

# AMBIENTES EDUCADORES: CONCEPÇÃO PROJETUAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

*AMBIENTES EDUCATIVOS: CONCEPCIÓN PROYECTUAL PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL*

*EDUCATING ENVIRONMENTS: DESIGN CONCEPT FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

## MODLER, NÉBORA LAZZAROTTO

Doutora, professora adjunta, Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim/RS. E-mail: [neboramodler@uffs.edu.br](mailto:neboramodler@uffs.edu.br)

## RHEINGANTZ, PAULO AFONSO

Doutor, professor colaborador voluntário, Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [parheingantz@gmail.com](mailto:parheingantz@gmail.com)

## CARVALHO, RODRIGO SABALLA DE

Pós doutor em Educação, Doutor em Educação, Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdU/UFRGS. E-mail: [rsaballa@terra.com.br](mailto:rsaballa@terra.com.br)

## ZANATTA, YURI POTRICH

Arquiteto e Urbanista, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) - UFFS/Campi Chapecó e Erechim. E-mail: [Yuripotrichzanatta@hotmail.com](mailto:Yuripotrichzanatta@hotmail.com)

## CERUTTI, STEFANI DAIPRAI

Arquiteta e Urbanista. E-mail: [stefanidaiprai@outlook.com](mailto:stefanidaiprai@outlook.com)

### RESUMO

Este artigo parte da premissa de que os ambientes construídos para a Educação Infantil podem ser intencionalmente planejados para atuarem como agentes educadores de bebês e crianças pequenas. Com base no estudo de caso de uma escola de Educação Infantil em Erechim/RS, a pesquisa teve por objetivo investigar as relações entre os ambientes (internos e externos) e a proposta pedagógica da instituição para, a partir delas, delinear algumas considerações sobre seus efeitos na concepção projetual de escolas infantis. A metodologia da pesquisa foi a Avaliação Pós-ocupação alinhada com a Abordagem Experiencial. A experiência de campo se desdobrou a partir de um Percurso *Walkthrough*, que evidenciou os efeitos da forma e da configuração das salas nos arranjos espaciais e na circulação das crianças. Observou-se que as características e disposição do mobiliário nas salas partem de uma intencionalidade pedagógica; que além das condições de conforto e bem-estar, as paredes, pisos, tetos e janelas podem (e devem) ser exploradas pedagogicamente; e que se concebido e configurado como um ambiente integrador, o pátio coberto atua como facilitador das brincadeiras e interações entre as crianças das diferentes faixas etárias. Enfim, os resultados confirmam a necessidade da concepção projetual atentar para a flexibilidade, de forma que os ambientes possam ser adaptados à abordagem pedagógica da escola e às propostas dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; avaliação pós-ocupação; arquitetura escolar; percurso *walkthrough*.

### RESUMEN

Este artículo parte de la premisa de que los ambientes construidos para la Educación Infantil pueden planificarse intencionalmente para que actúen como agentes educativos para bebés y niños pequeños. A partir del estudio de caso de una escuela de Educación Infantil en Erechim/RS, la investigación tuvo como objetivo investigar las relaciones entre entornos (interior y exterior) y la propuesta pedagógica de la institución para esbozar algunas consideraciones sobre sus efectos en el diseño de las escuelas infantiles. La metodología de investigación fue la evaluación post-ocupación alineada con el Enfoque Experiencial. La experiencia de campo se desarrolló a partir de una ruta *walkthrough*, que mostró los efectos de la forma y configuración de las habitaciones en la disposición espacial y la circulación de los niños. Se observó que las características y disposición del mobiliario en las habitaciones parten de una intención pedagógica; que además de las condiciones de confort y bienestar, las paredes, pisos, techos y ventanas pueden (y deben) ser explorados pedagógicamente; y que si se concibe y configura como un ambiente integrador, el patio cubierto actúa como facilitador de los juegos e interacciones entre los niños de los distintos grupos de edad. Finalmente, los resultados confirman la necesidad de un concepto de diseño que preste atención a la flexibilidad, de modo que los entornos se puedan adaptar al enfoque pedagógico de la escuela y a las propuestas de los docentes.

PALABRAS CLAVES: educación infantil; evaluación post-ocupación; arquitectura escolar; ruta *walkthrough*.

### ABSTRACT

This paper starts from the premise that, if intentionally planned, the built environment can act as an educating agent in the education of babies and young children. Based on the case study of an Early Childhood Education School in Erechim/RS, the research aimed to investigate the relationship between environments (internal and external) and the pedagogical proposal of the institution, as well as to make considerations about the design conception of children schools. The research methodology was the post-occupancy evaluation aligned with the Experiential Approach. The field experience was built from the Walkthrough Route instrument. It

was observed that the shape of the floor plan of the rooms influences on the construction of spatial arrangements and on the circulation of children; that the characteristics of the furniture and their arrangement in the room are part of a pedagogical intention; that walls, floors, ceilings and windows, in addition to being involved with the conditions of comfort and well-being, can also be explored pedagogically; and that the covered patio, when configured as an integrating environment, supports the games and interactions between the children of different ages. Ultimately, the results confirmed the need for a design concept to pay attention to flexibility, so that environments can be adapted to the pedagogical approach of the school and to the proposals of the teachers.

KEYWORDS: early childhood education; post-occupancy evaluation; school architecture; walkthrough route.

Recebido em: 30/06/2021

Aceito em: 15/12/2021

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a arquitetura de ambientes para a Educação Infantil<sup>1</sup>. Na atualidade, a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância<sup>2</sup>, o ambiente<sup>3</sup> é considerado o “eixo estruturante do trabalho pedagógico” no processo de desenvolvimento das crianças pequenas (HORN; GOBBATO, 2015, p. 69). Tal reconhecimento corrobora a ideia de que o ambiente, quando intencionalmente planejado, pode atuar como um terceiro educador na Educação Infantil, uma vez que este “sempre evidencia uma determinada imagem de infância e de docência” (MODLER; RHEINGANTZ; CARVALHO, 2019, p. 86).

Segundo Forneiro (1998), o ambiente escolar da Educação Infantil deve ser entendido como uma estrutura composta por diferentes dimensões que interagem entre si – a *física*, a *funcional*, a *relacional* e a *temporal*. A dimensão *física* envolve o mobiliário, os objetos e a organização dos ambientes; a dimensão *funcional*, se ocupa dos modos como os espaços são utilizados, ou seja, do tipo de atividades que atendem; a dimensão *temporal* trata da organização do tempo inerente à utilização de cada ambiente; e a dimensão *relacional* diz respeito às relações que se produzem nos ambientes, ou seja, as relações criança-criança, criança-professor e criança-ambiente.

Esse entendimento evidencia que a complexidade da concepção do ambiente escolar infantil vai muito além da projeção de edifícios esteticamente agradáveis, funcionais, acessíveis e seguros. Segundo o documento *Padrões de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2004), ao não se favorecer a exploração do potencial pedagógico do ambiente, restringe-se o processo educativo, uma vez que a configuração da escola, tanto dos ambientes internos como externos, participa do desenvolvimento das dimensões físico-motoras, psicológicas, intelectuais e sociais das crianças.

Essa necessária resignificação do processo de projetar o ambiente escolar infantil se alinha com o reconhecimento da criança como um ser competente, ativo, crítico e desafiador, que está disposto a experienciar o mundo do qual se sente parte (RINALDI, 2013). Nas palavras de Loris Malaguzzi, pedagogo e psicólogo italiano precursor da filosofia reggiana<sup>4</sup>, a criança é “uma exploradora e uma pesquisadora do mundo” (DAHLBERG, 2016, p. 14) e à escola cabe o papel de conhecer e apoiar estas atitudes.

No Brasil, essa concepção pedagógica passa a ser reconhecida a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Dentre os principais avanços dessa normativa, destaca-se que a criança é assumida como sujeito de seu processo educativo e as brincadeiras e as interações passam a ser entendidas como os eixos orientadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Também com caráter mandatório, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a organização curricular da Educação Infantil deve ser estruturada a partir de cinco campos de experiências – *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – no contexto dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, conforme sua faixa etária (BRASIL, 2017).

Dessa forma, é importante que a arquitetura, através do projeto do ambiente infantil, apoie os objetivos pedagógicos possibilitando que os educadores criem suas situações de aprendizagem que tornem possível as interações, brincadeiras e experiências educativas para as crianças (MODLER, 2020). Assim, estudos de avaliação do ambiente construído de escolas de Educação Infantil são relevantes para produzir reflexões que possam contribuir com a concepção projetual dessas edificações. O desafio consiste em compreender de que forma o ambiente pode operar como interface mediadora da aprendizagem.

Diante do exposto, no presente artigo, por meio de um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil, objetiva-se apresentar a relação existente entre os arranjos espaciais dos ambientes e a proposta pedagógica da instituição, bem como tecer considerações sobre a concepção projetual de escolas infantis, com base no diálogo entre as áreas da Arquitetura e da Educação Infantil. Quanto à organização, o artigo conta com três seções. Na primeira – *Contextualização do estudo de caso* – aborda-se a apresentação da

escola, a fundamentação conceitual do método e a organização do trabalho de campo. Por conseguinte, na segunda seção – *Discussão dos resultados*, relata-se experiência vivenciada em cada ambiente visitado durante o *Walkthrough*, bem como aponta-se a síntese das descobertas oriundas do campo. Por fim, na última seção, apresenta-se as *Considerações finais* emergentes das discussões desenvolvidas.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Como objeto de estudo, escolheu-se uma escola que busca explorar o ambiente como uma ferramenta potente para concretizar as suas práticas pedagógicas. A instituição é de natureza privada e localiza-se no município de Erechim/RS. Para designá-la foi adotado o nome fantasia ‘*Escola Erechim*’, a fim de manter o anonimato<sup>5</sup>. Quanto à linha pedagógica, a instituição baseia-se na corrente construtivista e segue um sistema educativo próprio, inspirado nas abordagens teóricas de Vygotsky, Dewey, Freinet, Montessori e Malaguzzi. O processo educativo está baseado em cinco pilares: presença da família; respeito a singularidade, ao tempo e ao espaço; expressão das diversas linguagens; conexão com a natureza; e imersão bilíngue.

A escola está implantada no centro da cidade, em um lote de cerca de 2.000 m<sup>2</sup> com duas testadas. O edifício é térreo, com cerca de 600m<sup>2</sup> de área construída, edificado originalmente para uso residencial e adaptado para o uso escolar infantil. Quanto à materialidade, é construído em alvenaria de tijolos rebocados, com algumas paredes em alvenaria de pedras irregulares aparentes. A cobertura é constituída por telhas metálicas com forro de madeira, havendo parte em policarbonato transparente. A madeira também está presente nos gradis e estruturas das coberturas leves. Quanto à configuração física, a escola conta com hall de recepção, biblioteca, sala de direção, oito salas de turmas, cozinha, refeitório, lavanderia e pátio coberto. A área externa é composta por parque infantil, casa de bonecas, caixa de areia, pequeno campo de futebol, horta e estufa.

Em 2019, ano em que foi realizado o estudo de caso, a instituição contava com 98 crianças matriculadas, distribuídas em nove turmas: Berçário I; Berçário II; Maternal I/integral; Maternal I/tarde; Maternal II/integral; Maternal II/tarde; Fase I/integral, Fase I/tarde e Fase II. A Figura 1 apresenta a implantação da edificação no lote, a planta baixa e a ocupação dos ambientes em 2019.

Figura 1: (1) Vista aérea da implantação<sup>6</sup> e (2) planta baixa da escola com a ocupação de 2019



Fonte: (1) Vista aérea - fonte Google Earth (2021)<sup>6</sup>; (2) planta baixa - fonte os autores, adaptado da planta enviada pela escola (2019).

### Fundamentação conceitual do método

Para a realização da Avaliação Pós-ocupação (APO) foi adotada a postura investigativa da Abordagem Experiencial e seu desdobramento prático, a Observação Incorporada. Tal abordagem entende a neutralidade do observador e da separação entre mente-corpo-ambiente como impossibilidades, ao considerar que as ações de sua experiência de viver influenciam o modo como interpreta e analisa a

realidade (VARELA, THOMPSON; ROSCH, 2016). Assim, ao invés de trabalhar com um conjunto de representações preconcebidas, a abordagem metodológica empregada traduz assimilações particulares, sem apreciação de quais permanecem “certas”, ‘erradas’ ou ‘indiscutíveis’” e busca, por meio de seus relatos, “cartografar os efeitos que se produzem nas relações envolvendo pessoas, objetos e ambientes” (RHEINGANTZ, 2020, p.2).

Nesse contexto, o observador se transforma em *co-protagonista* das múltiplas performances<sup>7</sup> produzidas nas “dinâmicas e associações envolvendo ambiente, atores humanos e não-humanos” que compõem o coletivo envolvido (RHEINGANTZ, 2020, p.2). Como resultado, produz-se um relato que exprime o ponto de vista do observador sobre sua experiência vivenciada no ambiente ou conjunto de ambientes, dentro do determinado contexto da investigação (RHEINGANTZ *et al*, 2009). Nessa abordagem conceitual-metodológica os dispositivos de investigação passam a atuar como mediadores das interações dos pesquisadores-observadores com os ocupantes do ambiente construído estudado, “bem como veículos para relatar as descobertas” produzidas a partir destas interações (MODLER, 2020, p.148).

### A escolha do dispositivo de avaliação

A APO foi conduzida por uma equipe composta por três pesquisadores – uma professora universitária arquiteta e urbanista e dois estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul. Em junho de 2019, realizou-se uma visita preliminar à escola, a fim de dialogar com a diretora sobre a pesquisa, que acolheu a ideia de forma receptiva.

O próximo passo compreendeu uma reunião da equipe, a fim de decidir o dispositivo de APO que seria adotado como mediador da investigação. Optou-se pelo Percurso *Walkthrough*<sup>8</sup> – estratégia baseada em uma visita dialogada por toda edificação, reunindo pesquisador(es) e um ou mais ocupantes, que atua(m) como guia(s) do percurso (RHEINGANTZ *et al*, 2009). Por associar, simultaneamente, observação e entrevista-não-estruturada, o *Walkthrough* possibilita descrever e entender os ambientes em uso, bem como mapear as descobertas e as performances que se produzem nas relações envolvendo os ocupantes e os ambientes (MODLER, 2020; SANOFF, 1991; 1994).

Após a escolha pelo Percurso *Walkthrough*, foram preparadas plantas baixas para registro localizado das anotações, bem como croquis e fichas para o registro mais detalhado do inventário ambiental da edificação, a serem utilizadas pelos pesquisadores ao longo do percurso. Delineou-se que seriam visitados o pátio coberto, o pátio externo e as salas das turmas que frequentam a escola em turno integral.

## 3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a discussão dos resultados da APO, a fim de fazer referência a uma experiência e conhecimento produzido em conjunto (equipe de pesquisadores com os ocupantes), passamos a empregar no texto a primeira pessoa do plural.

O *Walkthrough* aconteceu em 23/08/2019, em uma tarde de céu claro (temperatura em torno de 18°C). Chegamos à escola às 13h30 e fomos recebidos pela diretora, que concordou em conduzir o percurso ao longo dos ambientes de uso comum. Já nas salas, foi acordado que as professoras das turmas atuariam como guias.

Enquanto ainda estávamos na recepção, os bebês do Berçário II adentraram o ambiente em direção à porta principal. Observamos um incentivo à autonomia por parte das educadoras, pois a maioria dos bebês passou engatinhando e, aqueles que ainda eram iniciantes no caminhar, seguravam as mãos da professora e da educadora auxiliar.

A seguir, iniciamos nosso percurso de investigação, que abrangeu todos os ambientes de uso das crianças. No entanto, por limitações quanto à extensão do texto, o presente artigo contempla apenas o relato referente à visita ao Berçário I, Berçário II, Maternal I/integral, Maternal II/integral, Fase I/integral, Fase II, pátio coberto e pátio externo. Em cada ambiente visitado, a partir da entrevista com o ocupante-guia (professora ou diretora), preenchemos a ficha com os dados ambientais, bem como registramos, através de fotografias e croquis, o leiaute composto pelos mobiliários e arranjos espaciais. No texto que segue, apresentamos a síntese das observações do *Walkthrough*.

### Berçário I

**Ocupação:** 2 educadoras; 8 crianças (faixa etária 3 a 11 meses).

**Características:** 24m<sup>2</sup>, paredes com reboco; piso em carpete de madeira; forro em madeira.

A diretora nos levou até a porta de entrada do Berçário I (Figura 2) e anunciou nossa visita à professora. Observamos que a sala conta com um vestíbulo, em cujo espaço há um armário para armazenar os bebês-conforto. Este local também é utilizado para os adultos retirarem os calçados antes de entrar na sala. Para evitar que os bebês saiam, há uma grade baixa de madeira entre a sala e o vestíbulo.

Figura 2: Sala do Berçário I



Fonte: Planta baixa – desenho: Fernanda Dembinski; fotografias: os autores (2019).

Adjacente à sala encontra-se o espaço do trocador e lavatório, com acesso através de uma porta. O leiaute da sala é composto pelo tatame, berços, armário e poltrona. Em frente ao tatame há um espelho situado junto ao nível do piso, de forma a permitir que os bebês se visualizem.

A professora relatou que o tatame consiste na principal área de interação dos bebês entre pares e com as educadoras. Segundo ela, essa área precisa ser ampla e sem obstáculos e quinas, pois abriga o deitar, o engatinhar e os primeiros movimentos de sentar-se e levantar. A alimentação também ocorre sobre o tatame, para tanto as crianças são colocadas em bebês-conforto.

Segundo a professora, suas ações buscam incentivar o movimento autônomo dos bebês. Para tanto, ela compõe variados arranjos com caixas de madeira, pneus (forrados com tecido), argolas fixadas nas paredes, barras, dentre outros cenários. Comentou que os bebês também se utilizam do pátio coberto e das áreas externas. Nesse sentido, ressaltou: “eles também precisam de liberdade (...) para apoiar os que ainda não sentam, utilizamos colchonetes, almofadas e bebês-conforto.”

Sobre a janela, localizada junto ao tatame, comentou: “seria bom se fosse mais baixa, para que os bebês conseguissem ver as outras crianças e, também, para que visualizassem o fora... Às vezes, percebo as crianças com o olhar fixo nos galhos da palmeira ou nos panos coloridos que são estendidos no varal.”

Também perguntamos sua opinião sobre o piso em carpete de madeira, respondeu que “seria melhor um piso menos frio”. Quanto à pequena diferença de nível no piso que a espessura do tatame agrega, a professora considera que não há problema, “é um desafio positivo, pois as crianças precisam aprender a observar o desnível, mas, geralmente, elas não tropeçam”, relatou.

## **Berçário II**

**Ocupação:** 2 educadoras; 6 crianças (faixa etária 11 meses a 1 ano e meio).

**Características:** 24m<sup>2</sup>, paredes com reboco; piso em carpete de madeira; forro em madeira.

Ao chegarmos ao Berçário II (Figura 3), fomos recebidos pela educadora auxiliar. De forma semelhante à sala do Berçário I, o Berçário II também conta com um vestíbulo, que atende a função de armazenamento das bolsas dos bebês e de local para os adultos retirarem os calçados. A separação entre a sala e o vestíbulo é marcada por uma grade baixa de madeira, para evitar a saída dos bebês. O trocador e o sanitário localizam-se ao lado da sala, com acesso através de uma porta.

Figura 3: Sala do Berçário II



Fonte: Planta baixa – desenho: Fernanda Dembinski; fotografias: os autores (2019).

A professora nos saudou e nos convidou a sentarmos no chão. Observamos que o leiaute da sala é composto pelo tatame, berços, armário, almofadas e dois painéis interativos. Em frente ao tatame localiza-se um espelho, que é situado junto ao nível do piso. Conforme relatou a professora, o espelho é muito importante em termos pedagógicos, pois proporciona o conhecimento e a identificação do próprio corpo para os bebês.

Assim como no outro berçário, o tatame atua como a principal área de interação dos bebês. A professora nos explicou que costumam realizar brincadeiras de movimento sobre o tatame, como pega-pega, jogo com bola e atividades com bambolês. Nessa área, fixados nas paredes próximas ao tatame, há painéis interativos. Esses são compostos por correntes, argolas, dobradiças, garrafas plásticas, dentre outros materiais. Assim, observamos que as paredes também são exploradas nas ações pedagógicas.

A professora comentou que gostaria que a área da sala fosse um pouco maior, a fim de explorar propostas mais variadas com as crianças. Relatou que os bebês são curiosos e exploradores, buscam conhecer todos os cantos da sala, costumam até esconder-se entre os berços.

Quanto à janela, a professora comentou que gostaria muito que essa fosse mais baixa, para que as crianças pudessem contemplar a vista para fora. Nesse ponto acrescentou: “o ideal seria que a abertura permitisse passar para o lado de fora diretamente da sala” – visão que corrobora o entendimento de pesquisadores que apontam a importância da conexão física e visual da sala com o ambiente externo (OLDS, 2001; AZEVEDO, 2002; BRASIL 2004; SOUZA, 2009; CEPPI; ZINI, 2013; HORN; GOBBATO, 2015). Perguntamos ainda se os bebês usam os pátios externos: “eles brincam no parquinho diariamente”, exceto em dias frios ou chuvosos, respondeu a professora.

Sobre o revestimento do piso, a professora considera o carpete de madeira “frio” e, por isso, desconfortável para as crianças, já o tatame é agradável, tanto no verão quanto no inverno, por ser mais “quente e macio”.

### Maternal I

**Ocupação:** 2 educadoras; 15 crianças (faixa etária 1 ano e meio a 2 anos).

**Características físicas:** 20,7m<sup>2</sup>, paredes com reboco; piso em tacos de madeira; forro em madeira.

Ao chegarmos junto à porta de entrada do Maternal I (Figura 4), as educadoras nos saudaram animadamente e nos convidaram para sentar em almofadas no chão. Ao sentarmos, pareceu-nos que estávamos sendo menos invasivos no ambiente das crianças, já que nossa estatura deixou de impactar tanto. A sala apresenta planta em formato de “L”, conta com janela de peitoril baixo (30 cm) e com uma abertura em vidro fixo, que permite visualizar o ambiente de repouso das crianças, localizado adjacente à sala. Com relação à área da sala, a professora comentou que gostaria que fosse “um pouco maior”. Por outro lado, ressaltou que as atividades não são centralizadas nesse ambiente, pois as crianças aproveitam todos os pátios da escola.

O mobiliário que compõe o leiaute da sala compreende: almofadas, bancada baixa (com tampo para receber materiais), armário aberto para guarda de materiais e brinquedos, espelho, ganchos para agasalhos e mochilas, e prateleiras para os materiais de uso da professora. Sobre as mochilas, a professora comentou que estas “não podem ficar acessíveis às crianças, porque elas estariam todo o tempo mexendo.

Mas também não podem ser colocadas fora da sala, pois precisamos, seguidamente, pegar as coisas nas mochilas”.

A fala da professora nos fez refletir sobre onde seria o lugar mais adequado para a guarda das mochilas. Apesar de entendermos a necessidade de as educadoras acessarem as mochilas com praticidade no cotidiano, consideramos que a área disponível na sala deve priorizar a oferta de possibilidades para as crianças, isto é, materiais, objetos, mobiliários que estejam a seu pleno alcance.

Figura 4: Sala do Maternal I



Fonte: Planta baixa – desenho: Fernanda Dembinski; fotografias: os autores (2019).

Ao observarmos que a janela da sala conta com peitoril baixo (30 cm), perguntamos se as crianças costumam acompanhar o que ocorre do lado externo. Segundo a professora “a janela é um atrativo para elas, gostam de ver o que está acontecendo do outro lado – se a janela está aberta estão penduradas falando com quem passa, às vezes até colocam o pé para escalar”. O relato da professora corrobora o entendimento de pesquisadores que apontam que a área da janela é um lugar especial dentro do ambiente, visto que oferece experiências sensoriais – visuais, olfativas, auditivas e até táteis, pelo contato com a incidência solar e ventilação (OLDS, 2001, ALEXANDER, 2013, NAIR; FIELDING; LACKNEY, 2013; MODLER, 2020).

A professora nos explicou que a proposta pedagógica da escola abarca a composição de *spazios*<sup>9</sup>. Esses constituem contextos de interação e experiências, que são montados com materiais estrategicamente escolhidos pela professora. Nessa ideia, as crianças ficam livres para brincar com os materiais que escolherem, compondo, naturalmente, pequenos grupos de interação.

No Maternal I a professora comentou que, além do *spazio* da rotina (área de almofadas Figura 4), costuma compor mais três contextos. No dia da visita estavam montados o *spazio* do jogo (blocos de montar dispostos sobre a bancada baixa), *spazio* da música e a cabana das histórias. Segundo a professora, o *spazio* da rotina é um “cantinho que elas gostam bastante”, muitas vezes “pegam o querem e vêm sentar aqui.” Relatou ainda que as crianças se alegram quando é montado o *spazio* da areia (sobre a bancada baixa). Perguntamos se elas não escorregam no material, que provavelmente cai no piso. A professora confirmou que o piso recebe areia, mas que, em geral, as crianças não caem.

Durante a visita algumas crianças divertiam-se explorando o mobiliário – atravessavam o armário, passando por entre as prateleiras, para acessar o lado oposto. Essa observação nos remeteu ao entendimento de Arenhart e Lopes (2016, p. 26) que, em suas vivências espaciais, as crianças “compartilham significados e modos comuns entre si, que são diferentes dos adultos quando estabelecem suas relações espaciais e temporais”.

Ao observar a brincadeira, a professora comentou que, em sua opinião, aquele armário deveria ser mais baixo, pois a última prateleira fica em altura praticamente inacessível para as crianças, que ainda são bem pequenas, tanto que, às vezes, os brinquedos caem de suas mãos quando tentam tirar de cima, pois são mais pesados do que supunham.

Por fim, conversamos sobre o piso e o forro. “O piso em madeira é excelente! Não é frio e não é colorido”, disse a professora. Por outro lado, ela nos explicou que considera cansativos os pisos vinílicos com estampas coloridas, que há em outras salas da escola, pois atrapalham as brincadeiras com materiais que as crianças realizam no piso. Quanto ao teto, considera que o pé-direito é satisfatório, pois possibilita alcance manual aos adultos para pendurar os tecidos das tendas e outros objetos que desejam afixar no forro, conforme a proposta pedagógica.

## Maternal II

**Ocupação:** 2 educadoras; 15 crianças (faixa etária 2 a 3 anos, aproximadamente).

**Características:** 13m<sup>2</sup>, paredes com reboco; piso vinílico em manta; forro em madeira.

Na sequência visitamos o Maternal II (Figura 5). A professora nos deu boas-vindas e apresentou as crianças, que brincavam com blocos de construção, algumas delas sentadas no piso e outras em cadeiras, junto a mesa. Nossa presença não despertou estranhamento aparente às crianças, apenas certa timidez. A professora explicou que a sala é composta por dois ambientes, a área principal e a de repouso. O leiaute da sala principal é composto por almofadas, armário baixo aberto, armário aéreo, mesa, cadeiras e espelho. Notamos a ausência de local reservado para a armazenagem das mochilas das crianças, como há nas demais salas visitadas.

Figura 5: Sala do Maternal II



Fonte: Planta baixa – desenho: Fernanda Dembinski; fotografias: os autores (2019).

A professora comentou que o formato da sala (retângulo estreito) não favorece a organização dos arranjos espaciais, pois a área de circulação torna-se restrita para a movimentação das crianças. Além do formato, notamos que a área da sala é reduzida para o número de crianças da turma, o que restringe as brincadeiras e interações, principalmente daquelas crianças que poderiam vir a preferir brincar sozinhas.

Quanto à organização das propostas pedagógicas, a professora relatou: “fica apertado para montar os *spazios*”, que deveriam receber até cinco crianças cada um. Com o espaço existente, em geral, consegue montar dois *spazios* na sala principal e um no ambiente de repouso. Por outro lado, a professora reforçou que as crianças usufruem de todos os ambientes da escola – como o pátio coberto e, principalmente, os pátios externos.

## Fase I

**Ocupação:** 2 educadoras; 11 crianças (faixa etária 3 a 4 anos, aproximadamente).

**Características:** 25,75m<sup>2</sup>, paredes com reboco; piso vinílico em manta; forro em PVC.

A seguir, nos dirigimos à sala da turma Fase I (Figura 6), na qual fomos recebidos pela professora. A educadora auxiliar e as crianças estavam sentadas em almofadas no piso, em roda, finalizando o lanche.

Figura 6: Sala da turma Fase I



Fonte: Planta baixa – desenho: Fernanda Dembinski; fotografias: os autores (2019).

Quanto ao leiaute, a sala conta com armários, mesa, cadeiras, bancada baixa e estrado de madeira. Assim como nas outras salas, há um armário baixo aberto disposto de forma a dividir duas áreas do ambiente. A sala conta com apenas uma janela, voltada para o pátio coberto. Segundo a professora, a turma utiliza os banheiros próximos à sala, o que permite às crianças irem sozinhas, o que constitui um incentivo a sua autonomia, ressaltou.

A professora relatou, ainda, que considera adequada “a forma quadrada da sala”, já que favorece a organização dos arranjos espaciais. Assim consegue dispor os *spazios* e é possível “circular bem entre eles”. Além da sala, as ações pedagógicas são propostas em outros ambientes da escola, como o parque, o pergolado, a casa de bonecas e até a cozinha para fazer a “pedagogia da comida”, relatou a professora.

Quanto ao revestimento do piso, comentou que este deveria ter cor lisa, “não deve ser colorido, porque as crianças brincam no piso e as peças e brinquedos não aparecem quando há estampas coloridas”. Enquanto conversávamos, observamos que as crianças se distribuíam ao longo dos *spazios* e escolhiam espontaneamente os materiais e brinquedos, movimentando-se com liberdade.

## Fase II

**Ocupação:** 2 educadoras; 11 crianças (faixa etária 4 a 5 anos, aproximadamente).

**Características:** 26,5m<sup>2</sup>, paredes com reboco; piso vinílico em manta; forro em PVC.

Na sequência visitamos a turma da Fase II (Figura 7). Quando chegamos, a sala encontrava-se desocupada, pois as crianças estavam no parque. Aguardamos alguns minutos até retornarem, irem ao banheiro e tomarem água. Após, as crianças sentaram-se na sala para lanchar, e, enquanto isso, a professora conversou conosco.

Figura 7: Sala da turma Fase I.



Fonte: Planta baixa – desenho: Fernanda Dembinski; fotografias: os autores (2019).

A sala tem uma porta de vidro e uma janela, ambas voltadas para o pátio coberto. A professora relatou que esta proximidade com o ambiente de uso coletivo torna-se problemática em dias chuvosos, quando “as crianças das outras turmas ficam brincando no pátio a grande parte do tempo, o que causa barulho dentro da sala.” O leiaute do ambiente é composto por armário baixo aberto (localizado de forma a separar duas áreas), estrado de madeira, armário baixo fechado, mesa da professora, mesa circular, cinco cadeiras e suporte para fantasias. As crianças utilizam os sanitários com acesso pelo pátio coberto.

A sala apresenta formato de planta quadrada, o que, conforme a professora, é favorável à organização dos *spazios*, que, geralmente, são em número de três. No entanto, aponta que gostaria que a sala fosse “um pouco maior”, pois as crianças dessa faixa etária (4 a 5 anos) se movimentam com agilidade, bem como criam seus grupos de interação, buscando demarcar seus territórios de domínio dentro da sala (LOPES, 2008; 2009). A professora também comentou que as crianças usufruem dos demais ambientes da escola diariamente, inclusive na “hora do lanche”, que é realizado ora na sala, ora no refeitório, ora nas mesas do pátio coberto, ou até nas áreas externas, quando são realizados piqueniques.

Perguntamos sua opinião sobre o piso vinílico. Ela respondeu que o considera “frio”, principalmente nos meses do inverno. Ressaltou que as crianças, mesmo na faixa etária pré-escolar, ainda utilizam o piso como base de suas brincadeiras.

### Pátio coberto

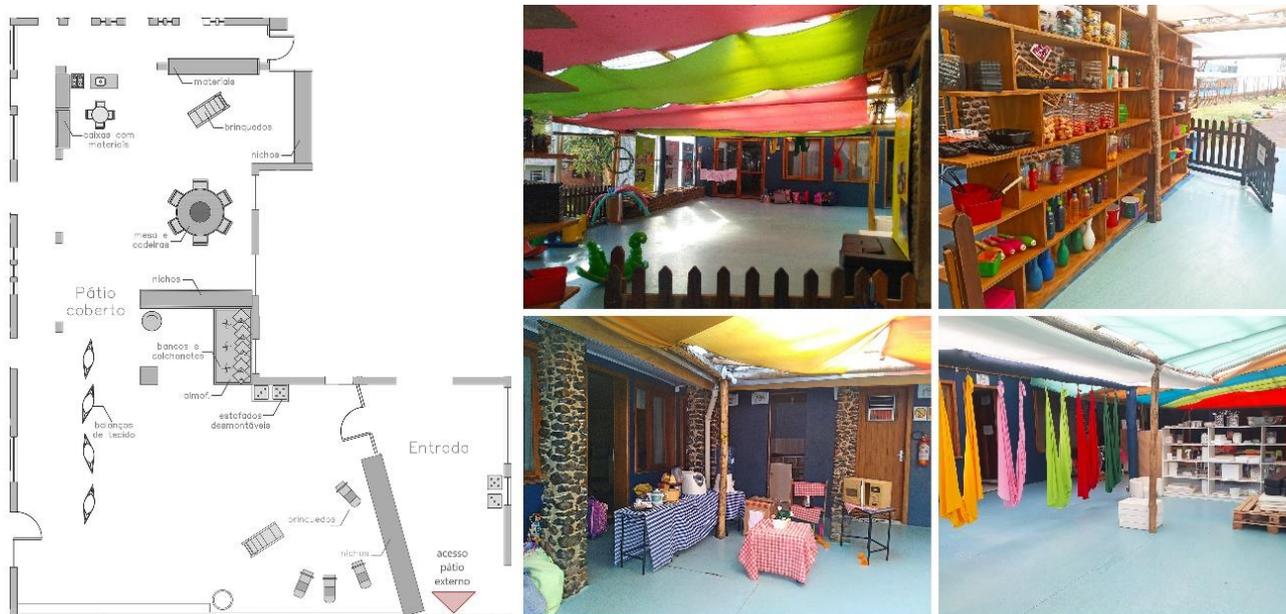
**Ocupação:** crianças de todas as faixas etárias.

**Características:** 130m<sup>2</sup>, paredes com reboco e paredes em pedra; piso em carpete de madeira; forro em policarbonato transparente.

No percurso pelas áreas de uso coletivo da escola contamos com a companhia da diretora. Iniciamos pelo pátio coberto (Figura 8), também conhecido como *praça* da escola. A diretora nos explicou que essa denominação se deve ao fato de o pátio ser uma área de convívio coletivo das crianças de diferentes faixas etárias, educadoras e familiares das crianças, nos horários antes e após o turno escolar.

O ambiente localiza-se adjacente à área de entrada, separado desta por uma estante alta e por uma cerca baixa de madeira com porta. O pátio também atende a função de circulação entre algumas salas, bem como de área de jogos e interações das crianças de todas as turmas da escola, inclusive os bebês, nos explicou a diretora. Durante o percurso, observamos a turma do Berçário I, que ocupava uma área do pátio. Algumas crianças estavam acomodadas em bebês-conforto, outras engatinhavam. As educadoras cantavam e interagiam com elas. Esta experiência foi significativa, pois demonstrou que, sem restrição de idade, todas participam dos ambientes de vida coletiva da escola, o que favorece a aprendizagem por meio de processos interativos, conforme a teorização de Vygotsky (2007), também fundamentada por Rogoff (1993).

Figura 8: Pátio coberto



Fonte: Planta baixa – desenho: Fernanda Dembinski; fotografias: os autores (2019).

Quanto ao leiaute, a praça conta com uma área livre para propiciar jogos e brincadeiras com movimentos amplos, como dançar, pular corda, correr, saltar *etc.* Também dispõe de estofados do tipo desmontáveis, composto por almofadas, que podem compor diferentes arranjos no piso, o que, segundo observamos, é usado para apoio dos bebês. Além disso, há bancos, colchonetes, um estrado de madeira, painel para

projeções, armários abertos para armazenamento de materiais, caixas com materiais diversos (tijolos, madeiras, pinhas de pinheiro, dentre outros), balanços de tecido, mesas e cadeiras. Há ainda o canto do jogo simbólico, com mobiliário, objetos e eletrodomésticos que compõem uma cozinha de faz de conta.

Assim como nas salas, na praça observamos o cuidado em tornar o ambiente agradável, o que é visível na escolha das cores dos tecidos que foram parte da cobertura e os balanços, bem como nas diferentes texturas das paredes, cercamentos e pilares, que oferecem estímulos sensoriais diversificados. Essa concepção é expressa por Ceppi e Zini (2013), que apontam que o ambiente escolar infantil deve contar com um cenário cromático agradável, para não produzir ambientes monótonos e evitar ambiências visuais caóticas.

### **Pátio escolar (externo)**

**Ocupação:** crianças de todas as faixas etárias.

**Características:** 853m<sup>2</sup>

Prosseguindo com o *Walkthrough*, visitamos o pátio escolar (Figura 9), localizado adjacente à circulação de entrada da escola. A área é predominantemente plana e conta com ambientes variados – casa em miniatura, área calçada, muro revestido de azulejos para pinturas, brinquedos (balanço, escorregador *etc.*) e caixa de areia. Na área do pátio há ainda uma horta, delimitada por um cercado de madeira. Segundo a diretora, as crianças também participam do cultivo, conforme as propostas pedagógicas das professoras.

Enquanto conversávamos, observamos que a turma do Maternal II ocupava a área dos brinquedos. Perguntamos à professora se as crianças de diferentes turmas utilizam o pátio ao mesmo tempo. Ela mencionou que sim e que a integração ocorre tranquilamente, porque há “bastante espaço no pátio” e “as crianças maiores são acostumadas a interagir com os pequenos”.

A diretora confirmou que todas as faixas etárias, inclusive os bebês, têm momentos diários de vivência no pátio, exceto em dias chuvosos. Comentou que as professoras exploram materiais como terra, folhas, galhos, areia, grãos em suas propostas pedagógicas desenvolvidas nas áreas externas.

Observamos que no pátio sobressai a presença de elementos da natureza que proporcionam experiências e vivências importantes para o aprendizado emocional e cognitivo na infância, além de instigar brincadeiras de movimentos amplos e desafios motores às crianças. Por essas razões, o pátio escolar é um local significativo para as crianças pequenas, que, muitas vezes têm neste ambiente seu único contato cotidiano com a natureza, tendo em vista o processo de urbanização das cidades, conforme Azevedo (2002).

Figura 9: Pátio escolar



Fonte: Planta baixa – desenho: Fernanda Dembinski; fotografias: os autores (2019).

### Síntese das descobertas

A seguir apresentamos a síntese das descobertas que emergiram da experiência de campo e, a partir dessa análise, tecemos algumas considerações sobre a concepção projetual de escolas infantis.

As professoras das turmas, cujas salas apresentam planta retangular, comentaram que este formato não favorece a organização dos arranjos espaciais preparados por elas. Por outro lado, aquelas que trabalham em salas com plantas que se aproximam do quadrado expressaram que essa forma propicia a construção dos arranjos, bem como a circulação e interação das crianças. Entendemos que esse apontamento é relevante para a concepção projetual das salas, visto que permite uma distribuição mais homogênea dos contextos de interação no ambiente. No entanto, cabe ressaltar que, tão relevante quanto a forma da sala, é o seu adequado dimensionamento de acordo com o número de ocupantes da turma, conforme a recomendação de normativas e de literaturas pertinentes (ELALI, 2002; RIO GRANDE DO SUL, 2005; MODLER, 2020). Essas questões foram observadas na sala do Maternal I, onde, além da forma retangular, a área reduzida restringe ainda mais as interações das crianças.

Nos berçários, observamos que o tatame configura a principal área da sala, que abriga as interações dos bebês entre pares e com as educadoras. Por esta razão, em alinhamento a Barbosa e Fochi (2015), concordamos com a visão das professoras de que essa área deve ser livre de obstáculos e quinas, bem como ser dimensionada para comportar a movimentação autônoma dos bebês e suas interações com os pares, com as educadoras, com os materiais e o com o próprio ambiente (texturas das paredes, pisos, painéis sensoriais, caixas, pneus, cones *etc.*).

Em geral, as salas contam com armários baixos (sem portas e com rodízios), que são dispostos pelas professoras para dividir o ambiente em diferentes áreas, a fim de configurar o leiaute desejado. Essa configuração deixa as crianças livres para escolherem brincar e interagir onde desejarem, ou seja, há uma descentralização da figura do professor, que atua como mediador das brincadeiras e interações. Os armários são intencionalmente abertos para exibir materiais de forma acessível às crianças, para que elas protagonizem suas brincadeiras e interações – o que concorda com a visão de Forneiro (1998); Barbosa e Fochi (2015); Horn e Gobbato (2015). Nesse sentido, vale ressaltar que o projeto do mobiliário deve permitir o alcance dos materiais para todas as crianças, incluindo as bem pequenas (faixa etária de 1 a 2 anos), conforme ressaltado pela professora do Maternal I.

Na sala do Maternal I a professora relatou que a janela é um lugar especial no contexto da sala, pois as crianças costumam acompanhar a movimentação que ocorre do lado externo, junto à área de entrada da escola. A professora do Berçário II, por sua vez, expressou seu desejo de que a sala contasse com uma porta ampla voltada para o pátio externo, de forma a integrar o ambiente com a área livre e assim propiciar às crianças a escolha por brincar dentro ou fora. Esses apontamentos concordam com a ideia de que as aberturas constituem importantes conexões sensoriais das crianças com o meio exterior, e nesse sentido, devem ser cuidadosamente concebidas nos ambientes da Educação Infantil, conforme mencionado por Olds (2001) e Modler (2020).

Observou-se a importância de o projeto da sala prever um vestíbulo ligado à porta de entrada e contíguo à sala principal, conforme recomenda Olds (2001). Na escola estudada as salas de ambos os berçários contam com uma zona de entrada, na qual os adultos retiram seus calçados antes de entrar no ambiente em que estão os bebês. A antessala também atende a função de armazenar os bebês-conforto no Berçário I e de guarda das mochilas no Berçário II. Nas demais salas, as mochilas são dispostas no próprio ambiente, penduradas nas paredes ou, simplesmente, colocadas no chão. Desse modo, a antessala seria conveniente nas salas de todas as faixas etárias, para atender a função de armazenamento das mochilas, e assim permitir que o ambiente seja aproveitado para a exploração pedagógica.

Com relação ao tipo de revestimento de piso, as professoras que trabalham em salas com piso revestido por mantas vinílicas ou por carpete de madeira, relataram que o chão se torna desconfortável por frio para as crianças, que realizam grande parte de suas brincadeiras nessa superfície. Já as professoras das salas com piso em madeira, manifestaram apreciar essa solução, pois “não é frio nem é colorido”, relatou uma delas. Ao conversarmos com educadoras cujas sala têm piso vinílico colorido, descobrimos as razões pelas quais as cores não são bem-vindas: essas atrapalham as brincadeiras, já que os materiais se confundem com o piso, e porque o colorido “agita as crianças”. Assim, a opinião das professoras corrobora os apontamentos da literatura de referência, que indicam que “o piso deve oferecer uma base neutra”, sem decorações desnecessárias (CEPPI; ZINI, 2013, p. 74).

Em todas as salas visitadas, as professoras mencionaram que as vivências das crianças não são centralizadas nesses ambientes, mas sim utilizam-se, principalmente, do pátio coberto e das áreas

externas, locais em que ocorre a interação entre crianças de diferentes faixas etárias. Assim, cabe ressaltar a importância de a concepção projetual prever ambientes voltados ao convívio das crianças, a fim de favorecer a participação de todas nos contextos de vida coletiva da escola infantil e, conseqüentemente, a aprendizagem por meio de processos interativos (VYGOTSKY, 2007; ROGOFF, 1993).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentada uma APO realizada em uma escola de Educação Infantil localizada em Erechim/RS. A avaliação teve como objetivo compreender a relação existente entre os arranjos espaciais dos ambientes e a proposta pedagógica da instituição e, com base nesse entendimento, tecer considerações sobre a concepção projetual de escolas infantis.

Em termos metodológicos, o trabalho baseou-se na postura investigativa da Abordagem Experiencial. O instrumento *Percurso Walkthrough* mostrou-se profícuo para alcançar o objetivo almejado, pois propiciou aos pesquisadores experienciar o ambiente construído da escola, a partir da conversa com as professoras e com a diretora.

Cabe ressaltar que, o fato de a pesquisa se basear na interação com os ocupantes adultos e não focar o olhar das crianças sobre o ambiente, consiste na principal limitação desse estudo. Pois, conforme DCNEI (BRASIL, 2009), as crianças são entendidas como sujeitos de seu processo educativo. No entanto, a investigação com bebês e crianças pequenas envolve grandes desafios. Assim, a compreensão da manifestação da criança em relação ao ambiente, expressa por meio de suas múltiplas linguagens, só seria possível por meio de uma série de visitas de observação. Também, ao invés de um grupo, seria possível apenas a presença de apenas um pesquisador-observador, a fim de gerar a menor interferência possível no contexto estudado.

Em suma, apesar da referida limitação, os resultados oriundos deste estudo indicam que a concepção projetual da escola infantil deve primar por ambientes flexíveis, de forma a serem adaptados à abordagem pedagógica da escola e às propostas dos professores. Para isso, entende-se que devem ser adotadas posturas que tenham como premissa conhecer os desejos e demandas dos ocupantes, suas experiências e vivências, visto que a qualidade ambiental de uma edificação depende das relações que ela abriga.

Por essas razões, em alinhamento a Rinaldi (2013), acredita-se que o projeto da escola infantil deve ser entendido como pesquisa, no sentido em que deve ser construído com base no diálogo entre as áreas da Arquitetura e Educação Infantil.

#### 5 AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq); à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES); à Universidade Federal da Fronteira Sul e à Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo apoio recebido.

Também agradecem à diretora, às crianças e às educadoras da escola pelo acolhimento à pesquisa, bem como à Fernanda M. D. Dembinski pela colaboração no desenho das plantas baixas apresentadas neste artigo.

#### 6 REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, C. *Uma linguagem de padrões: a Pattern Language*. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- ARENHART, D.; LOPES, J. J. M. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. *Trama Interdisciplinar*, v.7, n.2. São Paulo, maio/agosto, 2016. p.18-27.
- AZEVEDO, G. A. N. *Arquitetura Escolar e Educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). COPPE / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: [www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/arq\\_esc\\_gana.pdf](http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/arq_esc_gana.pdf) Acesso em: 30 jan. 2021.
- BARBOSA, M.C.S.; FOCHI, P. S. Os bebês no Berçário: ideias-chave. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Org.) *Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul – perspectivas políticas e pedagógicas* (E-book). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959> Acesso em: 29 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Padrões de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEIF, 2004.
- CARVALHO, R. S. Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. *ETD - Educação Temática Digital*, v.21 n.1. Campinas, SP, jan./mar. 2019. p.84-104. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650981>. Acesso em: 12 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650981>.
- CEPPI, G.; ZINI, M. (Org.) *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DAHLBERG, G. Prefácio. In: CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993* (E-book). Contesting Early Childhood, Routledge. 2016.
- ELALI, G. A. *Ambientes para a Educação Infantil: um quebra-cabeças? Contribuição metodológica na Avaliação Pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área*. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16131/tde-10032010-141853/pt-br.php> Acesso em: 29 jan. 2021.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços a Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, 1998, pp.229-280.
- HORN, M. da G. S.; GOBBATO, C. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.) *Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul – perspectivas políticas e pedagógicas* (E-book). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, pp. 69-84. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959> Acesso em: 29 jan. 2021.
- LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para o estudo das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação*, v 23, n.79. Ijuí, jan./jun.2008. p.65-82.
- LOPES, J. J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? *Educação em Foco*, v.13, n.2. Juiz de Fora, fev. 2009. p. 31-44.
- MOL, A. Política ontológica – algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (org.). *Objectos Impuros – Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Edições Afrontamento, 2008, pp. 63-78.
- MODLER, N. L. *Arquitetura e Educação Infantil: Abordagem Experiencial em um estudo de caso no Norte do Rio Grande do Sul*, 2020. Tese (Doutorado em Arquitetura). PROARQ, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://prolugar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/05/2020\\_TESE\\_NEBORA\\_LAZZAROTTO\\_MODLER\\_vers%C3%A3o\\_final.pdf](http://prolugar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/05/2020_TESE_NEBORA_LAZZAROTTO_MODLER_vers%C3%A3o_final.pdf). Acesso em: 01 out. 2021.
- MODLER, N. L.; RHEINGANTZ, P. A.; CARVALHO, R. S. de. Espaço-ambiente na Educação Infantil: diálogos entre arquitetura e pedagogia da infância. In: AZEVEDO, G. A. N. (Org.) *Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019 (E-book), pp.84-203. Disponível em: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/04/Territ%C3%B3rios-Educativos.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.
- NAIR, P.; FIELDING, R.; LACKNEY, J. *The Language of School Design: Design Patterns of 21st Century Schools*. Design Share.com: 2013.
- OLDS, A. R. *Child Care Design Guide*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 2001.
- RHEINGANTZ, P. A. *Glossário de termos de filosofia e de métodos de pesquisa*. Texto utilizado pelo Grupo de Pesquisa Lugares e Paisagens (ProLUGAR). Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro 2020. Disponível em: <http://prolugar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/08/2021-Rheingantz-Glossario-Termos-e-Metodos-Pesquisa-ProLUGAR-16ago2021.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.
- RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação* (E-book). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Observando-a-Qualid-do-Lugar.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.
- RINALDI, C. O ambiente da infância. In: CEPPI, G.; ZINI, M. (Org.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Educação Infantil. Parecer nº 398/2005. Relatora Carmem Dotto Soares de Soares, 15 de junho de 2005: *Parecer*. Porto Alegre, RS, 2005.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1993.

SANOFF, H. *School Design*. New York: John Wiley & Sons, 1994.

SANOFF, H. *Visual research methods in design*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

SOUZA, F. dos S. *Premissas projetuais para ambientes da educação infantil: Recomendações com base na observação de três UMEIs de Belo Horizonte, MG*. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura). PROARQ, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://prologar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/07/Tese-Fabiana-Souza-completa.pdf> Acesso em: 30 jan. 2021.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The embodied mind: Cognitive Science and Human Experience*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts; London, England, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEISEL, J. *Inquiry by design: Environment/Behavior/Neuroscience in Architecture, Interiors, Landscape, and Planning* Monterey: Brooks/Cole Publishing Company, 1981.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artigo faz parte da temática de pesquisa de Doutorado da primeira autora.

<sup>2</sup> Pedagogia da Infância consiste em um campo de pesquisa na Educação Infantil que apoia: “uma ação pedagógica docente comprometida política e socialmente, que dê suporte às aprendizagens das crianças, por meio de um contexto educativo que leve em consideração tempos, espaços, materiais e as relações entre os sujeitos” (CARVALHO, 2019).

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que, em geral, ao invés da palavra ‘ambiente’, os autores da Educação Infantil costumam empregar a palavra ‘espaço’. No entanto, neste artigo, em alinhamento a Rheingantz *et al* (2009), opta-se pelo termo ‘ambiente’, a fim de expressar a indissociabilidade entre as características físicas e dimensionais do espaço e os aspectos psicológicos e culturais atrelados à vivência dos seus ocupantes.

<sup>4</sup> A abordagem reggiana, referência mundial na área da Educação Infantil, é desenvolvida na rede pública de escolas da Reggio Emilia (Itália).

<sup>5</sup> Salienta-se que esta pesquisa está aprovada na Plataforma Brasil e Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 56835716.0.0000.5564.

<sup>6</sup> Fonte da Figura 1 (esquerda) - Vista aérea: <https://earth.google.com/web/@-27.63990273,-52.27327681,767.27721871a,207.90740047d,35y,68.39691259h,0t,0r>, acesso em 30/06/2021.

<sup>7</sup> Conforme Rheingantz (2020), ‘performance’ corresponde à tradução de ‘*enactment*’, termo proposto por Mol (2008) – “Segundo Mol, fatos, objetos e entidades são “performados” ou produzidos na ação e pela agência de outros entes, ou seja, as coisas e suas ontologias passam a ser entendidas como produto final de uma trama de ações” (RHEINGANTZ, 2020, p. 32).

<sup>8</sup> Dispositivo concebido por Kevin Lynch em 1960 (ZEISEL, 1981).

<sup>9</sup> Segundo a diretora pedagógica da escola, o termo *spazio* (que significa espaço em italiano) é entendido como um micro-ambiente, ou seja, o lugar onde ocorrem as interações projetadas pelas intenções pedagógicas.

NOTA DO EDITOR (\*): O conteúdo do artigo e as imagens nele publicadas são de responsabilidade do(s) autor(es).