



**O ESPAÇO FÍSICO COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

Samira Duarte Dias

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)

Felipe Borges

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)

RESUMO: A presente pesquisa propõe uma discussão sobre a importância do espaço físico no contexto da Educação Infantil, a fim de compreender como este espaço contribui efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Este estudo se caracteriza como uma revisão bibliográfica, fundamentada nos seguintes autores: Lev Semenovitch Vygotsky, Maria da Graça Souza Horn, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, entre outros. Consideramos que este é um tema de relevância na educação, pois os espaços físicos de uma instituição de Educação Infantil devem ser vistos como agentes motivadores no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por meio desta pesquisa, é possível concluir que o espaço físico é um aliado na Educação Infantil e deve ser parte integrante do planejamento das instituições de educação, pois promove aprendizagens, desenvolvimento, interações mais eficazes e aprimoramento na qualidade de vida tanto das crianças quanto da equipe da instituição.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento. Espaço Físico.

Physical Space as a mediator in the development and child learning

ABSTRACT: This research proposes a discussion on the importance of physical space in the context of Early Childhood Education, aiming to understand how this space effectively contributes to the development and learning of young children. It is characterized as a literature review study, grounded in the works of authors such as Lev Semenovitch Vygotsky, Maria da Graça Souza Horn, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, among others. We consider this to be a topic of relevance in education, as the physical spaces of an Early Childhood Education institution should be seen as motivating agents in children's development and learning. Through this research, it is possible to conclude that physical space is an ally in Early Childhood Education and should be an integral part

of educational institutions' planning, as it promotes learning, development, more effective interactions, and enhances the quality of life for both children and the institution's staff.

Keywords: Early Childhood Education. Learning. Development. Physical space.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é marcada por avanços, retrocessos e desafios, que resultaram no reconhecimento das crianças como cidadãos, como sujeitos de direitos, como possuidores de direito à educação e de qualidade de vida. Por muitas décadas, as entidades de Educação Infantil apresentavam uma visão assistencialista, mas, após discussões e modificações das políticas públicas, a Educação Infantil foi universalizada, deixando de lado o modo assistencialista e adotando um caráter pedagógico. No decorrer do tempo, com essas mudanças, o espaço físico passou a ser um aliado no planejamento do professor, favorecendo convivências entre crianças-crianças e crianças-adultos e propiciando aprendizagens e desenvolvimento.

De acordo com a teoria Histórico-cultural a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, mas ambos asseguram uma relação dialética, sendo assim primeiro deve ocorrer o aprendizado para que haja o desenvolvimento, pois a aprendizagem estimula o desenvolvimento. Dessa forma, abordaremos o espaço físico como um importante elemento para a aprendizagem e desenvolvimento.

A pesquisa busca como objetivo geral descrever e refletir a importância pedagógica do espaço físico na Educação Infantil. Em seguida, os objetivos específicos procuram apresentar um breve relato da Educação Infantil no Brasil, compreender o desenvolvimento infantil na perspectiva Histórico-cultural e desenvolver reflexões sobre o espaço físico na Educação Infantil.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica pautada nos seguintes autores: Maria da Graças Souza Horn, Lev Semenovich Vygotsky, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira entre outros, que além de discutir a importância do espaço físico na Educação Infantil, também reitera como são organizados esses espaços.

Na primeira parte, que apresenta como título “O desenvolvimento infantil na perspectiva Histórico-cultural”, salienta-se como ocorre o desenvolvimento do ser humano, enaltecendo a interação como principal mediador para o desenvolvimento e

aprendizagem da criança. Posteriormente, no tópico intitulado como “Os espaços escolares como mediadores para o desenvolvimento infantil”, discorreremos considerações sobre a importância dos espaços internos e externos na Educação Infantil, abordando de uma forma sucinta como são esses espaços. Por fim, as considerações finais são construídas destacando a importância do espaço físico na Educação Infantil.

2. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Os estudos sobre a infância nas creches e pré-escolas, ainda são recentes no Brasil. Há pouco mais de três décadas, entretanto, a criança começou a se tornar foco dos estudos sociais da infância, como objeto de pesquisas teóricas e práticas, considerando-a infância como um fenômeno social. Desde então, tem-se desenvolvido novos conhecimentos, pesquisas, novas visões, entre outros fatores referente às crianças pequenas, à infância e as condições que promoveram uma educação desenvolvida, gerando possibilidades para a formação de inteligência e personalidade (MELLO, 2012).

As teorias da infância nas décadas anteriores, apontavam que o desenvolvimento da criança ocorria naturalmente, e que o aprendizado sucederia ao atingir determinado nível de desenvolvimento, em determinada idade. Eram dirigidas às crianças um olhar adultocêntrico, com elas vistas como uma miniatura de um adulto, alegavam que os mesmos métodos de desenvolvimento intelectuais e de aprendizagem dos adultos, poderiam ser aplicados para as crianças (MELLO, 2012).

Na Teoria Histórico-cultural, a criança é tida como um ser histórico e cultural, que pertence a uma determinada cultura, que é responsável por mediar o seu aprendizado e desenvolvimento. Uma das contribuições fundamentais da Teoria Histórico - Cultural é determinar questões sobre quem é o ser humano, como ocorre seu desenvolvimento e aprendizagem, como este se humaniza (MELLO, 2012).

A humanização do ser humano é refletida nos resultados das experiências de vida e de educação, que adquire desde o nascimento, e nos seis primeiros anos de vida ocorre a formação de bases de inteligência e personalidade. O contexto Histórico-cultural procura compreender o ser humano como fruto da história e da cultura humana (MELLO, 2012).

Apesar do ser humano possuir capacidades biológicas de falar, possuir postura ereta, pensar mediante conceitos, essas capacidades só serão possíveis na convivência

com as demais pessoas e com a cultura em que está inserida. A interação é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem, pois para se humanizar é preciso que a criança cresça em um ambiente social e interaja com outras pessoas (BUOSI, 2009).

Baseada em uma história verídica o filme “L’enfant Sauvage”, traduzido para a língua portuguesa como “O Garoto Selvagem” ou “O Menino Selvagem” produzido na França no ano de 1969, é um exemplo que podemos citar a interação como um fator fundamental no processo de humanização. O filme narra a história de um garoto de 11 a 12 anos, denominado Victor, que foi encontrado por caçadores, vivendo sozinho em uma floresta. O menino apresentava comportamentos selvagens, não falava, não andava como um bípede e alimentava-se de raízes e folhas. Levado para Paris, o professor Jean Itard com a presença de sua governanta, Sra. Guerin, começa um trabalho para educar “o garoto selvagem”, e aos poucos obtém resultados. Ao analisar o relato do filme percebe-se que os seres humanos não nascem com características típicas, mas resultam da interação dialética do indivíduo com o seu meio sociocultural (SOUZA, et al., 2016).

As teorias de Vigotski referente a gênese do psiquismo humano, estão relacionadas a quatro planos genéticos (filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese), que constituem o psiquismo do indivíduo. Em relação a humanização, o plano genético sociogênese, compreende que:

A sociogênese, ou seja, a história cultural procura entender a imersão do sujeito em um mundo de cultura. Todos os indivíduos se encontram em um espaço onde existe cultura, e esta é fator primordial para o funcionamento psíquico do ser humano. A criança nasce como um ser da espécie humana, porém vai se humanizando a partir do convívio com seus familiares. Aprende os valores da família, a religião, o jeito de ser, como e o que comer, o que pensam, e desde o seu nascimento filtra o mundo através do grupo cultural em que está inserida (BUOSI, 2009, p.15)

Inicialmente o desenvolvimento humano era comparado com a botânica, posteriormente essa comparação não obteve sucesso e as comparações do desenvolvimento humano passaram a ser realizadas em experimentos animais. Estudiosos chegaram à conclusão que a ação e reação dos animais na natureza ocorre de uma forma sensorial instintiva, enquanto o ser humano vai além de suas capacidades sensoriais, expandindo seus limites (OLIVEIRA, 2011).

Os seres humanos são indivíduos capazes de construir sua própria cultura, e em interação com seus grupos constroem novos conhecimentos. Mediante os

conhecimentos há a produção de novas tecnologias e instrumentos, ampliando o legado cultural de sua espécie. Diferente dos animais que se adaptam à natureza, os seres humanos apropriam-se dela, produzindo e reproduzindo sua existência biológica, física, também cultural, social e simbólica. Ao modificar a natureza, também modificam a si mesmo, o aprimoramento de instrumentos faz com que desenvolvam capacidades intelectuais (VIGOTSKY, 2007).

Vigotski (2007) também ressalta, que o ser humano possui uma mediação simbólica. Podemos citar como característica dessa mediação, a relação dos seres humanos com o mundo ou com outros seres humanos. Essa mediação é composta por dois elementos básicos: o instrumento, que além de ampliar possibilidades de transformação da natureza, regula as ações sobre o objeto; e o signo que é um elemento exclusivamente humano, responsável por regular as ações sobre o psiquismo dos seres humanos, por meio de representações simbólicas. Além das mediações mencionadas, estudos comprovam que o ser humano também possui dois tipos de memórias:

Para Vygotsky (1989), ao longo da história humana há dois tipos de memória: a natural e a mediada. O primeiro tipo de memória é caracterizado pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como base dos traços mnemônicos, ou seja, coisas fáceis de memorizar. O segundo diz respeito a processos psíquicos mais elaborados, que fazem uso de recursos (os mais diversos) para ir além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza. Nesse âmbito, esses recursos modificam a estrutura psicológica do processo de memória, pois estendem a operação da memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a esse sistema estímulos artificiais (BUOSI, 2009, p. 19).

As funções psicológicas elementares são determinadas por uma estimulação externa (memória natural), já as funções psicológicas superiores constituem estímulos artificiais ou signos (memória mediada). Conforme a criança vai se desenvolvendo, as relações entre as atividades cognitivas e a memória se tornam mais complexas, mais lógicas e organizadas de uma maneira mais abstrata. Há uma diferença na memória de crianças maiores e crianças menores, cada uma possui papel diferente na atividade cognitiva. No início da infância, a memória é uma das funções psicológicas centrais, mediante ela é que se constroem todas as outras funções (VIGOTSKY, 2007).

O desenvolvimento do ser humano necessita do aprendizado adquirido em um determinado grupo cultural, por meio das interações com outras pessoas. Sob essa

perspectiva, a aprendizagem das crianças inicia muito antes de ingressarem na escola, de forma não organizada, assistemática. Ao se deparar com alguma situação na escola, a criança sempre terá algum acontecimento prévio para compartilhar. Independentemente de a criança não estar inserida no ambiente escolar, ela tem contato com o mundo das letras, experiências com números, entre outros conceitos adquiridos nas escolas. Vale ressaltar, que para a construção de um bom desenvolvimento educacional, deve se considerar a história, cultura, linguagens e signos que a criança possui (BUOSI, 2009).

O ensino não é definido somente no desenvolvimento da maturidade da criança, ou seja, daquilo que a criança é capaz de realizar sozinho. A aprendizagem ocorre em três zonas fundamentais, sendo elas:

- **Nível de Desenvolvimento Real (NDR)**, se refere a todos esses conhecimentos que a criança já tem adquirido, aquilo que elas são capazes de fazer por si mesmas sem a ajuda ou a indicação de outras pessoas. São as conquistas já efetivadas, consolidadas na criança, como, por exemplo, andar ou saber seu nome, o nome dos familiares, ou para que serve determinado objeto. É o conhecimento de mundo que ela já tem interiorizado.
- **Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP)**, que diz respeito àquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Nesse caso, a criança realiza as atividades mediante o diálogo, a colaboração, as pistas que lhe são fornecidas, as experiências compartilhadas com o outro, a imitação. Por exemplo, uma criança pode não saber determinado jogo, mas por meio da interação, da explicação, da ajuda de crianças mais experientes ela joga. Vygotsky considera esse nível de desenvolvimento mental muito mais indicativo e importante para o professor do que o que a criança consegue fazer sozinha.
- **A Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal (ZDP)**, desta maneira, é a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (NDR) e aquilo que ela realiza com a ajuda de outras pessoas (NDP). Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, ou seja, é visto de longe, é feita a previsão de situações que podem ocorrer de forma conjugada. A zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não estão maduras, mas estão em processo de amadurecimento, porém presentes e quase prontas para nascerem. Quando uma criança está aprendendo a andar, por exemplo, ela ainda não anda, mas está quase pronta, consegue dar os primeiros passos e mediante o estímulo dos pais, familiares ou amigos essa criança ganhará confiança e começará a andar; diferentemente de uma criança que não tem estímulos e poderá andar mais tarde (BUOSI, 2009, p. 20-21).

Nessa perspectiva da aprendizagem o educador deve agir como - mediador; provocador de conflitos; estimulador; propiciador de recurso; argumentador. Atuando na zona de desenvolvimento proximal, em outras palavras, entre o que o aluno é capaz de

fazer sozinho (zona de desenvolvimento real) e o que ele não domina por completo, necessita de um auxílio (zona de desenvolvimento potencial). O educador é visto como um sujeito que vai gerar necessidade humanizadoras, entendendo que a criança chega até a escola com grandes possibilidades de aprendizagem. Considerando as necessidades, interesses e desejos que chegam até o ambiente escolar, iniciando o ensino por meio daquilo que a criança já possui, de suas experiências anteriores (BUOSI, 2009).

De acordo com estudos genéticos da fala e do pensamento - a relação entre ambos passa por várias mudanças no percurso da vida de um ser humano. O progresso da fala e do pensamento cruzam-se muitas vezes, mas não são paralelos uns aos outros. O desenvolvimento de ambos pode atingir o mesmo ponto, percorrem paralelamente, e podem até mesmo fundir-se brevemente. Essa questão está relacionada tanto à filogenia como à ontogenia (VYGOTSKY, 2008).

A aquisição da linguagem é um marco no desenvolvimento e aprendizado humanos. Estudos realizados em macacos antropóides, por Koehler, Yerkes e outros, confirmam que o desenvolvimento e a origem da fala e do pensamento dos animais, é totalmente diferenciada da dos seres humanos, surgem de raízes diferentes e se desenvolvem ao longo de linhas diferentes (VIGOTSKY, 2008).

Em relação a fala e o pensamento Vigotski (2008) conclui:

1. O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes.
2. As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes.
3. Não há qualquer relação clara e constante entre elas.
4. Os antropóides apresentam um intelecto um tanto parecido com o do homem, *em certos aspectos* (o uso embrionário de instrumentos), e uma linguagem muito semelhante à do homem, *em aspectos totalmente diferentes* (o aspecto fonético da sua fala, sua função de descarga emocional, o início de uma função social).
5. A estreita correspondência entre o pensamento e a fala, característica do homem, não existe nos antropóides.
6. Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala. (VIGOTSKY, 2008, p.51).

A aquisição da linguagem é uma habilidade exclusivamente humana, que propicia às crianças meios para enfrentar situações-problemas e planejar situações futuras. Sua primeira função é a comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem é impulsionado

pela necessidade de comunicação entre os seres, portanto a fala é essencialmente social (BUOSI, 2009).

As raízes pré-intelectuais no desenvolvimento da fala da criança, são marcadas por expressões faciais, pelo balbucio, choro e pelo riso, são esses estágios do desenvolvimento da fala, mas neste momento ainda não estão relacionados ao desenvolvimento do pensamento. Os bebês se comunicam, quando ocorre um desconforto, incômodo, dor ou prazer. O choro de uma criança nesse estágio pode significar diversas coisas: está molhado, tem algo lhe apertando, está sentindo fome, sede, dor etc. (BUOSI, 2009).

Conhecido como estágios filogenéticos, o pré-intelectual do desenvolvimento da fala e o pré-linguístico do pensamento, podem ser observados e são evidentes, antes do primeiro ano de vida. O desenvolvimento da fala não é paralelo ao desenvolvimento do pensamento mais ou menos até os dois anos de idade, posteriormente a essa idade se encontram e unem-se para uma nova forma de comportamento (VIGOTSKY, 2008).

Nessa idade observamos que a criança tem a linguagem como instrumento de pensamento, descobrindo que cada objeto, cada coisa tem o seu nome. Há uma ampliação no vocabulário e a pergunta “o que é isso?” é comum nesse período. O processo da linguagem apesar de ser dinâmico e não linear, passa por alguns estágios: fala exterior; fala egocêntrica; fala interior (BUOSI, 2009).

A linguagem é um importante instrumento de pensamento, mediante a fala da criança inicia mudanças qualitativas em seu aspecto cognitivo, promovendo várias funções psicológicas, como a atenção voluntária, a memória, a formação de conceitos, consciência, etc. Vigotski cita que a fala tem uma finalidade durante a realização de uma atividade prática:

- (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e sua ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.
- (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKI, 2007, p.13)

Diante dessas observações, considera-se que, assim como as mãos e olhos, a fala também auxilia nas realizações das atividades práticas (VIGOTSKY, 2007).

Finalmente, é possível observar que mediante a fala, ocorrem mudanças significativas na vida da criança, tanto na comunicação com as pessoas, manipulação de objetos, organização de seu pensamento e ações, quanto no comportamento da própria criança (BUOSI, 2009).

O enfoque Histórico-cultural apresenta a construção do pensamento e da subjetividade como um processo cultural, e não uma construção natural e universal do ser humano. Aborda o desenvolvimento referindo-se a um desenvolvimento de consciência e revolucionário para as crianças pequenas. Iniciado desde o nascimento, ao relacionar-se de alguma maneira com o mundo, formando para si necessidades culturais, como o gosto pela voz de quem está à sua volta, posteriormente segurar objetos oferecidos pelos adultos e por fim imitar as ações dos adultos e aprender a utilizar objetos (MELLO, 2015).

Em relação às necessidades culturais Mello (2012) ressalta:

No primeiro ano de vida, a atividade principal da criança (isto é, aquela através da qual entra em contato com o mundo que a rodeia, aprende e se desenvolve) é a comunicação emocional com os adultos que cuidam dela.

A atividade exploratória com objetos é a atividade principal da criança até os próximos três anos de idade (...)

A criança passa a imitar os adultos em suas relações com as outras pessoas e com os objetos e começa a ensaiar brincadeiras de faz-de-conta que será sua atividade principal até os seis anos (MELLO, 2012, p. 22-24).

A comunicação emocional ocorre por meio dos olhares e movimentos corporais, com a criança percebendo o toque, a fala e o olhar de quem está ao seu redor. Ainda uma comunicação emocional e não verbal, mas uma comunicação silenciosa, carinhosa de uma maneira peculiar, que além de criar a necessidade de comunicação e percepção, estabelece uma conexão entre a criança e o adulto. Por meio dessa conexão os adultos conseguem identificar as necessidades físicas e emocionais da criança (MELLO, 2012).

No período de 1 a 2 anos, a criança inicia os seus primeiros passos, nessa etapa a capacidade de exploração se amplia. Ela não depende mais de objetos que são oferecidos, do seu próprio corpo e do corpo da sua mãe, já pode ir ao encontro de outros objetos e brinquedos para explorar. A atividade exploratória auxilia na ampliação das funções psicológicas, como a percepção, comunicação, memória e atenção (DELGADO, 2009).

Conforme Mello (2012), a atividade exploratória (ver, pegar, amassar, ouvir, empilhar, fechar, comparar, atirar, rolar, abrir, classificar) é presente no cotidiano das crianças até os três anos de idade. Nesse período a criança fica atenta a tudo que está ao

seu redor, é comum notarmos crianças nessa etapa observando, experimentando, trocando objetos uns pelos outros. Há interações com as crianças ao seu redor, e por meio dessa interação são levantadas questões sobre a manipulação dos objetos e, com isso, ocorre o envio de importantes estímulos ao cérebro. A observação e manipulação durante as brincadeiras, faz com que a criança perceba que os objetos podem ser: leves, pesados, grandes, pequenos; possuem texturas, formatos e cores diferentes; alguns ficam em posição vertical outros rolam; flutuam ou afundam; barulhos diferenciados; entre outras características (MELLO, 2012).

O faz de conta é presente na vida da criança até os seis anos, nessa atividade a criança é capaz de representar objetos, pessoas, animais, etc., mentalmente, mesmo em suas ausências. Essa representação ocorre por meio da imitação diferida, que a criança desenvolve a partir dos dois anos de vida (DELGADO, 2009). Durante esse período de vida forma-se a imaginação, memória, pensamento e a fala, essas funções psicológicas superiores criam bases para o autocontrole da conduta ou da vontade. Da mesma forma, o faz de conta também auxilia no desenvolvimento da linguagem, atenção, memória, do pensamento, dos sentimentos morais, convivência em grupos e a formar a função simbólica da consciência (MELLO, 2012).

O ambiente escolar é propício para vida coletiva, para as interações grupais, pois ela é um local onde há trocas de experiências e aprendizagens, entre todos os que estão presentes no processo educacional. Local que recebe influência das condições socioculturais da comunidade em que está inserida. Nesse contexto, a escola é vista como o lugar mais apropriado para o desenvolvimento infantil (BUOSI, 2009).

Vygotsky (1989) faz uma abordagem interessante sobre a diferença entre os conhecimentos construídos pelo indivíduo na interação com seu grupo social e cultural, em sua vivência cotidiana com outras pessoas e no confronto com uma situação concreta de experiência vivenciada, o que ele chamou de conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles ensinados na escola e adquiridos por meio sistemático, que denominou conhecimentos científicos (BUOSI, 2009, p.24).

Conforme Buosi (2009) relata, o indivíduo constrói dois tipos de conhecimentos. Os conceitos cotidianos ou espontâneos, aquele que a criança não precisa estar em um ambiente escolar para aprender, ela adquire esse conhecimento por meio de observações, manipulação e de experiências vividas com o seu meio sociocultural. Ao contrário do

conceito cotidiano, o conceito científico é adquirido de uma forma sistematizada e científica, por meio do ensino com atividades estruturadas.

O professor deve estimular nas crianças muitos interesses, novos desejos de conhecer e saber. Visto que a criança só se tem interesse quando o objeto o afeta, isto é, quando o objeto o instiga. Mello (2012) aponta algumas diretrizes do enfoque Histórico-cultural, relacionados às crianças pequenas e sua educação:

- 1) As características humanas são naturais [...]
- 2) A criança aprende pela atividade - pelas experiências e vivências e experimentação - desde que nasce [...]
- 3) O desenvolvimento é movido pelas aprendizagens que acontecem nas experiências vividas e depende das vivências das crianças.
- 4) Em cada idade, há uma atividade por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo ao redor e aprende.
- 5) O afetivo e o cognitivo constituem uma unidade no processo de conhecimento. [...]
- 6) O processo de educação envolve aprender a usar a cultura e expressar esse aprendizado. [...]
- 7) As aprendizagens mais importantes entre zero e seis anos são invisíveis (o pensamento, a memória, a imaginação, a autodisciplina, a função simbólica da consciência, atenção) e por isso, não medimos o desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade por meio de uma pasta de trabalhos.
- 8) Nós educadores da infância devemos, portanto, planejar vivências que provoquem nas crianças atividades de experimentação para promover avanços em seu desenvolvimento que de forma espontânea não ocorreriam (MELLO, 2012, p. 25-26).

Nas diretrizes destacadas, conclui-se que a criança é um ser social, em que os processos de vida e de educação fazem parte de seu processo de humanização. Diante disso, o educador possui o papel de provocar na criança os avanços, as mudanças que não ocorreriam de maneira espontânea. Dessa forma, consideramos que as contribuições da Teoria Histórico-cultural nos revelam uma atual concepção de infância, acarretando um novo olhar para as crianças, compreendendo como ocorre o desenvolvimento do ser humano.

3. OS ESPAÇOS ESCOLARES COMO MEDIADORES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na Educação Infantil o espaço é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois o espaço escolar como um todo, é um ambiente de aprendizagem. O termo “espaço” possui diversas concepções, sua definição na concepção mais comum, significa: "Extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo" (FORNEIRO, 1988, p. 232). Essa definição relaciona o espaço como algo "físico", que está ligado aos elementos (objetos) que o ocupam.

Ao longo do percurso da história da Educação Infantil, pesquisas e práticas buscam afirmar a importância de se proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, sendo assim, a melhoria da ação educativa também envolve o espaço físico das instituições. Um dos fatores pouco valorizados na educação, o espaço nas creches e pré-escolas necessita de uma atenção e planejamento especial. Em algumas realidades, os objetivos e a organização dos espaços físicos na Educação Infantil, ainda são carregados de influências oriundas de instituições de atendimento às crianças ao longo da sua trajetória histórica, que vão desde o assistencialismo, a higienização até o espelhamento na escola de ensino fundamental (HORN, 2017).

Para muitos o espaço é visto como um volume, algo vazio onde poderíamos depositar algo, e não um local como um espaço de vida, em que a vida acontece e se desenvolve. Os espaços da Educação Infantil não devem ser apenas um lugar de aplicação de técnicas e atividades inclusas em apostilas, e sim um ambiente em que adultos e crianças partilhem a vida cotidiana. De acordo com Battini (1982, p.24, apud. FORNEIRO, 1988, p.231) “O espaço é antes de mais nada luz: a luz que nos permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo e, portanto, ao mesmo tempo, compreendê-lo, recordá-lo, talvez para sempre”.

O espaço nas salas de aulas é direcionado em dois termos, o espaço e o ambiente. Consoante ao relatado, o espaço refere-se ao espaço físico, nele situam-se aspectos mais objetivos. Já no termo ambiente situam-se os aspectos mais subjetivos, está ligado ao conjunto de espaço físico e as relações que nele se estabelecem, o termo é oriundo do latim, significa “ao que cerca ou envolve”. Um espaço pode ser composto por diversos ambientes, podemos citar, como exemplo, os cantinhos diversificados, em cada cantinho ocorre uma maneira distinta de trabalhar (FORNEIRO, 1988).

Na perspectiva escolar, o ambiente é caracterizado por quatro dimensões: dimensão física, funcional, temporal e a relacional. A primeira dimensão refere-se ao aspecto material do ambiente, é o espaço físico e suas condições estruturais, também

composta pelos objetos do espaço e sua organização. A finalidade da dimensão funcional, refere-se a forma de como os espaços estão sendo utilizados. Já a dimensão temporal refere-se à organização do tempo, quando e como são utilizados os espaços. Por fim, a dimensão relacional que está relacionada às diferentes relações que ocorrem nas salas de aulas (FORNEIRO, 1988).

Até meados do século XIX, as instituições ofertavam um atendimento assistencialista, em que o essencial era cuidar e proteger, ignorando o desenvolvimento da criança. O atendimento ofertado não era considerado como um direito das crianças e seus familiares, era um serviço semelhante a uma doação, sem grandes investimentos. Nessa circunstância, não se ofertava um espaço que contemplasse o atendimento das necessidades e características das crianças, enfim, o espaço não possuía a finalidade de um recurso de desenvolvimento (BARBOSA, 2000).

Por muito tempo, os modelos arquitetônicos institucionais das entidades de Educação Infantil (creches) eram organizados semelhantes a um hospital, com base nos discursos higienistas de puericultura, já a pré-escola era idêntica ao ensino fundamental. Barbosa (2000), relata como eram as instituições infantis:

O padrão das creches apresenta, em geral, espaços bem definidos e estanques, onde há uma intensa preocupação com o arejamento, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a relação do espaço com o número de crianças, a limpeza constante, a higiene, a saúde e o resguardo do corpo. Nessas propostas mais ligada à puericultura encontramos, muitas vezes, um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle (BARBOSA, 2000, p.123).

No final do século XIX e início do XX, as pedagogias ativas iniciaram críticas referentes ao modo de uso dos espaços nas instituições, sendo assim, houve a necessidade de novas organizações espaciais. Diante desse fato, se iniciaram as primeiras ideias de um espaço que fosse adequado para as crianças, amplo, com diversos materiais, diferenciados, especializados, espaços em que as crianças poderiam ter liberdade (BARBOSA, 2000).

Na Educação Infantil o espaço não deve ser simplesmente um cenário, a sua qualidade não deve estar voltada somente para as características psicofísicas ou higiênicas. Em muitas realidades, o que é levado em conta são apenas questões ligadas a uma boa iluminação, arejamento, conforto, número de crianças por metro quadrados, relação existente entre mobiliário e equipamentos (OLIVEIRA, 2011).

De fato, o espaço apresenta concepções da infância, da educação, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem. O espaço não é um local neutro, ele é como uma estrutura de oportunidade, contextos de aprendizagem e de significados. Por meio do espaço a criança desenvolve diversas habilidades, desde sua estrutura e seus elementos expostos, provocam sensações, recordam ideias e narram histórias (OLIVEIRA, 2011).

Para a criança cada espaço apresentará uma sensação diferente, pode provocar curiosidade, medo, calma, irritabilidade, desinteresse, proteção, alegria, entre outras. Horn (2017, p.19) ressalta “que o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que ali estão representadas”.

Considerado como um campo de vivências e explorações, seus diversos recursos e possibilidades fazem com que as crianças reconheçam objetos, experiências, significados de palavras e expressões. Além de proporcionar inúmeras aprendizagens, o espaço físico auxilia na estruturação das funções motoras, lúdicas, sensoriais, simbólicas e relacionais. A diversificação dos espaços nas instituições faz com que os estímulos proporcionados às crianças se modifiquem, sucedendo aprendizagens distintas, desenvolvendo novas conexões neurais e a criatividade (HORN, 2017).

As instituições infantis são vistas como uma segunda casa, um local onde diversas crianças passam a maior parte do tempo. Barbosa (2000, p.121) afirma que “a importância do espaço para crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília”. Portanto, o espaço deve estabelecer relações entre o mundo e as pessoas que ali convivem. Desde a estrutura física, organização, segurança, terraços, mobiliário, decoração, entre outros elementos, reflete muito sobre a vida que ali se desenvolve (HORN, 2017).

De acordo com Horn (2017), no decorrer das décadas, importantes autores, como Piaget, Winnicott, Wallon e Montagné, contribuíram para a discussão do espaço físico. “Em comum nas referências teóricas desses autores, temos o entendimento de que o conhecimento é construído nas interações que as crianças realizam com o meio e entre si” (HORN, 2017, p.18).

A criança é responsável pelo seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, um ser humano que adquire seu aprendizado por meio das interações. Essa interação é responsável por incluir a criança no ambiente, em que os influencia a participar, a construir e a protagonizar em uma atitude participativa. Observa-se que os espaços estimulantes fazem com que a criança se sinta segura e ao mesmo tempo desafiada, espaço

em que ela sinta satisfação de estar e se identifique com o mesmo (HORN, 2017).

O espaço físico auxilia desde o comportamento das crianças, na forma delas agirem, até as possibilidades de locomoção física e interação. Nesses momentos o educador consegue observar o progresso da criança. Em razão disso, os espaços devem ser acessíveis para todos, bem organizados, adequados, dinâmicos, exploráveis, acolhedores, criativos, desafiadores, que instiguem o interesse e a participação das crianças, proporcionando o brincar, imaginar, criar, construir suas brincadeiras (LIRA; SAITO, 2012).

A maneira como o espaço é estruturado e a forma que os materiais são organizados, são muito importantes para a Educação Infantil. Quando se considera que a organização dos espaços e dos materiais devem se constituir num ambiente de aprendizagem para as crianças, no momento que há uma intencionalidade em relação às experiências e oportunidades de aprendizagem que se deve propiciar às crianças, o espaço passa a ser um elemento curricular (FORNEIRO, 1988).

Forneiro (1998) ressalta que o espaço como conteúdo curricular foi incluído no currículo, por meio de um processo diferenciado em três etapas:

Uma **primeira etapa** na qual o espaço aparecia e funcionava como uma variável dada diante da qual os professores(as) nada podiam fazer. A impossibilidade não era física ou legal, mas de cultura curricular: o espaço não era tomado como algo que fizesse parte das coisas que os professores(as) tivessem que manipular. Nesta primeira fase, o espaço é o lugar onde se ensina. Assim, a ação dos professores(as) era dirigida a adaptar-se, da melhor maneira possível, ao espaço no qual deviam atuar.

Uma **segunda etapa** na qual o espaço converte-se em um componente instrumental que o professor(a) altera da forma que achar conveniente para o desenvolvimento do trabalho formativo que deseja realizar. Faz parte do projeto de formação como elemento facilitador. Os professores(as) sabem que devem tomar decisões sobre tal componente curricular. Isso já representa um avanço notável.

Uma **terceira etapa** na qual o espaço passa a fazer parte substantiva do projeto formativo: transforma-se umas das variáveis básicas do projeto. Essa terceira fase produziu-se fundamentalmente na etapa da Educação Infantil. O espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco somente um elemento facilitador, mas constitui um favor de aprendizagem. O espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos e constam como tais do projeto de formação do professor(a).

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009), documento responsável por orientar e estabelecer os princípios para a Educação Infantil no Brasil, também define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Esse documento enfatiza que a organização dos espaços e materiais devem favorecer estruturas para a interação das crianças, proporcionando-os a construção de cultura com os seus pares. Ressalta também, que é de extrema importância o contato com a diversidade de produtos culturais, com manifestações artísticas e com elementos da natureza. O documento aponta que a organização dos espaços é um dos eixos estruturantes das propostas pedagógicas das instituições, transversal às demais (HORN, 2017).

De acordo com Horn (2004), os espaços das instituições infantis devem ser organizados como um ambiente pedagógico.

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula (HORN, 2004, p.61).

É fundamental ressaltar que cada espaço deve ser organizado de acordo com a faixa etária das crianças, o espaço para crianças não será sempre o mesmo. Conforme vão crescendo, as crianças estabelecem relações novas, mais complexas, resultado de importantes modificações no plano mental e social. Os espaços de educação devem acompanhar este desenvolvimento intelectual e etário (OLIVEIRA, 2011).

Tanto o espaço físico interno como o externo são relevantes no processo de ensino e desenvolvimento. Segundo o MEC (BRASIL, 2006), uma instituição infantil deve se situar em um lugar apropriado, recomenda-se que a área construída deve ocupar 1/3 do terreno não ultrapassando de 50%, considerando a relação entre a área construída, área de recreação, área verde/paisagismo, estacionamento e possibilidade de ampliação (LIRA; SAITO, 2012).

Vale ressaltar que o espaço interno deve possuir iluminação natural, ventilação adequada, janelas grandes da altura dos pequenos para que possam visualizar a parte externa, o mobiliário deve ser adequado ao tamanho das crianças, brinquedos e objetos tem que estar sempre em um local acessível (LIRA; SAITO, 2012).

O hall de entrada das instituições é o primeiro espaço que a criança e seus familiares contemplam. Portanto deve ser um local que passe uma mensagem de acolhimento, oferecendo representações das concepções de Educação Infantil e de seus

educadores. Horn (2017), cita os seguintes objetos e móveis sugeridos para o hall de entrada: quadro ou painéis para fotos das crianças em diferentes atividades; quadro ou painéis para recado e avisos; quadro com nomes e fotos dos adultos; vasos de plantas; sofá; almofadas; poltronas; espaço para exposição de trabalhos feitos pelas crianças; prateleiras para colocar documentação referente ao trabalho realizado na instituição; revisteiro com revistas da área de educação, álbum de fotos da escola. Os objetos e móveis citados são utilizados para o acolhimento, espera, comunicação, informação e circulação (HORN, 2017).

Denominados espaços de convivências, responsável por proporcionar a interação de crianças da mesma faixa etária e entre diferentes faixas etárias, e também entre adultos e crianças. Esse espaço é propício para realizar atividades que não são exclusivas da sala de referência, atividades diversas com materiais e objetos distintos. Os espaços de convivência são compostos por áreas distintas, tais como: áreas de movimentos amplos; áreas de construção; área de descanso; área de jogos simbólicos. As áreas de alimentação (refeitório e cozinha) também estão incluídas nesses espaços, o refeitório possibilita a socialização e autonomia das crianças, recomenda-se que seja articulado à cozinha (HORN, 2017).

Embora as salas de referência contemplem atividades que envolvam diferentes linguagens (leitura, música, teatros, ateliê tecnológico, entre outros), ainda é insuficiente para o desenvolvimento das crianças. Nessa questão ressaltamos a importância de uma sala de multiuso, uma sala que envolva atividades de construção e montagem, expressão grafoplástica, jogo dramático, leitura e audição de histórias e ateliê tecnológico. As atividades diversificadas possuem as seguintes funções: interação; brincadeira e jogos teatrais; polivalência e multiplicidade de usos; produções plásticas; contação, audição e dramatização de histórias; atividades com material tecnológico. Em relação ao ateliê tecnológico Horn (2017) relata:

Esse local não deve ser pensado como um “apêndice” da instituição, onde as crianças terão um atendimento no treino do uso de computadores somente como uma atividade deslocada das interações vividas no cotidiano, mas como um espaço de ampliação da sala de referência onde se pode explorar outros tipos de equipamentos, usando-os como outras linguagens, enriquecendo as experiências das crianças. O uso da tecnologia deverá ser consciente, pensando-se, primeiramente, em que uso contribuirá para o desenvolvimento das crianças (HORN, 2017, p.39)

As salas de referência da faixa etária de 0 a 2 anos, mais conhecidas como

berçários, devem proporcionar um ambiente organizado e, ao mesmo tempo, flexível; conforto, segurança e, ao mesmo tempo, desafios; interação com linguagens diferenciadas; bem-estar das crianças. A sala de referência para essa faixa etária é um espaço destinado para repouso, higiene, brincadeiras e solário (HORN, 2017).

O espaço do repouso deve estar situado em um local silencioso, tranquilo, necessário para o sono, que contenha móveis que se movimentam com facilidade, berços e colchonetes de tamanho adequado ao espaço disponível, objetos de conforto, como bonecos e outros brinquedos de panos, para que as crianças possam dormir e descansar com conforto e segurança (BRASIL, 2006).

Na área da higienização, também conhecido como fraldário, são realizadas as trocas de fraldas e o banho. Nesses momentos também ocorrem importantes aprendizagens, razão pela qual o espaço deverá ser lúdico, interessante e convidativo. Móveis pendurados nos tetos e próximo ao trocador, espelhos para que as crianças olhem, identifiquem e reconheçam as diferentes partes do corpo. A comunicação entre os bebês e os adultos nesse espaço é indispensável (HORN, 2017).

Durante essa faixa etária, os cuidados individualizados de higiene e de alimentação são responsabilidade dos adultos, portanto, em áreas lúdicas onde ocorrem ações desafiadoras nas brincadeiras e exploração do espaço, os adultos devem auxiliar raramente. Esse espaço é como um laboratório que proporciona experiências sensoriais, sociais e motora (HORN, 2017).

Recomenda-se que nas salas dessa faixa etária, disponha espaço para os bebês que ainda não se deslocam e espaço para os que se deslocam. Vale ressaltar, que as crianças não precisam estar sempre separadas, a interação de crianças de diferentes estágios de desenvolvimento é de extrema importância para a aquisição de novos conhecimentos. Os materiais e equipamentos desse espaço não precisam ser fixados, para que possam ser levados para outros locais, como o solário e o espaço de convivência. As crianças que se locomovem necessitam de um espaço amplo, portanto, a área central da sala é o local ideal para essas crianças. Segundo Horn (2017) espaços devem proporcionar:

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

Para a faixa etária de 2 a 4 anos, a sala destinada deve ser composta por três áreas distintas: repouso; banheiros; atividades diversificadas; solário em anexo, na parte externa. Diferente das crianças de 0 a 2 anos, as crianças dessa faixa etária já apresentam autonomia de locomoção, demonstram muito mais autonomia do que os menores. Em vista disso, necessitam de um espaço físico que promova múltiplos encontros, representando um equilíbrio entre privacidade e socialização, tranquilidade e movimento, proporcionando atividades em coletivo e individuais (HORN, 2017).

A sala de referência na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses é destinada para atividades diversificadas, com as seguintes funções: interação; brincadeiras e jogos em grupo e/ou individuais; transformação de usos (polivalência e multiplicidade); produções plásticas; contação, audição e dramatização de histórias. Nessa faixa etária as crianças ainda necessitam de espaços que possibilitem “movimentar-se, escolher, criar, edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhas e trabalhar em pequenos ou em grandes grupos” (HORN, 2017, p.47). O espaço desta sala deve possuir uma área para mesas e cadeiras, uma área para diferentes jogos e materiais grafoplástico e uma área para atividade coletiva. Destaca-se que o espaço deve estar em constante transformação, visto que conforme as crianças crescem, estabelecem relações novas e cada vez mais complexas (HORN, 2017).

No espaço externo deve ser proporcionada a riqueza de ambiente natural como a diversidade de cobertura de solo, plantas e animais, os parques devem agregar um abundante número de brinquedos, conservados e seguros. Esse espaço deve ser considerado como um espaço simbólico, além de auxiliar no desenvolvimento motor também é fundamental para a formação do imaginário e do conceito de *eu* por parte das crianças (OLIVEIRA, 2011).

Os espaços externos devem ser seguros, acolhedores, acessíveis para crianças com dificuldades na locomoção, estimulantes e asseados, que proporcionem experiências motoras, cognitivas, afetivas e relacionais. Um espaço externo adequado deve ser composto por: área para jogos; área para brinquedos de manipulação e construção; área estruturada para jogos de movimento; área para equipamento de parque; área para jogos imitativos; área não estruturada para jogos de aventura e imaginação (HORN, 2017).

Em muitas realidades, as crianças são privadas de desfrutar os espaços externos, o ar livre e de conviver com a natureza. Horn (2017), relata o porquê dessas privações:

Muitas são as razões que corroboram tal evidência: uma sociedade que

impõe uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, com a água e com o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre; a violência dos centros urbanos; o pouco espaço deixado pelas construções; a identidade da escola infantil com um modelo tradicional que, para ser concebida como local que “ensina”, deve ter prioritariamente mesas, berços, cadeiras e crianças que “aprendem passivamente” (HORN, 2017, p.85).

A preocupação com os riscos de se machucarem nos espaços externos faz com que esses espaços sejam planejados sem desníveis, árvores, equipamentos para escalar, descer e subir com autonomia. É importante ressaltar que se necessita garantir a segurança das crianças, mas não se pode tirar totalmente os desafios que impõem nesses locais (HORN, 2017).

O contato com a natureza influencia o desenvolvimento e auxilia na aprendizagem. Mas para a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrer é necessário que haja um planejamento que atenda a tais necessidades. O espaço externo não deve ser utilizado somente quando os alunos estiverem inquietos na sala, os professores sempre devem planejar atividades diferenciadas para realizá-las nesse espaço. Em muitas realidades, as instituições estão alinhadas em um modelo tradicional, que prioriza a concepção de que o espaço físico é onde se ensina e, portanto, esse local deverá ter prioritariamente cadeiras, mesas e berços para que as crianças aprendam e se desenvolvam de uma maneira passiva. As brincadeiras realizadas nos espaços externos como brincar com água, terra, areia, folhas, pequenos animais e subir árvores, são atividades desconsideradas e pouco importantes (nesta visão). Ao interagir com a natureza, as crianças apresentam os seguintes efeitos positivos:

[...] desenvolvimento do poder de observação e da criatividade; promoção do uso da linguagem e das habilidades cooperativas; alívio do estresse e possibilidade de lidar com as adversidades; auxílio no tratamento a criança com déficit de atenção; melhor desempenho da coordenação motora; e desenvolvimento da imaginação e despertar de um sentimento de admiração pelo mundo (HORN, 2017 p.87).

Compreende-se, então, que o espaço externo deve ser utilizado como um prolongamento das salas de referência. Tanto quanto nas salas de referência e nos espaços externos, existem possibilidades de escolhas que independem da ordem e direcionamento dos adultos, gerando momentos ricos e prazerosos de aprender e desenvolver (HORN, 2017).

Todos os componentes constituem o espaço físico, que é fundamental para o

desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas escolas da Educação Infantil. Seja o espaço interno e externo, a criança pode se tornar uma pesquisadora, interagindo com o meio que está inserida, adquirindo grandes experiências para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas décadas anteriores o desenvolvimento de inteligência e personalidade da criança, era visto como algo que nascia com ela e ao longo do tempo se desenvolvia naturalmente. Esse é um dos motivos das creches possuírem um caráter assistencialista no passado, pois o essencial era cuidar, proteger e esperar que a criança crescesse e se desenvolvesse espontaneamente. As crianças necessitam de cuidados sim, mas além disso, também precisam: explorar, experimentar espaços e objetos; a presença de adultos nas brincadeiras e atividades; situações, objetos e pessoas que provoquem sua curiosidade.

Observa-se que a aprendizagem das crianças ocorre de um modo diferente dos adultos, aprendem por meio do lúdico, brincando, imitando os adultos; tateando, explorando e experimentando com os objetos ao seu alcance, que é disponibilizado encontrados nos espaços físicos da instituição (na sala, banheiro, parque, refeitório, solário, corredores, pátio).

Esta pesquisa possibilita-nos compreender que o espaço físico contribui de maneira relevante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O espaço físico, seja ele interno ou externo, tem influência positiva na educação das crianças, pois pode ser um local de interações e brincadeiras que lhes propiciam vida e prazer. Da mesma forma, também é responsável pelo desenvolvimento integral da criança, atendendo funções relativas ao desenvolvimento infantil, propondo habilidades motoras, cognitivas e afetivas.

Conforme relatado, os espaços físicos não são locais neutros, portanto, devem ser planejados de acordo com as necessidades das crianças, dinâmicos a ponto de despertar seus interesses. Em muitas realidades, as crianças permanecem a maior parte do tempo nas salas de referência, deixando de explorar os outros espaços das instituições. Os educadores devem planejar atividades para as crianças realizarem nos diversos espaços das instituições, principalmente nos espaços externos.

Os espaços externos devem ser utilizados como um local pedagógico, e não como

um passatempo, como recompensa para as crianças que se comportarem. A brincadeira e a atividade ao ar livre, além de permitir que a criança entre no mundo da aventura e da imaginação, amplia o contato com a natureza e a possibilidade de agrupamentos em diferentes atividades.

A criança é um sujeito protagonista e ativo, que possui necessidades e especificidades que precisam ser garantidas nos espaços físicos da Educação Infantil, portanto, esses espaços devem ser planejados para que possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3AResolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866. Acesso em: 28 out. 2022.

BUOSI, R. B. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento: abordagem histórico-cultural. In: CAMARGO, S. J; ROSIN, M. S. (Org.) **Psicologia da Aprendizagem**. 2ª. ed. Maringá: Eduem, 2009. p.13-29.

DELGADO, R. R. E. O Desenvolvimento Cognitivo. In: CAMARGO, S. J; ROSIN, M. S. (Org.) **Psicologia e Educação: Compartilhando Saberes**. 2ª. Maringá: Eduem, 2009. p. 79-92.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1988. p. 229-280.

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

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

LIRA, M. A; SAITO, I. T. H. Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. In: CHAVES, M. **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2012. p.107-117.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docente. O enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, Marta (org). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá. Eduem, 2012. p.19-34

MELLO, S. A. Contribuições da Teoria-Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **Revista Caderno de Educação**. N.º 50. 2015. ISSN: 2178-079X. p. 1-12. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825>. Acesso em: 28 out. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SOUZA, B. F. et al. Reflexões sobre a educação a partir do filme “ O garoto selvagem”. **Revista de Ciência e Inovação IF Farroupilha**. v. 1, n. 1, p. 81-96, 23 maio 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26669/2448-409161>. Acesso em: 11 nov. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.