a intencionalidade pedagógica do/a professor/a. Essa evidência me levou a concluir que a polimaterialidade no contexto de educação, possibilita a relação da criança com o mundo físico, natural, cultural e material, de forma a potencializar suas ações no mundo e contribuir com a construção do conhecimento de si, do outro e sobre os objetos.

Ao inventariar os materiais e/ou equipamentos que favorecem os movimentos amplos das crianças, os dados mostraram uma variedade quanto à origem tais como os industrializados, os artesanais, os construídos a partir de sucatas e os provenientes da natureza e que orientam o uso destes tanto nos espaços externos quanto internos das instituições de Educação Infantil.

Dos quatro tipos de materiais e/ou equipamentos identificados que favorecem os movimentos amplos, aqueles considerados específicos da Educação Física apareceram de forma significativa em comparação com os demais tipos (não estruturados, brinquedos e outros). Apesar dos dados revelarem uma quantidade considerável desse tipo de material (um total de 68), esta evidência me conduziu à reflexão de que os documentos do MEC não recorrem à gama de materiais e/ou equipamentos que são utilizados com as crianças na Educação Física escolar e que poderiam ser também usufruídos pelas crianças da Educação Infantil.

Ao considerar as características deste tipo de material e/ou equipamento, a falta de conhecimento destes materiais pelos/as professores/as pode resultar na escassez de propostas que envolvam desafios com o corpo em movimento.

### **Organização dos materiais e/ou equipamentos na Educação Infantil**

Os dados apresentados pelos documentos indicam que a organização dos materiais e/ou equipamentos na Educação Infantil, são atravessados pelos **modos de**

**organização** dos espaços internos e externos e a **acessibilidade** é apresentada como elemento favorecedor da autonomia das crianças.

Essas evidências me levaram a concluir que os **modos de organização** dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil, perpassam pela compreensão de espaço enquanto parceiro da criança que atenda suas necessidades em seus diferentes aspectos como afetivo, cognitivo, fisiológico, lúdico, entre outros, e que tem a estruturação por áreas e sua delimitação como contributo para uma organização mais definida dos ambientes. Perpassa também pela flexibilização como possibilidade de transformação dos espaços não só pelos adultos, mas também pelas crianças, por meio de materiais e/ou equipamentos que possuem esta característica.

Sobre a organização dos espaços em áreas distintas, foi possível observar que os documentos sugerem áreas específicas para brincadeiras com movimentos amplos e outras que se subentende que também contemplam estas atividades, como a área para brincadeiras com objetos para entrar e empurrar ou a área para os jogos de construção.

Estas áreas são mencionadas tanto para os ambientes internos quanto externos da instituição, entretanto, foi possível concluir que os espaços externos são espaços privilegiados para as brincadeiras e explorações com o corpo em movimento, pois se configuram em lugares de desafios e podem apresentar múltiplas possibilidades de aprendizagens que levam ao conhecimento de si, de suas possibilidades de movimentos e limitações, além de transformar as relações e interações entre as crianças e destas com a natureza.

Sobre o aspecto da **acessibilidade**, os dados apresentados me conduziram a concluir que os documentos preconizam pela importância do/a professor/a considerar o tamanho adequado dos móveis, materiais e/ou equipamentos ao tamanho das crianças, de disponibilizá-los ao alcance das crianças para que possam ter acesso e não depender dos adultos para utilizá-los em suas brincadeiras e explorações, bem como de oportunizar a escolha a partir dos próprios interesses e desejos, pois não basta os materiais estarem ao alcance das crianças se à elas não é viabilizada a livre escolha e a participação efetiva na organização dos contextos de brincar.

Contudo, a organização dos materiais e/ou equipamentos nos espaços educativos a partir dos diferentes modos de organização e da acessibilidade para o favorecimento da autonomia das crianças, depende da **intencionalidade pedagógica** do/a professor/a, que leva à reflexão sobre a construção do

conhecimento pelas crianças e sobre o papel do contexto nesse processo. Foi possível concluir a partir dos dados apresentados que a intencionalidade do adulto na organização dos materiais e/ou equipamentos nos ambientes educativos é imperativo à qualidade das experiências com o corpo em movimento. Portanto, conhecer e compreender o porquê selecionar determinados materiais e/ou equipamentos e a maneira como estes são disponibilizados às crianças, pode determinar os significados atribuídos pelas crianças em suas brincadeiras e explorações e o sentido que cada uma dá à construção do seu conhecimento.

### **Relação da criança com os materiais e/ou equipamentos da Educação Infantil**

Os dados apresentados pelos documentos sobre a relação da criança com os materiais e/ou equipamentos, perpassaram pela compreensão de que o meio tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo a **exploração** uma das formas da criança ampliar o conhecimento sobre si mesma e sobre mundo físico, cultural e social, por meio da percepção das possibilidades de ação promovidas pelos materiais e /ou equipamentos dispostos no ambiente.

Esta exploração, a qual conduz às experiências com o corpo em movimento, se dá em um processo ativo<sup>92</sup> da criança **no** e **com** o ambiente, pois as crianças conhecem seu meio explorando-o e agindo sobre ele e a partir dessa relação, as crianças aprendem novas habilidades e compreendem as potencialidades e limites do seu corpo.

Neste aspecto, os documentos ressaltam a relevância de oportunizar contextos de exploração com materiais e/ou equipamentos diversos, principalmente, os denominados não estruturados como tecidos, almofadas, pneus, caixotes e outros que possibilitem movimentos amplos com o corpo e outras ações mobilizadas pela manipulação de objetos diversificados.

---

<sup>92</sup> Este processo ativo da criança durante a exploração tem relação com a forma como ela se movimenta no ambiente a partir de seus próprios interesses e se contrapõe à ideia de passividade, em que muitas vezes seus movimentos são condicionados pelo adulto, numa perspectiva adultocêntrica.

Com isso, os dados revelaram que os documentos orientam a organização dos contextos de exploração, a partir da livre exploração de objetos para as crianças que ainda não se deslocam, como na exploração do Cesto de Tesouros para as ações manipulativas como pegar, puxar, rebater, chacoalhar, jogar, raspar, bater, entre outras habilidades de movimento, bem como da criação de ambientes de exploração para as crianças que se deslocam, seja por meio do engatinhar, andar ou correr.

Esses dados me levaram à compreensão de que os documentos orientam a organização destes contextos de exploração a partir das fases de desenvolvimento em que a criança ou grupo se encontra e consideram as diferentes percepções de *affordances* que cada criança descobre na relação com os materiais e/ou equipamentos disponíveis nos espaços.

Foi possível observar, a partir dos dados analisados, que os documentos destacaram o espaço externo como um ambiente privilegiado para a exploração de movimentos amplos como subir, trepar, pular, se balançar, equilibrar-se, girar, entre outros, devido à estrutura que este ambiente pode apresentar como desníveis no solo, obstáculos naturais como árvores, pedras e outros elementos que podem suscitar a curiosidade, a descoberta e a exploração.

Sendo assim, durante as explorações cada criança percebe diferentes *affordances* do ambiente e dos materiais e/ou equipamentos e, por meio dessa relação, as crianças descobrem diferentes possibilidades de ação, decorrente dos significados que são singulares para cada uma que os percebe (GIBSON, 1986).

Neste cenário, os materiais e/ou equipamentos transformados pela criança, seja, quando ela usa a gangorra do parque para se equilibrar e não para se balançar ou quando usa uma mesa (que para um adulto serve para escrever, dentre outras funções) como uma casinha, cabana ou esconderijo, por exemplo, estes materiais e/ou equipamentos podem se tornar o meio pelo qual a criança se expressa e comunica seus interesses, seus sentimentos, seus saberes.

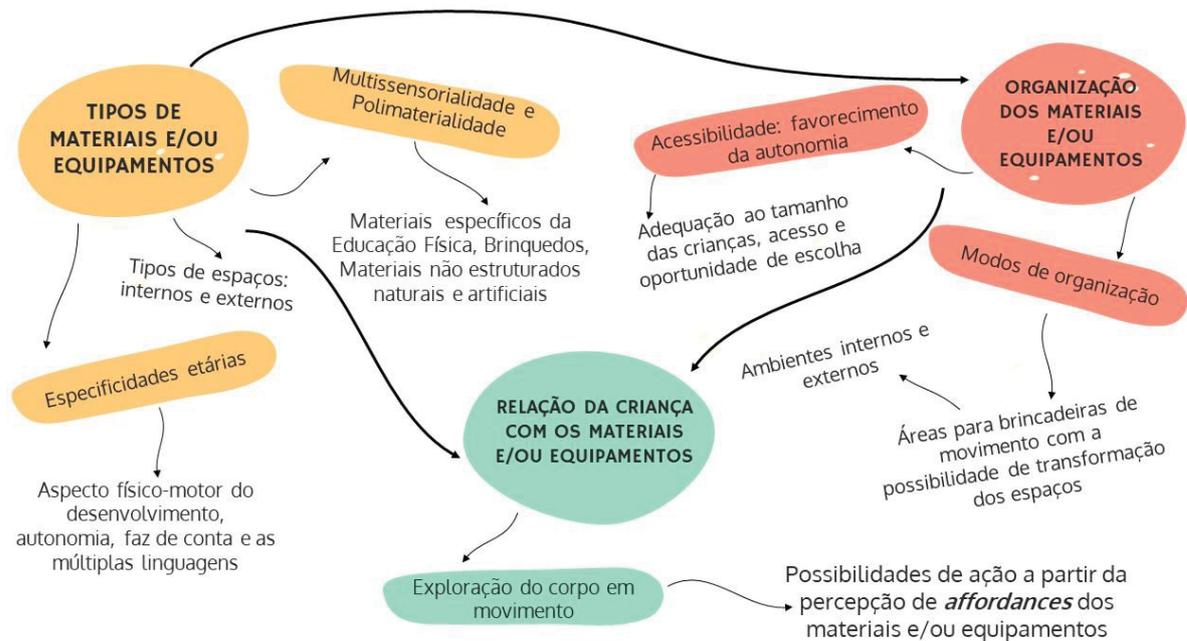
Por conseguinte, estas interações possibilitam o compartilhamento de saberes a partir dos diferentes modos de agir das crianças na relação com os materiais e/ou equipamentos, pois se lhes é permitido, os contextos de exploração possibilitam encontros e experiências com o inesperado, com a curiosidade e o encantamento de um cotidiano permeado de descobertas a partir do corpo em movimento.

Portanto, estas evidências da análise me conduziram à conclusão de que os documentos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) para a Educação Infantil

trazem orientações sobre a necessidade de a criança **explorar o seu corpo em movimento**, na relação com os materiais e/ou equipamentos disponibilizados nos ambientes e que estas experiências de exploração promovem as interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos e também delas com a natureza.

Para sintetizar as considerações apontadas sobre como o movimento do corpo é abordado nas orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, apresento a Figura 17, caracterizada como um mapa conceitual para auxiliar na compreensão acerca do tema da pesquisa.

FIGURA 17 – Aspectos relacionados ao movimento do corpo da criança nas orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos da Educação Infantil



FONTE: A autora (2022)

A Figura 17 mostra o contexto de considerações para as conclusões do estudo a partir da análise dos dados produzidos nesta investigação. É possível perceber que apesar dos três temas de análise apresentarem diferentes aspectos em cada um deles, há uma correlação entre eles, além da interconexão entre os elementos identificados.

Nesse sentido, a relação da criança com os materiais e/ou equipamentos se dá por meio da exploração do corpo em movimento, onde a partir da percepção de

*affordances* do ambiente, a criança descobre diferentes possibilidades de ação, aprende sobre si mesma e interage com o outro.

Entretanto, para que esta exploração aconteça, é necessário que os espaços estejam organizados com materiais e/ou equipamentos que mobilizem brincadeiras com o corpo em movimento e que estes sejam adequados às especificidades etárias e aos interesses e desejos individuais e coletivos, além de estarem acessíveis às crianças, de modo que possam construir sua autonomia nas explorações e nas brincadeiras.

Para tanto, o acervo de materiais e/ou equipamentos das instituições de Educação Infantil precisa estar em consonância com os aspectos de multissensorialidade e polimaterialidade, os quais permitem que professores/as, pedagogas/os e gestoras/es reconheçam a pluralidade na constituição dos espaços **das** crianças, **com** as crianças e **para** as crianças, a partir das experiências que ocorrem no cotidiano.

Porém, um variado e qualificado acervo de materiais e/ou equipamentos não garante a qualidade das práticas educativas, pois estes ao mesmo tempo que possibilitam, condicionam as ações das crianças e, nesse sentido, cabe aos profissionais levar em consideração uma imagem de criança protagonista, como um sujeito social que interage com o outro e com os objetos, que convoca subjetividades, afetos, sentidos, movimentos.

Contudo, é possível notar a partir das dissertações utilizadas nesta pesquisa, que ainda existe uma considerável distância entre o discurso preconizado pelos documentos, para promoção da qualidade do atendimento para as crianças da Educação Infantil e a realidade constatada nestes estudos: escassez de materiais e/ou equipamentos, falta de qualidade, falta de acessibilidade, ações iniciadas apenas pelos adultos, uso de materiais e/ou equipamentos somente para distração ou passa tempo, o uso restrito dos parques e dos ambientes externos, entre outros.

Compreendo que os documentos oficiais do MEC apresentam um avanço no que diz respeito às orientações sobre a organização de espaço e materiais para a Educação Infantil, tendo em conta as publicações de 2006 a 2018 analisadas neste estudo. Entretanto, considero que os documentos do MEC para a Educação Infantil precisam fomentar ainda mais o tema **corpo em movimento da criança** nas orientações de uso dos materiais e/ou equipamentos, visto que dos 14 documentos analisados somente três abordam com mais relevância a respeito dos materiais e/ou

equipamentos que mobilizam o corpo em movimento em ambientes internos e externos da instituição educativa.

Sendo assim, assinalo a necessidade de refletir sobre o direito das crianças em viver uma infância em ambientes que promovam experiências sensoriais, estéticas e de movimento, elementos essenciais para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Que as crianças possam experimentar diversificadas ações como subir, descer, pular, escalar, pegar, jogar, amassar, bater, puxar, empurrar, andar, escorregar, entre tantas outras IN-CORPO-R-AÇÕES.

E assim, compartilho o desejo de contribuir por meio deste estudo, na ampliação de pesquisas sobre os materiais e/ou equipamentos que favorecem o movimento do corpo da criança, no campo da Educação Infantil, de modo que estes possam ser reconhecidos como elementos fundamentais nas propostas pedagógicas para a educação na infância.

Por fim, encerro esta dissertação com a proposição de construir um novo olhar para os materiais e/ou equipamentos na Educação Infantil e uma nova forma de olhar para a relação da criança com a materialidade do mundo.

Reconheço que o conceito de **affordance** utilizado nesta investigação, foi ao mesmo tempo um grande desafio e uma ousadia frente à produção acadêmica sobre o tema na área da educação e no âmbito da Educação Infantil. Desafio e ousadia são termos que eu ouvi por diversas vezes da minha orientadora, professora Marynelma Garanhani, e que eu levo para a minha vida.

Termino este capítulo, mas não encerro as discussões sobre o tema... ao contrário, evoco a pensá-lo como um ponto de partida para novas indagações que possam corroborar, tensionar, criticar ou fazer outras relações sobre o tema investigado a partir de novas pesquisas, sobretudo na área da Educação, pois ainda há muito para ser pesquisado e aprofundado sobre a temática proposta.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil**: creches – atividades para crianças de zero a seis anos. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- ACESSIBILIDADE. In: SIGNIFICADOS. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/acessibilidade/>>. Acesso em: 9 abril 2022.
- ADLER, Mortimer J.; DOREN, Charles Van. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. Tradução de Edward H. Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.
- ALANA. **Infância plastificada**: o impacto da publicidade infantil de brinquedos plásticos na saúde de crianças e no ambiente. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2020.
- ALVES, Andréa Moraes. Algumas reflexões sobre sexo, idade e cor. In: Alda Britto da Motta. Caderno CRH. **Dossiê**: gênero, idade, gerações. v. 17, n. 42. Salvador: Centro de Recursos Humanos/UFBa, p. 357-364, set./dez. 2004.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio. 1983.
- ÁNGEL, Julia Blández. **La utilización del material y del espacio en educación física**: propuestas y recursos didácticos. Espanã: inde, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.) **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, nº 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Saberes e Conhecimentos que compõem o currículo de Bebês e Crianças Pequenas. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 23, n. 49, p. 47–65, 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1141>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3ª ed. São Paulo: Record, 2000.

BATTINI, Enrico. Modificazione, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica. In: **Comune di Módena. L'organizzazione materiale dello spazio scolastico**. Curso aggiornamento personale non docente. 1982. Cópia do documento.

BRASIL. BDTD. Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia (Ed.). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2002. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. 2ed. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil**. Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores; Ministério da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF: São Paulo, 2015b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. MEC/SEB: Brasília, 2013a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. MEC/SEB: Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. MEC/FNDE/DIGAP/CGEST/SIMEC. **Manual descritivo para aquisição de mobiliário e equipamentos**: Proinfância. Brasília. 2013b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009c**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação (Ed.). **Plataforma Sucupira**. 2016. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml#>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC /UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS. 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006d.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1, 2 e 3. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dez. 2009e, Seção 1, p. 1-5.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Coleção: Questões da nossa época, v.20. São Paulo: Cortez, 2010.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CALMELS, Daniel; BRAILOVSKY, Daniel. Jardín maternal: dar a explorar, dar experiência. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.22, 2019, p. 1-13.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca de sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, nº 41, abr./jun. 2015. P. 124-141.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

CASTRO, Liana Garcia. **Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

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

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 326-345, set./2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COCITO, Renata Pavesi. **Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

COELHO, Flávia de Oliveira. **Espaços e tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 312 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Instituto de Educação, Porto, 2010.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: movimento**. Curitiba: SME, 2009.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente**. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DVOIASKI, Caroline Francye Rosa de Freitas; LOPES, Viviane Aparecida Fuggi. A Linguagem Movimento e a Organização de Ambientes de Aprendizagem: um relato de experiência na formação de professores de bebês. In: VII CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE

EDUCAÇÃO INFANTIL. 2015, São Carlos. **Anais eletrônicos. Eixo 4 – Práticas Pedagógicas: Culturas Infantis e Produção Cultural para e com bebês e as crianças**. São Carlos/SP, 2015, p. 1410-1419.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPINELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. v. 1 e v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

EQUIPAMENTO. In: ORIGEM DA PALAVRA, Dicionário de Etimologia Online. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/equipamento/>>. Acesso em: 14 maio 2021.

EVANS, Lauren. **It's time to bring back baby cages**. 2015. Disponível em: <https://gothamist.com/arts-entertainment/its-time-to-bring-back-baby-cages>. Acesso em: 05 mai. 2022.

EXPLORAR. In: DICIO, Dicionário online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/explorar/>>. Acesso em: 10 maio 2022.

FEDERAÇÃO PARANAENSE DE GINÁSTICA (FPRG). Disponível em: <https://www.fprginastica.com/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, local, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, agosto. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In. ZABALZA, Miguel Antônio (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família**. A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAIO, Roberta. **Ginástica Rítmica popular: uma proposta educacional**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2007.

GALINDO, Rocio. Habitar el espacio: mover para ser. In: **In-fan-cia** – Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat. Nov./dez. 2014. p. 13-21.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, Lella. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: conversas a partir de Reggio Emilia. GANDINI, Lella. *et al.* **O papel do ateliê na Educação Infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. Uno spazio che riflette una cultura dell' Infanzia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **Cento Linguaggi dei Bambini**. Bergamo: Edizioni Junior, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson F. de. & SCHNEIDER, Omar. **Educação Física na Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS. 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Brincadeiras no Espaço Institucional da Educação Infantil: em discussão os espaços da natureza. In CAMARGO, Daiana; SANTA CLARA, Cristiane W. de. (org.). **Educar a Criança no Século XXI**: outro olhar, novas possibilidades. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2015, v1, p. 178-197.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo. 10 saberes da ginástica escolar. In: GAIO, Roberta; GOIS, Ana Angélica; BATISTA, José Carlos de Freitas (orgs.). **A Ginástica em questão**: corpo em movimento. São Paulo: Phorte, 2010.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **Reladei**: v. 4 (1), abr. 2015, p. 271-292.

GARANHANI, Marynelma Camargo; PAULA, Déborah Helenise Lemes de. Notas sobre a Educação do Corpo da Criança em Movimento. In: GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi (orgs.) **Linguagem, Corpo e Estética na Educação**. São Paulo: Hucitec Editora, 2020, p. 85-95.

GIBSON, James. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

GIBSON, Eleanor. Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. **Rev. Psychol.** New York: Department of Psychology, Cornell University, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981.

GUERRA, Monica. **Materie intelligenti: il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiale negli apprendimenti di bambine e bambini**. Milão: Edizioni Junior, 2017.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar/abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/64245>. Acesso em: 10 abr. 2022.

HERZOG, Vladimir. **Fernando Birri, o mestre**. 2018. Disponível em: <https://vladimirherzog.org/fernando-birri-o-mestre/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

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

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 539–554, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105>. Acesso em: 10 abr. 2022.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

IARED, Valéria Ghislotti; GOMES, Helen Abdom. O potencial da pedagogia Waldorf para a educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 18, n. 54, p. 323-343, 2021.

INGOLD, Tim. **Being alive: essays on movement, knowledge an description**. Abingdon/New York: Routledge, 2011.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 06-25. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 20 nov. 2021.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. London and New York: Taylor & Francis e-Library, 2002.

KYTTÄ, Marketta. Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. **Journal of Environmental Psychology**, n. 22, p. 109-123, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LANSKY, Samy. **Praça Jerimum**: cultura infantil no espaço público. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2006.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com as crianças**: uma etno-grafia espacializada. 2012. 134 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução Sonia Fuhrmann. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. Tradução Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

LEGENDRE, Alain. Appropriation par les enfants de l'environnement architectural. Ses modalités et ses effets sur les activités dans les grandes sections de crèches. In: **Enfance**, tome 36, n°4, 1983. p. 389-395.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOMBARDO, T. J. **The reciprocity of perceiver and environment**: the evolution of James J. Gibson's Ecological Psychology. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

LUNARDON, Aline Maria. **O movimento do corpo na educação de crianças pequenas**: análise de documentos do site oficial do Ministério da Educação para a Educação Infantil. 2021. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021,

MACHADO, António. **Poesias completas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1991.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1 Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês potência**: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil**: o que contam as crianças? 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MATERIAL. In: ORIGEM DA PALAVRA, Dicionário de Etimologia Online, 2021. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/material/>>. Acesso em: 14 maio 2021.

MÁXIMO, Luciana Perpetuo. **Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.

MENEGHINI, Renata; CAMPOS DE CARVALHO, Mara. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. São Paulo, p. 367-378. 2003.

MORENO, Cláudio. **Sua língua**. 2010. Disponível em: <https://sualingua.com.br/2010/05/24/eou-valor-da-barra-inclinada/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

NICHOLSON, Simon. **The theory of loose parts**: an important principle for design methodology. 1972.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. **Parques infantis de São Paulo**: lazer como expressão de cidadania. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

NISKIER, Arnaldo. **Questões Práticas da Língua Portuguesa**: 700 Respostas. Rio de Janeiro: Consultor, Assessoria de Planejamento Ltda., 1992. p. 111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.;

PINAZZA, M. A. (orgs). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Flávio Ismael; RODRIGUES, Sérgio Tosi. Affordances: a relação entre agente e ambiente. **Ciência e Cognição**. Ano 3, Vol. 9. nov. de 2006. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/113731> >. Acesso em: 15 ago. 2021.

PACIEVITCH, Thais. Arvorismo. **InfoEscola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/esportes/arvorismo/>. Acesso em: 18 maio 2021.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PEREIRA, Dimitri Wuo. Slackline: vivências acadêmicas na educação física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XXV, n. 41, p. 223-233, dez. 2013.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

PESSOA, Priscila Sales Rodrigues. **A organização dos espaços na Educação Infantil**: possibilidades educativas na proposta “Fazer em cantos”. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

PINHEIRO, Deise Raquel Cortes. **As imagens de crianças na escola da infância**: espaço, tempo e materiais. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Unijuí, Ijuí-RS, 2018.

PINK, Saran. **Doing sensory ethnography**. London: SAGE Publications Ltd, 2009.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas- SP, 2006.

RESES, Gabriela; MENDES, Inês. Uma visão prática da análise temática: exemplos na investigação em multimídia em educação. In: COSTA, António P.; MOREIRA, António; SÁ, Patrícia (coords.). **Reflexões em torno de metodologias de investigação**: análise de dados. v. 3. Universidade de Aveiro: UA Editora, 2021.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016, p.107-116.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

RODARI, Gianni. O Homem da Orelha Verde. In: TONUCCI, Francesco. **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/WLFXCI>>. Acesso em: 22 out. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves. **Primeira infância no século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Editora Oeste, 2013.

SARMENTO, Manuel J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**. Porto Alegre: v. 41, n. 2, maio-ago. 2018, p. 232-240.

SANTOS, Emanuelle Sartori. **Os riscos corporais do brincar**: o que dizem crianças da educação infantil. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ACESSIBILIDADE. In: SIGNIFICADO, Dicionário de Etimologia Online, 2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/acessibilidade/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SIMÕES, Eleonora das Neves. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola**: interações, brincadeiras e invenções. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo... da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos.** São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia.** Rio de Janeiro: 71, 2019, p. 51-67.

SPYROU, S. **An ontological turn for childhood studies?** *Children and Society*, [s.l.], v. 33, n. 4, p. 316-323, 2019.

SPRÉA, Nélio Eduardo. **A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola.** 2018. 299 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TONUCCI, Francesco. **Los materiales.** Buenos Aires: Losada, 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: DIFEL, 1983.

VECCHI, Veia. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. (Orgs.) **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

VELARDI, Marília. Ginástica Rítmica: a necessidade de novos modelos pedagógicos. In: NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Pedagogia dos esportes.** Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VIGARELLO, Georges. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.

VILA, Berta; CARDÓ, Cristina. **Materiales sensoriales (0-3 años): manipulación y experimentación.** Barcelona: Graó, 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.