

O ESPAÇO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FAVORECEDOR DO PROTAGONISMO INFANTIL

Francine FREITAS*

Mariângela Costa SCHENEIDER**

Mateus LORENZON§

Jacqueline Silva da SILVA‡

Resumo: Refletir sobre os espaços disponibilizados nas escolas de Educação Infantil, tem se tornado um dos assuntos pertinentes de discussão na Educação da primeira infância. Neste sentido, este ensaio aborda, a partir de um estudo bibliográfico, algumas questões referentes à qualidade do espaço oferecido para crianças de zero a cinco anos. Ao mesmo tempo em que a organização do espaço reflete concepções teóricas implícitas na ação pedagógica, a organização de um ambiente como um segundo educador podem favorecer desenvolvimento de uma concepção de criança potente e produtora de cultura, bem como garantir o Protagonismo Infantil.

Palavras-chave: Escola de Educação Infantil. Educação Infantil. Ambiente. Organização dos Espaços. Protagonismo Infantil.

* Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino. Centro Universitário UNIVATES. freitasfran14@gmail.com

** Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino. Centro Universitário UNIVATES. mariangelac@universo.univates.br

§ Graduando do Curso de Pedagogia. Centro Universitário UNIVATES. mateusmlorenzon@gmail.com

‡ Doutora em Educação. Professora do Centro Universitário UNIVATES. jacquh@univates.br

Resumen: Reflexionar acerca de los espacios disponibles en las escuelas de educación infantil, se ha convertido en uno de los temas relevantes para la discusión en este paso la enseñanza. En este sentido, el presente trabajo analiza, a partir de un estudio bibliográfico, algunas cuestiones relacionadas con la calidad del espacio que se ofrece para niños de hasta cinco años. La organización del espacio refleja conceptos teóricos implícitos en la acción pedagógica, así como la organización de un ambiente como en segundo maestro, puede favorecer el desarrollo de una concepción de niño de gran alcance y una visión de niño productor de su propia cultura, así como garantizar el protagonismo de los niños.

Palabras-clave: Escuelas de educación infantil. Educación de la Primera Infancia. Medio Ambiente. Organización de los espacios. Papel de los niños.

Introdução

Os espaços oferecidos às crianças da Educação Infantil, bem como às suas famílias e professores, além de acolher, permitir a construção de aprendizagens, podem, segundo Malaguzzi (1999) serem considerados como um segundo educador. Portanto, queremos destacar nesta escrita o espaço da sala de aula de Educação Infantil, refletindo sobre as relações intersubjetivas e as possibilidades que este oferece as crianças, visto que para que o espaço seja realmente um segundo educador, deve haver garantia da ação protagônica das crianças e

facilidade para que ocorram trocas intersubjetivas. Neste sentido, esta discussão procura abordar diferentes concepções de criança e a postura do professor nas relações com elas e de ambos com os espaços.

Há que se salientar que a organização dos espaços vem sendo motivo de grandes questionamentos e investimentos pelos pesquisadores, professores e gestores que ocupam-se de problemáticas envolvendo a Educação Infantil. Houve um período em que bastava que ele fosse “seguro e útil” (GANDINI, 1999, p. 147), porém, atualmente, apesar destas características não terem sido desconsideradas, foram agregadas aos espaços, mais algumas condições e características para que estes possam favorecer a interação, a socialização e a aprendizagem das crianças.

Além disso, não podemos desconsiderar o protagonismo das crianças em relação à sua própria aprendizagem e em relação à sua vida, conforme destaca Malaguzzi (1999). Ao considerar a criança protagonista de seu desenvolvimento, é importante favorecer o seu envolvimento com o espaço da escola, permitindo que a criança perceba o espaço como um segundo educador.

Neste sentido, pensar sobre as concepções pedagógicas que os espaços denunciam, bem como os modos com que as crianças relacionam-se com os mesmos, e como são vistas pelos professores, nos

levam a problematizar diversas questões, abordadas nesse texto em três partes: A organização do espaço e suas revelações; A interação da criança com o espaço; O professor como coprodutor de espaços.

O espaço e suas revelações

Ao entrarmos em um estabelecimento, na casa de alguém, ou numa escola, aquele espaço nos introjeta, nos afeta de alguma forma. Sentimos o seu cheiro, ouvimos os seus barulhos, ruídos ou silêncios, visualizamos a sua ordem ou desordem, nos causando boas ou más impressões. Isto ocorre, porque, conforme Horn (2004), o espaço nunca é neutro. Nessa perspectiva, encontramos nos espaços representações subjetivas daqueles que os ocupam, não estando assim, limitado a uma simples organização dos objetos. Essas representações subjetivas, não envolvem apenas as exposições visuais, mas todos os sentidos: os cheiros, os sons, as (im)possibilidades de movimentos.

Barbosa e Horn (2001, p. 73) destacam que aspectos sensoriais devem ser considerados ao pensarmos no espaço para as crianças:

[...] o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

As linguagens expostas nesses ambientes são muito fortes, as percebemos e as interpretamos desde muito jovens. Como qualquer outra linguagem, o espaço físico é um dos elementos que constituem o pensamento (RINALDI, 2012). Ao fazermos uma “leitura” do ambiente, nossos sentidos são envolvidos, como descreve Rinaldi: “A ‘leitura’ do espaço físico é multissensorial e envolve tanto os sensores remotos (olho, ouvido e nariz) quanto os receptores imediatos do ambiente circundante (pele, membranas e músculos)” (2012, p. 154).

Quando um espaço físico começa a nos afetar e, quando, nele estabelecemos relações interpessoais, ele passa de um plano objetivo (que consiste na disposição de materiais e objetos), para um plano subjetivo. Devido a esta subjetividade que envolve esse espaço, ele passa a ser considerado um ambiente (HORN, 2004). Um ambiente é, assim, uma representação de uma determinada concepção estética, organizado com o intuito de ser atrativo, acolhedor e aconchegante ao sujeito que o ocupa.

Nesse aspecto, quando pensamos em um espaço organizado *para* e *com* as crianças, devemos ter presente o pressuposto de que o ambiente não deve estar restrito ao cuidado visual. É necessário pensar em outros elementos que afetem os sujeitos que o ocupam, destacando-

se assim a necessidade de contemplar os sensores remotos e os receptores imediatos (Rinaldi, 2011).

São visíveis as influências do ambiente na forma como vamos nos relacionar dentro do mesmo, de acordo com o que ele pode nos despertar ou inibir. Nesse sentido, a atenção aos modos como organizamos os espaços na Educação Infantil, pode fazer toda a diferença, uma vez que “As crianças pequenas revelam, em relação ao espaço circundante, uma sensibilidade perceptiva e uma competência inatas e de nível extremamente elevado – e que são polissêmicas e holísticas.” (RINALDI, 2012, p. 154). Portanto, ao pensar o ambiente para e com as crianças favorecendo o desenvolvimento do sensível, potencializamos as relações infantis e a interação com o meio.

A criança, protagonista, capaz de criar mapas para a sua aprendizagem, contribui com as diferentes possibilidades de interação com o ambiente, enriquecendo seu processo de construção do conhecimento. Cabe também aos professores, selecionar com intencionalidade os materiais que comporão o espaço, atendendo assim, as necessidades e interesses das crianças.

Assim como qualquer outro ambiente, ao chegarmos à escola de Educação Infantil, suas paredes, o teto, o chão, todos os ruídos e cheiros que surgem já nos dão as primeiras impressões sobre o local. Conforme

comenta Mallaguzzi: “O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas desta influência cultural.” (1999, p. 150). Ou seja, o espaço consiste em um documento de identidade daqueles que o ocupam e sua análise permite-nos deduzir quais são as culturas contempladas nele e os referenciais epistemológicos que orientam a organização pedagógica da escola e a prática dos docentes.

Podemos assim refletir sobre quais têm sido as mensagens transmitidas a partir do que é exposto nas paredes e halls das escolas que frequentamos e/ou visitamos e sobre quem produz o que está exposto. Em alguns casos, os profissionais das escolas fazem escolhas das representações das crianças consideradas, a partir do julgamento adulto, mais bonitas. Ou ainda, não expõem produções das crianças, definindo-as como rabiscos, por apresentarem formas irregulares ou não definidas, julgando não serem estes os padrões de beleza que deverão ser apresentados aos apreciadores (principalmente aos pais). Sabemos que essa forma de perceber a criança e suas produções, traz à tona uma visão adultocêntrica de educação, em que a criança não é percebida como Protagonista de suas aprendizagens.

Contudo é necessário perceber que o ambiente escolar tem como objetivo central ser local de acolhimento à primeira infância. A cultura

infantil deve ser contemplada, e para que isso ocorra é fundamental que estejam expostos as suas produções, independentemente de estarem ou não adequadas aos padrões estéticos adultos (LEITE, 2002). Pois, quando observamos essas produções expostas, nos é permitido perceber as capacidades e potencialidades das crianças, bem como, evidencia-se o processo de construção da criança.

A questão da estética, entendida como uma representação subjetiva (HOYUELOS, 2003). Dentro da limitação de ordem motora, a criança também produz algo que julga ser esteticamente agradável para a sua subjetividade. Ao não contemplar-se a obra produzida pela criança, relegamos a sua cultura e a sua expressão de subjetividade a um ponto inferior.

Gandini (1999, p. 157) salienta, que:

[...] A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.

Por isso, o planejamento do espaço deve ser cuidadoso, e preparado de antemão, antes mesmo da chegada das crianças. Antes mesmo de pensar na organização da sala de aula, desde o momento em que decide-se construir ou reformar uma escola de Educação Infantil,

os professores, os pais e as crianças deveriam ser consultados. Uma vez que são estas as pessoas que desfrutarão do ambiente posteriormente, e, como conhecedores do ambiente escolar, reconhecem suas necessidades; compreendendo o quão importante é oferecer um ambiente adequado e favorável à aprendizagem. Da mesma forma, é necessário criar estratégias para inserir as crianças na tomada de decisões sobre a reforma e construção dos espaços que elas ocuparão. Quando não é possível que essa participação seja direta, é necessário desenvolver estratégias de escuta e de observação, a fim de perceber os espaços dos quais elas se utilizam e aqueles que seriam interessantes que as mesmas utilizassem.

As crianças parecem ser desconsideradas quando se fala em espaços para a Educação Infantil, conforme Vecchi salienta: “(...) as crianças e a maneira como elas ocupam os lugares, constroem relações e aprendem que nem sempre são o ponto primordial de referência que guiam as diversas fases da projeção e construção de uma escola” (2013, p. 136). Na maioria das vezes, o espaço é pensado a fim de tornar-se funcional, ou seja, pressupõe-se objetividade no espaço. Contudo ao pensarmos em espaços para a educação da primeira infância é necessário contemplar as necessidades das crianças, uma vez que no espaço escolar ocorre, prioritariamente a aprendizagem das mesmas.

Nas escolas municipais da cidade de Reggio Emília/Itália esta prática de escuta e de participação das crianças e das famílias vem sendo pensada desde sua origem. Segundo Gandini (1999, p. 147):

Para cada prédio, quer fosse construído totalmente ou modificado a partir de um já existente, coordenadores pedagógicos, professores e pais encontraram-se para planejar com os arquitetos. As pessoas que iriam trabalhar e viver ali por tantas horas precisavam participar de cada decisão: uma parede muito alta ou a falta de repartições poderia modificar a possibilidade ou a qualidade da interação em uma abordagem educacional em que a parceria e a interação eram cruciais.

Na realidade brasileira, parece que o maior erro nos projetos escolares está em não levar em consideração o seguinte questionamento feito por Vecchi (2013, p. 136): “de que tipo de espaço as crianças precisam para habitar a escola da melhor forma?”.

Em geral as escolas são pensadas apenas por arquitetos, que apesar de terem todo conhecimento em suas áreas de atuações, não compreendem, da mesma maneira que nós, professores, o contexto diário de uma escola. Algumas vezes as escolas existem ou passam a existir de maneira que não foram projetadas para serem escolas, sendo adaptadas de casas de moradias, postos de saúde, escritórios, entre outros, que precisam ser adequados, não só com mobiliários, mas também com estruturas que permitam o acesso das crianças aos ambientes da escola. No entanto, por vezes, algumas adaptações se

tornam mais acessíveis às necessidades das crianças do que prédios que supostamente foram pensados para elas.

Essas necessidades contempladas no projeto arquitetônico favorecem a acessibilidade e as diferentes aprendizagens. Construir um ambiente que seja agradável às crianças, aos professores, aos pais e demais funcionários que frequentam os espaços da escola, deveria ser um dos objetivos a serem alcançados pelos envolvidos ligados direta ou indiretamente a construção e reformas de escolas de Educação Infantil.

Para algumas pessoas, estar na escola é viver grande parte de sua vida em um mesmo ambiente. Isso implica pensar em uma multiplicidade de vivências, pois há diferentes pessoas, diferentes culturas, diferentes comportamentos e encontros com os ambientes oportunizados. As quais podem ser enriquecedoras das práticas educativas, através dos bons encontros produzidos nas relações espaços-pessoas.

A integração da criança com o espaço

Para falar de espaço, é necessário refletir sobre as concepções de infâncias que se tem. Considerando que a imagem de criança “é uma convenção cultural (e, portanto, social e política)” (RINALDI, 2012, p. 156), há muitas maneiras de considerar a criança e a infância, levando

em consideração as multiplicidades de culturas existentes. Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam, dessa forma, que a criança e as instituições nas quais elas estão inseridas, são construtos históricos que na contemporaneidade, devem ser repensadas.

As novas concepções providas da Antropologia da Criança (COHN, 2005) e das concepções pós-modernas de infância (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003) fazem com que não consigamos mais ver as crianças como sujeitos carentes ou sujeitos a serem treinados. Malaguzzi (1999) afirma que as mesmas são dotadas de virtudes, recursos e direitos intrínsecos.

Por isso fazer uma leitura do grupo de crianças, observando com o que elas brincam, como estas brincadeiras acontecem, quais são seus espaços preferidos, o que lhes chama a atenção, o que gostam ou não de fazer, pode fazer toda a diferença ao próprio professor para fazer intervenções no espaço de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Além disso, é importante perceber qual o contexto sociocultural que está inserida a escola e sua proposta pedagógica (BARBOSA; HORN, 2001).

Em uma perspectiva teórica que prima pelo Protagonismo Infantil, os ambientes escolares precisam ser flexíveis, possibilitando experiências reais ou imaginárias a cada uma das crianças que por eles

transitam. A esse aspecto, Ceppi e Zini (2013, p. 46), dizem que “o ambiente escolar deve ser passível de receber manipulações e transformações tanto de adultos como de crianças, e deve estar aberto para diferentes usos”. Um ambiente não deve ser inflexível, engessado, mas estar em constante reorganização, a fim de garantir às crianças a livre expressão e também trocas intersubjetivas.

Neste sentido, o professor pode ser um propulsor de desafios do espaço escolar, possibilitando para as crianças situações de aprendizagem que oportunizem o contato com novos elementos e novas experiências sensoriais, favorecendo assim, a aprendizagem das mesmas.

O professor como coprodutor de espaços

Nowasky (1988) destaca que quando discutimos a organização dos espaços escolares, costumamos nos situar em dois extremos. Em um extremo seria o espaço organizado pelo professor *para* as crianças. No outro, está a isenção do professor, ou seja, um espaço organizado somente pelas crianças. O espaço produzido *com* as crianças as torna, juntamente com os professores, corresponsáveis pela construção do espaço.

A maior parte da organização dos espaços nas escolas tem o olhar e a coprodução do professor que está inserido no contexto escolar diariamente. Cada espaço, cada canto da sala de aula é organizado de acordo com as concepções pedagógicas do professor. Contudo é necessário encontrar a mediação entre o *para* as crianças e *pelos* crianças, uma vez que a organização do espaço exige intencionalidade por parte do professor.

A organização dos espaços fala por si mesma, ou seja, se constitui como linguagem ao dizer o que se pode ou não fazer e onde se pode ou não agir: em uma sala em que os brinquedos estão todos dispostos no alto, supõem-se que apenas quem tem altura adequada, no caso, os adultos, podem ter acesso ao material. O espaço aí disposto conduz as crianças a pedirem permissão para o manuseio de tais brinquedos.

Há professor que acredita ser o centro do ensino e da aprendizagem, portanto, os móveis estão organizados de maneira com que tudo e todos se voltem para que ele possa controlar, através da observação. Normalmente os móveis estão dispostos próximos às paredes e com materiais que pertencem aos professores fora do alcance das crianças.

Esse *adultocentrismo* presente na prática de professores, revela uma pressuposição da criança como um sujeito incapaz de reconhecer os perigos que estão presentes no espaço e de explorar o mesmo à sua maneira. Nesse sentido Horn (2004, p. 24) destaca que “na verdade, há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensado principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto. Toda vez que alguma situação foge do controle da professora, isso é reafirmado”.

De fato, as pessoas que circulam pelos espaços escolares estão sendo vigiadas e controladas a cada instante: gestores vigiam funcionários e professores; funcionários e professores vigiam crianças; crianças vigiam outras crianças e assim, consecutivamente, há sempre quem observa e quem é observado. Quando esse sistema falha, de alguma maneira cria-se outras estratégias de vigilância, com tecnologia, que pode ser utilizada como prova de um ato errôneo cometido, como no caso das câmeras de vigilância e que cada vez mais cresce os números de instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas, com esse aparato de controle.

Assim, a atitude das crianças não é espontânea, ela é sempre direcionada por um aparato de vigilância ou de controle. Nesse aspecto, a criança não tem autonomia, suas atitudes são tomadas pelo medo de

ser punida. E para que esse controle se torne eficiente, a organização do espaço é primordial nas decisões de um professor, quando este tem o poder de escolha. Em geral, as escolas de Educação Infantil, não possuem classes e cadeiras em que as crianças possam ficar sentadas uma atrás das outras, pelo contrário, há muitos espaços livres, facilitando assim o olhar do professor sob todas as crianças, pois por mais que elas se movimentem, ainda assim podem ser observadas.

Há também aquele professor, que acredita em uma aprendizagem colaborativa, onde ele não é centro, mas sim um possibilitador de oportunidades e de situações de aprendizagens. As crianças aprendem com os materiais à sua volta, aprendem umas com as outras, com outros adultos e com tudo o que o ambiente proporciona. Nesse caso, não há necessidade de vigilância, no sentido de controle entre o certo e o errado.

Os móveis são dispostos de maneira a contribuir com as novas descobertas e com os diferentes modos de brincar. E tudo o que está ao alcance das crianças é provocativo de boas experiências. Barracas de tecidos, túneis, tapetes com almofadas e livros, caixas de diversos tamanhos, permitindo o brincar dentro e fora delas, são apenas exemplos de como o ambiente permite ou não a interação de maneira significativa.

O professor tem a capacidade de criar e transformar o ambiente, tornando-o mais agradável e desafiador. E certamente os espaços oferecidos em nossas escolas não precisam e não devem ser todos iguais, mesmo que sejam escolas de uma mesma rede de ensino, pois cada grupo é um e cada criança tem suas singularidades.

Portanto, seria uma lástima optar pela padronização nas práticas pedagógicas e oferta de mobiliários. O padrão acaba por aniquilar toda forma de criação e experiências individuais. Horn (2004, p. 35) afirma que “[...] o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas”. Nesse sentido, os ambientes da escola de Educação Infantil, devem ser antes de tudo construções que envolvem os sujeitos do processo pedagógico, contemplando as *necessidades* daqueles que o ocupam e também, suas expressões subjetivas.

Reitera-se assim que um ambiente expressa a identidade e as culturas daqueles que o habitam. Nesse sentido Ceppi e Zinni (2013, p. 33), afirmam que

“[...] o ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes”.

Mesmo na ausência do sujeito, o espaço continua a comunicar. Faz com que a criança ou o professor estejam presente por meio das expressões subjetivas que estão contidas nesse espaço. Nesse aspecto, podemos perceber aqui uma crítica aos espaços em que os professores prepara para deixá-los “mais bonitos”, com imagens estereotipadas, personagens de histórias construídos pelo professor e afixados nas paredes longe do alcance das crianças e ainda para que não sejam modificados pelas pequenas mãos que anseiam tocá-los.

Acreditamos que seja necessário compôr cada ambiente escolar com as marcas deixadas pelas crianças, expressadas em sentimentos, desejos e aprendizados. E além de ser possível, certamente é a exposição do “imperfeito” produzido pelas crianças, que darão maior significado ao ambiente. Essas expressões infantis expostas fazem com que as crianças sintam que seus trabalhos são valorizados, além de criar um ambiente agradável.

Nesse aspecto, ressalta-se a necessidade de pensar os espaços com as crianças, contemplando na organização do ambiente os interesses e as necessidades das mesmas, com o intuito que elas sintem-se pertencentes ao local, mas também desafiadas a realizar atividades que auxiliem no seu desenvolvimento. O processo de construção dos espaços *com* as crianças requer dos professores o

desenvolvimento de uma atividade de escuta, pela qual eles busquem reconhecer as especificidades das crianças que estão na escola.

Assim nos perguntamos: E o que teríamos além das salas de aula? Com que frequência os professores têm possibilitado as experiências em outros espaços?

Frequentar a sala de aula que geralmente é utilizada por outras crianças, passear aos arredores da escola, participar de uma contação de história em baixo de uma árvore, são apenas algumas maneiras de fazer o diferente, de oportunizar novas experiências, tanto para os professores, quanto para as crianças. A aprendizagem não ocorre somente por meio de atividades de treino ou instrução, nesse sentido permanecer sentados ao sol no inverno ou brincar em dias chuvosos são situações de aprendizagem que ocorrem em outros ambientes que garantem aprendizagens significativas às crianças.

Neste caso, um olhar sensível do professor para o espaço que o rodeia é primordial para a construção de novas maneiras de interação com o ambiente, outras crianças e adultos. Fortunatti (2009, p. 61) afirma que:

Em primeiro lugar, pensar o espaço também como gerado da experiência representa o sinal de uma atenção de escuta das necessidades das crianças que antecipa – e, no entanto, apoia – o cuidado da relação e da interação do adulto com as crianças dentro do contexto educacional.

Quando os ambientes da sala de aula estão organizados, de maneira a levar as crianças a interagirem com eles, abre-se um leque de possibilidades para que o professor deixe de ser o centro das atenções, a fonte de comunicação entre as demais crianças e passe a contribuir indiretamente na promoção da curiosidade e potencialidade das crianças em relação aos espaços ali criados.

Horn (2004) enfatiza que o espaço age como um segundo educador tornando-se um potencializador das aprendizagens das crianças. Essas autoras partem de um pressuposto sócio-construtivista na qual as aprendizagens ocorrem em um nível interpessoal e por meio de trocas subjetivas dos sujeitos. Nessa perspectiva, Katz (1999, p. 46) afirma que “os indivíduos não podem apenas relacionar um com os outros: eles precisam relacionar-se um com os outros a cerca de algo”. É por meio das trocas intersubjetivas e as experiências subjetivas que ocorrem no ambiente é que as aprendizagens serão desenvolvidas.

Considerações finais

Neste sentido, o espaço oferecido e construído pelas crianças e pelos professores, juntamente com os gestores das escolas, e a maneira como estes protagonistas se relacionam com ele, revelam as muitas formas de apropriação do ambiente escolar.

Sabemos que muitas escolas não possuem a possibilidade de mudanças em seu projeto arquitetônico, no entanto, enquanto professores de Educação Infantil temos em nossas mãos, o desafio de oportunizar às crianças à interação em um ambiente que pode enriquecer suas aprendizagens, dando qualidade ao seu ensino. A ação protagônica na criança em seu espaço possibilita assim, suprir uma pedagogia baseada no treino e instrução, adotando atividades pedagógicas que possibilite a elas aprenderem por meio de relação interpessoais e de uma ação autônoma.

Deste modo, a organização do mobiliário e dos espaços pode ser uma forte aliada do professor, contribuindo para a capacidade de criação e novos aprendizados das crianças e das reconstruções do ambiente, o professor precisa estar aberto e disponível para atingir seus objetivos nessa proposta de trabalho. Os espaços da escola precisam ecoar para as sensibilidades e necessidades das pessoas que por ali transitam, por isso faz-se necessário torna-lo mais agradável e aconchegante possível.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. IN: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRANZI, Andrea. Educação e espaço relacional. IN: CEPPI, Giulio e ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso: 2013.

CAMARGO, P. **Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia. Revista Pátio** Educação Infantil, Porto Alegre, ano VI, n. 18, p. 44-47, nov. 2008.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso: 2013.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como 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.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. IN: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In.: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 38-52.

LEITE, Maria Isabel F.P. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho com espaço de produção cultural de crianças. In.: MACHADO, Maria Lucia A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 268-274

NOVASKY, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In.: MORAIS, Régis. **Sala de Aula: Que espaço é esse?** 3ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. IN: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso: 2013.