

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



Tamara de Rezende Mendes Prado

**O espaço na Educação Infantil e a experiência  
da Casa Redonda**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**Coordenação Central de Extensão  
Curso de Especialização em  
Educação Infantil: Perspectivas de  
Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Silvia Néli Falcão Barbosa

Rio de Janeiro,

Outubro de 2006



Tamara de Rezende Mendes Prado

## **O espaço na Educação Infantil e a experiência da Casa Redonda**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Silvia Néli Falcão Barbosa

**Coordenação Central de Extensão  
Curso de Especialização em  
Educação Infantil: Perspectivas de  
Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Rio de Janeiro,

Outubro de 2016

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe por apoiar minhas ideias malucas, mudanças, sonhos e ser uma mãe leoa.

Ao meu filho Antonio Valente que chegou transformando tudo em mim e por ser meu companheirinho de todas as horas.

Ao ex-marido, mas eterno amigo Fabricio pelo apoio, companheirismo e por sempre quebrar as regras.

Ao querido sobrinho Felipe, primeira criança a chegar na minha família trazendo tanto amor.

Meus irmãos Monica e Dudu por sempre acreditarem em mim e pagarem parte dos meus estudos.

Às crianças por toda alegria e transformação que trazem para a minha vida.

Às amigas da maternidade, principalmente comadre Luana com quem eu compartilho as dores e delícias de ser mãe e professora.

Às amigas Ana e Dea, pois vocês fazem parte de mim.

Aos amigos que contribuíram com ideias na madrugada.

Às colegas da PUC-Rio pela partilha de conhecimentos.

Aos colegas de profissão com quem já compartilhei dias, risos e lágrimas nas escolas e em especial a querida Roberta que reanima a minha alegria de estar com as crianças neste ano.

A Rachel Reis e Mariana Flores por serem tão valentes, sonhadoras, generosas, “sem juízo”, intuitivas e por partilhar sonhos e ideias.

Aos projetos inovadores que nos inspiram na direção das mudanças necessárias a Educação Infantil.

À Peo pela generosidade e brilho e a todos da Casa Redonda pelo trabalho desenvolvido.

À minha orientadora Sílvia Néli Falcão Barbosa pelo conhecimento, doçura e disponibilidade.

Aos professores do curso de Especialização da PUC por serem tão dedicados e incríveis.

A todos os professores que passaram na minha história até hoje.

Ao milagre da vida que se renova a cada nascimento.

Ao Universo pela perfeição.

"Um menino nasceu - o mundo tornou a começar". Guimarães Rosa

## **RESUMO**

O objeto de estudo deste trabalho é o espaço na Educação Infantil entendido como espaço físico e espaço simbólico. Para tanto, está baseado na análise de textos oficiais que regulamentam a Educação Infantil e em pesquisa de campo feita na escola Casa Redonda (SP). Procurei examinar as relações que se estabelecem entre o espaço e as propostas pedagógicas e como estas se manifestam na materialidade da escola. A Casa Redonda aparece como uma experiência inovadora em Educação Infantil e alinhada com as ideias preconizadas nas leis, principalmente no que se refere a qualidade do espaço oferecido a infância. No primeiro capítulo apresento alguns documentos oficiais que regem a Educação Infantil brasileira e reflexões sobre o espaço significado em diálogo com a abordagem de Reggio Emilia. No segundo capítulo trago a apresentação da Casa Redonda.

Palavras-chave: Educação Infantil; espaço; Casa Redonda.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
1. O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	9
1.1 O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA – EM BUSCA DO MOVIMENTO .....	10
1.2 REFLEXÕES SOBRE REGGIO EMILIA – BUSCANDO SIGNIFICAR O ESPAÇO .....	16
2. A CASA REDONDA .....	20
2.1 HISTÓRIA .....	21
2.2 O TRABALHO DIÁRIO .....	21
2.3 RITMO E ROTINA .....	29
2.4 O TEMPO DAS FESTAS .....	33
2.5 A NATUREZA COMO HABITAT DA INFÂNCIA .....	36
2.6 CRIANDO UM PROJETO COM SIGNIFICADO – POSSIBILIDADES DO ESPAÇO E DA ESCUTA .....	37
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	40
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	43

## Introdução

Muitos eram os assuntos que me interessavam quando o momento de escolher o tema da monografia chegou. A princípio queria falar sobre Educação Integral, pois sempre me incomodou a maneira cartesiana de trabalhar na Educação, onde as dimensões afetiva, cognitiva e corporal são vistas separadamente.

Ao longo dos meses no curso – **Especialização em Educação Infantil: perspectivas do trabalho em creches e pré-escolas** – da PUC-Rio conheci muitas propostas e teorias que apontavam para outros caminhos na educação das crianças pequenas e vi que as minhas inquietações tinham fundamento. As formas de controle enraizadas nas instituições escolares e a questão do espaço tomaram destaque nas minhas reflexões pessoais. A cada aula do curso respirava aliviada por não estar sozinha em meus questionamentos cotidianos sobre educação e um novo mundo de desconstruções teóricas e práticas se abriu. Os professores nos instigavam sempre a pensar e entender o porquê fazemos o que fazemos da forma como fazemos nas escolas. Qual é a visão de infância que temos e quais as consequências disso na formação da nossa sociedade? Questões que passavam por rotinas, cuidados, cultura da infância, História, Políticas Públicas, escuta, arte, teorias e tantos outros temas ligados a infância foram abordados e problematizados pelos professores, o que trouxe para o nosso grupo muito conhecimento e novos olhares.

Uma pergunta, feita em alguma aula que a memória não guardou me impactou muito:

Como aprendem as crianças?

Todos os teóricos, filósofos e professores apresentados no curso apontavam para uma mudança de paradigma na Educação Infantil. Os dias de aula na PUC eram muito aguardados e a troca com os colegas de turma estimulante e reconfortante. Mesmo depois de trabalhar, cuidar do filho, da casa e pegar engarrafamento o momento da aula era sempre renovador de ideias e esperanças.

A inquietação causada pelas reflexões teóricas das nossas segundas e quartas-feiras tão especiais me levaram a me aproximar de iniciativas, escolas e espaços com propostas diferentes das escolas que eu conhecia. Nessa busca, um lugar me impactou profundamente: a Casa Redonda em São Paulo. Maria Amélia Pereira, sua fundadora e pedagoga há mais de quarenta anos, afirma que a natureza é o local da infância e construiu um espaço que vai na contra-mão do que comumente vemos nas escolas do município do Rio de Janeiro. Lá a natureza e a arte são realmente os fios condutores do projeto pedagógico e a questão do espaço é um ponto central.

Em uma conversa no jardim da Casa Redonda Maria Amélia Pereira me disse: “Só quem esteve do outro lado sabe o que significa isso aqui”.

Voltei para casa com essas palavras e hoje posso afirmar que entendo o significado de ver as crianças sendo crianças e tendo espaço e tempo para construir em conjunto com os adultos o conhecimento de si, do outro e do mundo. Por isso, decidi apresentar nessa monografia a Casa Redonda em diálogo com a questão do espaço nas leis brasileiras.

Dessa forma os estudos sobre espaço significado, natureza como habitat da infância e o movimento amplo e autônomo das crianças passaram a ser as minhas opções para a escrita deste trabalho monográfico.

A estratégia metodológica adotada foi pesquisa de cunho qualitativo, baseada na leitura da Legislação brasileira para a Educação Infantil, na abordagem de Reggio Emilia e em pesquisa de campo na Casa Redonda.

No Capítulo 1 apresento alguns documentos oficiais que legislam e orientam a Educação Infantil no Brasil com foco na questão do espaço e do movimento. A abordagem de Reggio Emilia e sua pesquisa da relação entre tempo, espaço e materiais também influenciam esse trabalho e são abordados nesse mesmo capítulo.

No Capítulo 2 faço a apresentação da Casa Redonda e do seu espaço na natureza.

Espero com este trabalho contribuir com novos olhares para a Educação Infantil e com as propostas voltadas para a mudança.

# 1

## O espaço na Educação Infantil

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.  
(FREIRE, 1996, p. 45)

No momento enfrentamos tempos difíceis na educação brasileira. Um exemplo disso é o projeto de lei do Senado nº 193 de 2016, de autoria do senador Magno Malta, inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Projetos como esse estão ligados a movimentos conservadores tentam colocar abaixo a intencionalidade da práxis educativa com a farsa de que seria possível uma escola sem ideologia e completamente neutra, "apartidária". Uma escola onde apenas o conteúdo vive e crianças, jovens e professores seriam privados do diálogo e do conhecimento gerado pelo confronto de ideias e liberdade de expressão. Reflexões que ultrapassam os conteúdos escolares prescritos e perpassam temas relativos a condição humana como gênero, política e a história que não está nos livros didáticos ficariam de fora em nome de uma pretensa proteção da família tradicional e dos jovens, vistos aqui como folhas em branco preenchidas pelo discurso do professor. Essa proposta esconde perigosamente valores neo-liberais e ideais ligados a algumas instituições religiosas extremamente conservadores de uma camada da sociedade brasileira que pretende manter o poder político, econômico e ideológico em suas mãos.

Sabemos que o conteúdo dos currículos tem raízes histórico-sociais, e que não "tomar partido" é impossível ao ser humano na sua condição de ser histórico. Trago essa breve reflexão sobre o embate ideológico que, para o espanto de educadores comprometidos com uma educação humana e libertadora, tomou força nos nossos dias para, junto com a citação acima de Paulo Freire, refletir sobre o que estamos transmitindo e oferecendo às crianças quando as colocamos em um espaço de Educação Infantil. Os espaços projetados e organizados pelas políticas públicas e pelos educadores não são neutros e carregam em sua materialidade uma intencionalidade, uma visão de infância, valores éticos e a construção de uma sociedade.

Mayumi Lima, renomada arquiteta, que debruçou-se sobre o estudo dos espaços destinados às crianças, define o espaço físico como "um pano de fundo, uma moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas" (LIMA, 1989 p.13). As relações que as pessoas estabelecem nesse espaço o torna um

ambiente. Por isso um mesmo espaço pode ser sentido e vivido como sendo ambientes diferentes de acordo com o uso feito pelas pessoas. O ambiente está no espaço físico, mas define-se pela relação que as pessoas estabelecem nele.

É necessário aqui pensar em como o espaço físico com sua organização e materiais exerce influência na relação da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. Ao mesmo tempo é necessário também refletir na forma como esse espaço é gerenciado. É uma relação de retroalimentação entre o espaço planejado, a intencionalidade da educação e a escuta do professor em relação as crianças. Em uma de suas pesquisas, Mayumi Lima construiu uma edícula com a participação das crianças de uma escola Municipal em São Paulo. A ideia era ser um espaço de encontros para as crianças e jovens. Dois anos depois a coordenação da escola havia transformado o local em depósito, a chave estava sob a guarda de um professor e a coordenação não fazia ideia de como tinha sido o processo de construção daquele espaço-ambiente. O espaço por si só não tem poder. Há escolas com gramados que não podem ser usados pelos seus alunos. Por que as crianças não podem explorar esse espaço?

Uma possibilidade é a ideia de que a natureza é um espaço de sujeira e doença. Essa questão é discutida na tese de Toledo (2014). Para manter o controle e a limpeza as crianças são proibidas de ocupar esses locais. Porém, um gramado com espaço para correr e árvores para subir é sempre visto como um convite para as brincadeiras das crianças. Basta permitir esse acesso.

### **1.1 O espaço da Educação Infantil na legislação brasileira – em busca do movimento**

O espaço na Educação Infantil tem sido foco de leis e documentos do MEC – Ministério da Educação e Cultura, como um dos fatores preponderantes para a educação de qualidade das crianças.

A Legislação prescreve e sugere diversas características físicas e conceituais para a construção, organização e uso dos espaços destinados à Educação Infantil. O espaço de desenvolvimento da consciência a que se refere Vigotski (VIGOTSKI, 1986; 1989) se dá na interação social que acontece em algum lugar físico. O físico e o conceitual se entrelaçam formando a subjetividade. Os documentos que regem a Educação Infantil no Brasil apontam para a importância desse entrelaçamento quando falam não apenas sobre medidas e quantidade de salas, mas também de aconchego,

movimento, autonomia, encontro e valorização da cultura local para definir escolhas arquitetônicas.

Os documentos a seguir são norteadores para a criação e funcionamento das creches e pré-escolas:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006a)
- Critérios para um atendimento de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009)
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b).

Nesses documentos o espaço para a Educação Infantil é visto em seus aspectos físicos e simbólicos. É colocada em destaque a importância da efetivação dos direitos das crianças dentro do espaço escolar e a efetivação desses direitos está “diretamente vinculada a qualidade dos espaços” (TOLEDO, 2014, p. 32). Portanto, o espaço de uma escola não é um receptáculo de crianças e apenas uma construção no sentido concreto, mas é um lugar vivido e sentido pelas pessoas que nele habitam. O espaço da escola reflete tanto um projeto pedagógico quanto concepções de infância e sociedade. Esses quatro documentos mostram quão ampla deve ser a pesquisa sobre o desenvolvimento infantil e natureza transdisciplinar da Educação, sendo impossível negar, citando novamente Paulo Freire, a pedagogicidade na materialidade de uma escola.

Ao ler esses documentos com o foco voltado para a questão do espaço nas escolas, dois direitos das crianças me chamam especial atenção: o movimento amplo e o contato com a natureza. Esses dois direitos têm uma ligação profunda e sutil com relações de poder, visão de infância e criação de subjetividade. Não me parece, baseada em minha própria experiência como estudante e professora e no relato de colegas de profissão, que esses dois aspectos sejam devidamente valorizados nas escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro. Sabemos que há escolas com espaço amplo, mas com um curto recreio e onde a movimentação das crianças é extremamente controlada. Há escolas que nem mesmo tem espaço condizente à necessidade de movimento e das brincadeiras infantis. Por isso, no capítulo II deste trabalho trago a experiência da Casa Redonda e seu espaço planejado e privilegiado, onde a natureza é vista como o habitat da infância.

Destaco agora alguns itens dos documentos acima que apontam de forma geral como deve ser o espaço pensado para a infância que favoreça o desenvolvimento integral, as brincadeiras e as interações tal qual é preconizado na LDB em diálogo com as ideias de movimento amplo e contato com a natureza.

- **CrITÉrios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianÇas**

Esse documento (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009), compõe-se de duas partes. A primeira expõe uma lista de doze direitos que se subdividem em outros pequenos itens e que dizem respeito ao trabalho direto com as crianças. Esses direitos estão diretamente ligados às experiências e às relações que as crianças vivenciam na escola entre elas, com os adultos e com o meio. A segunda parte traz um posicionamento político em relação a definição de programas, sistemas e diretrizes para a educação. Na primeira parte o contato com a natureza e a ampla movimentação são explicitamente colocados:

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.

- Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis
- Nossas crianças têm direito ao sol
- Nossas crianças têm direito de brincar com água
- Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza
- Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre
- Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza
- Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais
- Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes
- Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos
- Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos

- Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades
- Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol
- Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos
- Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre
- Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera
- Os bebês não são esquecidos no berço
- Os bebês têm direito de engatinhar
- Os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos
- As crianças pequenas têm direito de testar seus primeiros passos fora do berço
- Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva
- Organizamos com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos

- Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças

Ao ler os Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças a importância dada às experiências ao livre, aos espaços amplos, ao movimento e ao contato com a natureza fica nítida. Esses são direitos que deveríamos garantir às crianças visando o seu desenvolvimento integral.

Na nossa realidade urbana essas questões se tornam essenciais pois, na maioria dos casos as crianças tem espaços muito restritos tanto na cidade quanto em suas casas. Porém, sendo esses direitos de todas as crianças, mesmo nas escolas rurais a questão do espaço e da movimentação tem a mesma importância. O espaço reflete valores e a concepção pedagógica influenciando diretamente nas relações humanas e na aprendizagem. O espaço interno da escola também deve promover brincadeiras, interações e descobertas, portanto a organização dos espaços, tempos e materiais deve ser constantemente alvo de reflexão dos educadores.

- **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) contêm dois volumes. O primeiro versa sobre fundamentos e base teórica para elaborar os parâmetros de qualidade. O segundo versa sobre as competências dos sistemas de ensino.

Os parâmetros apresentam padrões de referência para estabelecer um conceito de qualidade na educação que promova a igualdade de oportunidades educacionais. Esses padrões são usados como instrumentos para a avaliação e adoção de medidas de melhoria da qualidade. Uma distinção importante feita nesse documento é:

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos (BRASIL, 2006a, p.8).

Os Parâmetros destacam que enquanto o objeto da escola é o ensino das diferentes áreas de conhecimento no formato de aulas e o sujeito dessa escola é o aluno, as creches e as pré-escolas tem como objeto as relações. Essas relações acontecem em um espaço coletivo de convívio e interação que têm como sujeito a criança. Essa diferenciação fundamental define que a criança no espaço escolar não deve ser vista como aluno e sim como criança. Sendo assim as

especificidades do desenvolvimento infantil devem ser respeitadas e seus direitos garantidos. Os parâmetros definem direitos e através da promoção desses a avaliação de uma Educação Infantil de qualidade. Entre vários direitos explicitados nesses parâmetros destaco os que chamam a atenção para relação do espaço, liberdade de movimento e expressão.

1. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:
  - brincar;
  - movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
  - expressar sentimentos e pensamentos;
  - desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
  - ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
  - diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (BRASIL, 2006a,p.19)

Nesse breve trecho é possível perceber que a natureza, o contato com elementos naturais e as brincadeiras ao ar livre são apontados como parâmetros de qualidade. A movimentação ampla aparece novamente. A relação do corpo e do movimento nas brincadeiras e explorações infantis é um espaço de conhecimento e investigação. No movimento a criança conhece mais sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo e aprende a se relacionar. Na ação no mundo físico e em seus deslocamentos a criança constrói sua autonomia e sua identidade. As habilidades motoras conquistadas na infância são essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Em diálogo com o movimento a diversidade, os encontros e a expressão também são valores fundamentais. A construção da autonomia de movimento e pensamento deve encontrar um espaço físico e simbólico propício ao seu desenvolvimento.

- **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**

Nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), encontramos sugestões para todos os envolvidos na elaboração de uma escola de qualidade para as crianças, tais como: arquitetos,

engenheiros, professores, famílias e comunidade, visando uma abordagem interdisciplinar do projeto. Há sugestões para todas as etapas da construção, parâmetros de qualidade e ideias sobre o que o espaço físico deve proporcionar em termos práticos e relacionais.

Destaco aqui a ideia de um espaço promotor de aventuras e descobertas. A preocupação com o paisagismo das áreas de convivência reitera a ideia de transdisciplinaridade na construção do espaço e a valorização das áreas com elementos da natureza. Características como dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível aparecem nos Parâmetros de infra-estrutura. Esse ambiente visa promover a aprendizagem e as interações criança-criança, criança-adulto e de todos com o meio.

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006b, p.8).

O trabalho para desenvolver esse espaço requer a mobilização de diversos atores em uma equipe multidisciplinar. Arquitetos, engenheiros, comunidade, professores, crianças, pais devem fazer parte desse processo levando em consideração os contextos culturais, geográficos e históricos da região. O espaço físico aqui é literalmente entendido como um educador.

Nesse documento encontramos referências às áreas externas da escola e também às chamadas áreas de vivência. Essas áreas têm o objetivo de favorecer os encontros, as brincadeiras, atividades coletivas, jogos e o conhecimento direto do meio. É validado aqui que o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade.

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) têm caráter mandatório e versam de forma mais geral sobre objetivos, concepções, definições, propostas e práticas para a educação brasileira de crianças nos mais diversos contextos.

Acessibilidade, deslocamentos e a ideia de desenvolvimento integral da criança aparecem nos fragmentos a seguir, formando novamente uma trama entre movimento, espaço e desenvolvimento infantil.

- A organização de espaço, tempo e materiais prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil visam entre outros assegurar:  
Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;  
A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- Organização de Espaço, Tempo e Materiais  
Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:  
A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

Nessa teia de Parâmetros, Diretrizes e Critérios podemos ver que a questão do espaço é fundamental para validar as ideias pedagógicas que vem sendo abordadas para a Educação Infantil no Brasil. Lembrando que o espaço não se refere apenas ao meio físico, mas também ao espaço significado pois, o uso e as relações estabelecidas nesse espaço são fundamentais para que as ideias pedagógicas descritas acima sejam materializadas.

Nesse sentido a relação entre movimento e aprendizagem se torna um ponto fundamental para compreender a importância do uso dos espaços. Autores como Wallon e Piaget são referências teóricas que nos levam ao entendimento dessa relação.

De forma geral para Wallon o movimento com suas funções instrumental e expressiva do movimento são estruturantes para o desenvolvimento do pensamento e conseqüentemente da linguagem. Em Piaget também encontramos a gênese da cognição na motricidade. A relação entre perceber o mundo e atuar com o corpo nele é essencial ao desenvolvimento saudável e feliz das crianças.

## 1.2 Reflexões sobre Reggio Emilia – buscando significar o espaço

*Você entra no lugar... e depois disso o seu corpo decide se recebe ele ou não* (Pietro, 4 anos In: EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016 p. 315).

No Norte da Itália, na região de Reggio Emilia há uma rede de escolas municipais para infância que há mais de trinta anos desenvolve um sistema filosófico e curricular inovador, aclamado como um dos melhores do mundo chamado de

Abordagem Reggio Emilia. Trago algumas reflexões baseadas nessa abordagem, pois o espaço é uma questão central e amplamente investigada nessas escolas.

Na Educação Infantil o espaço, o tempo e os materiais tem uma íntima relação. Na abordagem de Reggio Emilia podemos encontrar pesquisas acerca dessa relação e como ela tem impacto sobre as crianças. Os materiais são vistos como linguagens e fazem parte dos processos de aprendizagem e expressão das crianças.

As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (RINALDI, Apud GANDINI, 2016, p. 138).

A questão do espaço não se resume a construção de espaços amplos, iluminados e cheios de materiais interessantes como podemos observar nas escolas de Reggio. Ela está fundamentada em como esses espaços são vivenciados pelas pessoas. “Sem um embasamento filosófico que dê significado a experiência educacional a identidade do espaço não pode emergir” (MALAGUZZI, apud GANDINI, 2016, p. 319).

Um exemplo interessante são os Ateliês nas escolas de Reggio Emilia. Charles Schwall, atelierista diz que “o ateliê é uma oficina para as ideias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais” (GANDINI, HILL, CADWELL & SCHWALL, 2012, p. 32).

O Ateliê é um espaço diferente das salas de aula. É um espaço pensado e constantemente repensado, com oferta de materiais e experiências para as crianças. É visto como um espaço onde o cotidiano é embebido em arte. As experiências que as crianças vivem ganham sentidos através da potência transformadora, expressiva e integradora da criação artística. O Ateliê é um lugar de investigação e descoberta onde os materiais são vistos como linguagens expressivas e as crianças protagonistas.

Seria necessário um capítulo inteiro para falar sobre os Ateliês, portanto, vou ater-me a citá-los enfatizando seu caráter de investigação através da Arte.

No artigo “Educação Infantil: espaços e experiências” Daniela Guimarães (GUIMARÃES, 2009), inspirada pela abordagem de Reggio Emilia, traz três características essenciais aos espaços de Educação Infantil. São elas:

1. O espaço flexível:

Aqui Guimaraes aponta a diferença entre o espaço físico construído e o espaço vivido pelas pessoas. Mesmo manifestando sua materialidade o espaço vivido é

aquele que é modificado pelo uso e experiências que acontecem nele. É o espaço que pode ser transformado, reorganizado e ressignificado.

“De acordo com os educadores de Reggio Emilia (1998), as crianças são nômades, transformadoras de espaços, móveis e materiais, não brincam de casinha de boneca só na casinha de boneca; não cantam e dançam apenas no espaço de música, etc. Vale observarmos, inclusive, como usam de forma plástica o chão, as paredes, as cadeiras, fazendo pistas, demarcando territórios que se tornam salão de beleza, casinha, consultório médico, castelo, etc” (GUIMARAES, 2009, p. 71)

Nos Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças encontramos um conjunto de características para o ambiente da escola onde palavras como aconchegante, seguro e estimulante tem destaque. Segundo o mesmo documento o espaço deve promover o contato com a natureza, o movimento em espaços amplos e longos períodos reservados para as brincadeiras livres. Os brinquedos devem estar sempre disponíveis, acessíveis e organizados. As rotinas devem ser flexíveis e o ambiente deve facilitar brincadeiras espontâneas e interativas. Temos aqui uma gama de características que dão margem a flexibilidade e a atuação das crianças.

## 2. Espaço relacional

A reflexão aqui é como construir um espaço que propicie e apoie a interação e as brincadeiras? Se acreditamos que a brincadeira é a expressão mais potente da criança ela deveria ser o foco no planejamento de um espaço.

Segundo a autora, algumas perguntas se fazem necessárias para identificar a qualidade relacional de um espaço:

- Há cantinhos que propiciem encontros?
- há materiais para o jogo simbólico?
- os materiais estão disponíveis para a criatividade se manifestar?
- há elementos que despertam a curiosidade das crianças?
- há desafios nos quais as crianças se envolvam?
- as crianças transitam com confiança, autonomia e alegria?

Segundo Guimarães (2009, p.73) “espaços e objetos catalisam encontros e favorecem a expressividade”. O espaço relacional é pedagógico, pois a forma como fundamentamos a relação entre as pessoas e o arranjo entre espaços, tempo e materiais estabelecem formas de ser no mundo e de lidar com o conhecimento. Como

afirma Lella Gandini somos capazes de “ler” um espaço no qual entramos. A Base curricular Nacional (BRASIL, 2016), documento que está sendo construído com a participação de educadores e especialistas em todo o Brasil também aponta para a relação entre cultura, espaço e infância.

Os bebês e as crianças pequenas aprendem e se sociabilizam, se apropriam e recriam práticas sociais, conforme interagem com diferentes parceiros nas ações e rituais de cuidados pessoais e com o ambiente da escola, nas explorações de objetos e elementos da natureza, no acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada, no reconhecimento das ações dos parceiros, nas conversas que com eles e elas estabelecem, nas brincadeiras de faz de conta e nos contatos com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Todas essas situações, além de outras, são formas de significar o mundo, de compreender o que está ao redor, além de brincar como possibilidade de construir cultura (BRASIL, 2016, p. 56).

### 3. O espaço instigador

Novamente a organização dos materiais aparece como catalizador de experiências.

A beleza, a experiência estética, a diversidade de materiais e as sensações mobilizam a sensibilidade das crianças. A ideia de um “professor cenógrafo” aparece aqui, pois o professor organiza possibilidades que serão desdobradas pelas crianças em seus encontros. O uso da luz, das transparências e da acústica trazem experiências sensoriais que despertam a curiosidade e a investigação.

Nesse contexto o uso de materiais não estruturados e objetos do cotidiano trazem a possibilidade da invenção e da ressignificação, ampliando as possibilidades inventivas das crianças.

Ao final deste capítulo, movimento e significado são duas ideias que se entrelaçam nessa reflexão sobre o espaço na Educação Infantil.

Ao promover a liberdade do corpo, movimento e escolhas das crianças geramos um ambiente onde a autonomia, as interações e a alegria fomentam o conhecimento. Para isso o ambiente precisa ser planejado e repensado constantemente pelos educadores.

Baseados nos estudos de Wallon, Piaget e Vigotski <sup>1</sup> sabemos que o sujeito se forma na interação e a interação se dá em um meio cultural onde o corpo é o veículo. Se impedirmos as crianças de se movimentar, pular, correr, brincar e sujar estaremos impedindo-as de desenvolver todo o seu potencial no mundo.

---

<sup>1</sup> As idéias de Wallon, Piaget e Vigotski são baseadas em anotações feitas por mim nas aulas do curso - Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas na PUC-Rio - no ano de 2015.

## 2

### A Casa Redonda

Na Casa Redonda a proposta é dar voz própria a criança enquanto sujeito, prestando atenção em como a criança vê o mundo, suas descobertas e conquistas, compreendendo sua lógica, como independente da lógica adulta (CRUZ, 2005, p. 55).

Na região metropolitana de São Paulo, há mais de 30 anos, as crianças têm um espaço de natureza para brincar e se desenvolver chamado Casa Redonda.

Inicialmente um Ateliê e hoje funcionando também como escola, foi fundada pela educadora Maria Amélia Pereira, mais conhecida como Peo. A Casa Redonda é uma iniciativa que nos faz ver que é possível fazer diferente em consonância com o que é preconizado nas Leis e nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Ela é um modelo vivo e atuante de uma proposta pedagógica radicalmente diferente do que tenho visto enquanto professora e no diálogo com os companheiros de profissão nas instituições do sistema escolar na cidade do Rio de Janeiro.

Mariana Roncarati em pesquisa em creches e pré-escolas no Rio de Janeiro afirma:

De um modo geral, as práticas na creche são pautadas pela aquisição de um código verbal, pela valorização da razão, pela contenção e pela disciplina corporal (RONCARATI, 2012, p. 13).

Na Casa Redonda as crianças são livres para brincar o tempo todo. Essa liberdade tem como suporte o vasto conhecimento da sua fundadora sobre as brincadeiras, a cultura popular e o desenvolvimento infantil. O espaço é planejado, festividades são feitas e a arte está presente no cotidiano. A natureza é vista como o “habitat da infância” pelas possibilidades que apresenta para a criança no seu desenvolvimento integral. O espaço-tempo mostra intencionalidade, reflexão e pesquisa, mesmo não apresentando os planejamentos que como educadores estamos acostumados a ver.

Os pilares do trabalho da Casa Redonda são: a Cultura da Infância, como um modo próprio de ser no mundo, onde a multiplicidade e riqueza do universo das brincadeiras ancoram o processo de desenvolvimento, e a Cultura Brasileira, através de seus mitos, lendas, cantos, música, dança, como uma forma de enraizamento da criança no seu lugar de origem, levando em conta o corpo como veículo sensível e integrador (CRUZ, 2005, p.10).

Alguns pensadores compõem a base teórica do trabalho desenvolvido por Peo. São eles: o educador Anísio Teixeira, o professor e filósofo Agostinho da Silva, o médico e terapeuta Petro Sandor e o educador Paulo Freire. Referências teóricas que

formam uma base filosófica de caráter humanista que norteiam a prática pedagógica da Casa Redonda.

## **2.1 História**

Um breve resumo da trajetória de Maria Amélia Pereira ou Peo, mostra que a Casa Redonda é um projeto que tem bases filosóficas consistentes e é fruto de pesquisa sobre o desenvolvimento das crianças e experiência na área de educação.

Peo inicia sua vida no magistério em Salvador ainda adolescente. Em São Paulo torna-se uma das fundadoras da Escola Experimental Vera Cruz em atividade até hoje nos bairros de Alto de Pinheiros e Vila Leopoldina (São Paulo – Capital).

Entre os anos 70 e 80 e entre partidas e retornos à cidade de São Paulo, sempre atuando na educação e na formação de professores, Peo afasta-se das salas de aula, pois acredita que esses espaços não respondem as necessidades psicofísicas das crianças.

Pesquisando as brincadeiras infantis nas ruas de Salvador, Brasília e São Paulo e atuando em projetos de educação fora das escolas com educadores como Lydia Hortélio e Antonio Nóbrega, Peo ao longo dos anos fortalece os pilares que sustentam a prática na Casa Redonda: a cultura da infância, a natureza como espaço da infância, o corpo como veículo de conhecimento e a cultura popular brasileira como fonte de pertencimento.

A Casa Redonda começa a funcionar na década de 80 dentro de uma chácara em Carapicuíba (SP). Inicialmente registrada como um Ateliê funcionou desta forma durante muitos anos, mas com a mudança nas leis que regem a Educação e que passaram a obrigatoriedade da Educação Infantil para 4 anos a Casa Redonda hoje funciona como Ateliê de Artes para crianças de 2 a 4 anos e escola para crianças de 4 a 6 anos.

## **2.2. O trabalho diário**

Relato este trabalho da Casa Redonda dentro de uma compreensão da dimensão humana que é a experiência sensível a qual se manifesta através do brincar e das linguagens expressivas, na busca de dar sentido a vida (CRUZ, 2005, p. 68).

Educação da Sensibilidade é como vem sendo nomeado o trabalho feito na Casa Redonda. A “experiência sensível” tem um caráter integrador. Um caminho

percorrido pelos sentidos, unificando no espaço-tempo o corpo, o inconsciente, as emoções, a biologia e a cultura e que manifesta-se no brincar e nas artes. Por isso:

A educação também deve ser compreendida como um processo de autoconhecimento e é através das experiências significativas nas diversas linguagens expressivas e artísticas que irá se elaborar e constituir sua identidade pessoal, grupal e cultural (CRUZ, 2005, p. 69).

Nessa perspectiva o corpo e as experiências estéticas são fundamentais. Durante a semana o espaço ao ar livre da Casa naturalmente oferece desafios corporais e possibilidades de pesquisas variadas. Interações, brincadeiras e contato com a dimensão cultural e estética são fomentados pela organização dos materiais e pela atuação de educadores de diversas áreas. A brincadeira é vista como a atividade mais integradora e potente do universo infantil, portanto, tem lugar de destaque. O jogo simbólico é amplamente explorado e a brincadeira de casinha é um tema de pesquisa.

Aí está a maestria da infância que, em sua espontaneidade e liberdade, expressas no brincar, redefine tempos e espaços, inaugurando, com sua imaginação, um universo simbólico, misterioso em sua essência, pois transcende qualquer dualidade. Assim, caixas de papelão, caixotes de madeira, tecidos, pregadores de roupa, placas de compensado e outros materiais que possibilitem o manuseio das crianças na construção de suas casas e de outros espaços que brotam de sua imaginação, passaram a estar presentes no cotidiano de aproximadamente trinta crianças, entre dois e seis anos, que passam as manhãs brincando na Casa Redonda (PEREIRA, 2013, P.81).

Em seu dia a dia a Casa Redonda recebe cerca de 30 crianças de dois a seis anos. Quatro ou cinco pedagogos se dividem com grupos de crianças que se formam espontaneamente. Além da interação entre as idades a Casa Redonda tem como princípio a interação entre as classes sociais e conta com a presença de crianças pagantes e não pagantes.

[...] em sua chácara (Peo) abre um espaço, onde as crianças pudessem se encontrar para brincar juntas, favorecendo o convívio entre diferentes faixas etárias e situações econômicas (CRUZ, 2005, p. 24).

O horário de funcionamento é das 8:30 às 12:30, horário escolhido pela possibilidade de estar em contato com o sol da manhã, dormir bem, acordar com calma e duração que permita as crianças estar com suas famílias. No meio da manhã há um lanche. Durante a semana professores especialistas também trabalham com as

crianças. Vivências semanais de jogos e brincadeiras coletivas, artes plásticas, contação de histórias e música compõem o repertório cultural oferecido às crianças por profissionais ligados a cada uma dessas áreas. A oficina de artes é feita uma vez por semana no período da tarde com as crianças de 4 a 6 anos, pois entende-se que pelo momento do desenvolvimento já é possível e proveitoso investigar mais a fundo as possibilidades de materiais e técnicas ligadas às Artes Plásticas. Além disso, materiais de arte estão disponíveis o tempo todo para exploração das crianças durante as manhãs. Não pude participar dessa oficina por questões logísticas, já que não moro na cidade de São Paulo e a oficina no ano de 2015 acontecia às quartas-feiras. Em sua tese Cristina nos conta mais sobre essa idéia:

Uma vez por semana, a tarde, num período de duas horas, as crianças maiores de 4 anos, retornam a Casa Redonda para uma oficina de artes onde realizam projetos que demandam maior elaboração e exigem um cuidado mais preciso na utilização de instrumentos e determinados materiais (CRUZ, 2005, p. 23).

Essas oficinas podem ser freqüentadas também por ex-alunos.

Nas fotos abaixo podemos ver o espaço destinado aos materiais de artes. Nesse espaço também são colocados brinquedos, caixas, bonecos e materiais não estruturados. Na manhã que passei lá os educadores encheram caixas de madeira com areia colorida e perto dessas caixas estavam disponíveis cestas com bichinhos de plástico e elementos naturais como folhas e gravetos. Este com certeza foi um convite para a imaginação das crianças que sentaram-se para formar cenários e histórias nas caixas de areia. Todas as manhãs antes da entrada o espaço é organizado com materiais e algumas propostas.



**(Foto 1: Estantes com materiais disponíveis – arquivo pessoal)**



**(Foto 2: espaço onde ficam os materiais de arte – arquivo pessoal)**

Nas manhãs da Casa também são recebidos estagiários e educadores que queiram conhecer a sua proposta. A Casa Redonda organiza cursos de formação para educadores dentro e fora do seu espaço. Além de participar de dois encontros de educadores na Casa passei uma manhã com as crianças e ao longo do texto citarei momentos significativos. Os educadores visitantes também são convidados a conhecer a OCA, Ong fundada em Carapicuíba para atender as crianças das comunidades do entorno no período do contra turno escolar. Somente a OCA daria assunto para uma monografia, então vou ater-me apenas a citar o seu nome.<sup>2</sup>

Antes da entrada das crianças os educadores organizam o espaço distribuindo materiais. A escolha desses materiais pode estar relacionada à experimentação livre, proposta de alguma brincadeira, baseada em uma pesquisa anterior das crianças ou uma festa que se aproxima. Na hora da chegada as crianças são as protagonistas das ações e se espalham pelos espaços. Os educadores se dividem de forma que cada grupo de crianças que se forma espontaneamente tenha um adulto por perto. Eles procuram perceber o movimento das crianças em suas brincadeiras e interesses e os auxiliam se for necessário. Encontro é palavra mestra.

Na hora da entrada chamou-me a atenção as crianças pequenas muito felizes e correndo para brincar. Apenas uma delas chorou para se despedir do pai que pacientemente contornou a situação e conseguiu entregá-la a uma educadora, ainda chorando, mas sem desespero. Outra cena marcante foi uma dupla de crianças de cerca de 3 anos desenhando com gravetos no chão de terra batida e depois pedindo bolinhas de gude para brincar. O jogo de bolinhas foi acompanhado de perto por uma educadora e ela me explicou que esse é um material que é usado com supervisão de

---

<sup>2</sup> Para maiores informações, consulte o site da instituição: <https://ocaescolacultural.org.br/>

um adulto e não fica disponível, pois é fácil de perder no grande jardim e apresenta riscos para as crianças menores.

Nos momentos de conflito entre as crianças a idéia é a mesma. Logo no início da manhã dois meninos começaram um “empurra-empurra”. Após dois ou três empurrões de cada lado eles se dispersaram e saíram correndo voltando a brincar juntos em seguida. Nenhum adulto interferiu. Já em outra situação de briga entre meninos houve a interferência rápida de uma educadora, pois, um dos meninos estava constantemente batendo nas outras crianças, fato que a educadora me relatou. A ação tinha um contexto baseado no conhecimento por parte dos educadores de cada criança. A interferência ou não em situações semelhantes (briga entre meninos) não me pareceu uma regra fixa e sim avaliada em cada caso. Cada um dos meninos necessitava de ações diferentes. Outro caso que me chamou atenção foi o de duas irmãs. A mais nova estava constantemente disputando objetos com a mais velha e sempre “ganhando” por que acabava chorando. Essa reação foi trazida pela família e estava trazendo dificuldades para a relação das duas. Tanto a família quanto os educadores refletiram que deveriam mudar sua conduta ao lidar com as irmãs. No meio da manhã a irmã mais nova entrou em uma disputa com a mais velha por uma borboleta e logo começou a chorar para consegui-la. A educadora conversou com ela que a irmã mais velha a tinha encontrado e, portanto, ficaria com a borboleta naquele momento. A irmã mais nova seguiu chorando e se afastou do grupo. O grupo seguiu a conversa em torno da borboleta deixando a irmã mais nova se retirar. Após algum tempo outra educadora a viu ainda chorando e sentou para conversar com ela. A borboleta seguiu sob a guarda da outra irmã.

A própria Peo participa ativamente das manhãs na Casa, mediando conflitos entre as crianças, trocando ideias com os educadores, recebendo os visitantes, conversando com os pais e resolvendo assuntos administrativos.

No cotidiano os educadores atuam como mediadores entre as crianças, entre as crianças e os materiais e entre as crianças e o espaço.

Sabemos com Vigotski (VIGOTSKI, 1991) que a relação com o mundo é uma triangulação. Alguém ou um signo intermedeia a relação do eu com o mundo e a linguagem é o campo onde a subjetividade se constrói. Os signos são construídos socialmente a partir do desenvolvimento da capacidade humana de representação simbólica, que por sua vez foi desenvolvida na própria cultura que forneceu o ambiente para o desenvolvimento dessa capacidade no indivíduo. Quando o professor procura ser mediador e não “depositário” do conhecimento a relação com a criança é de troca, é de diálogo, é de escuta e é de “estar junto”. Como educadores somos sempre intencionais, e essa intencionalidade tem campo no espaço que organizamos

para as crianças, na forma como nos relacionamos com elas e nas condutas e valores que escolhemos. Nesta perspectiva é um erro acreditar que a intencionalidade pedagógica está presa a um conteúdo. Como afirma Cruz,

O processo de conhecimento é compreendido como um ato pessoal, propiciando desafios internos constantemente, cada vez mais elaborados. A relação entre professor e aluno é um processo de aprendizagem mútuo, como pessoas que dialogam entre si, com as questões internas das crianças e as próprias indagações do professor, nesta convivência diária, de aprender a aprender e aprender a viver (CRUZ, 2005, p. 73).

Nessa mesma perspectiva, Barbosa afirma que:

a interiorização das normas e dos papéis sociais não tem apenas a função de socialização ou de reprodução, pois nelas ocorre, ao mesmo tempo a exteriorização, pelos indivíduos, de novas formas de sociabilidade, de interação e de modos de vida. Assim, os sujeitos vão constituindo-se, simultaneamente, como seres colonizados e resistentes, genéricos e singulares (BARBOSA 2000, p.44).

Recentemente participei de um conselho de classe na escola que trabalho atualmente e uma turma de Maternal 2 foi descrita como: inquieta, ansiosa, conversadeira e “faz bobeira o tempo todo”. Nesta escola as atividades são impostas às crianças. Todos devem fazer tudo ao mesmo tempo, na hora que os professores mandam e as quinze crianças de quatro anos passam a maior parte do tempo sendo dirigidos. O pátio é pequeno e elas não podem se arriscar para não se machucar. O imaginário deles é povoado por super-heróis e princesas e é disso que brincam nos poucos momentos livres que tem. Conversando com Peo em seu jardim, perguntei sobre rodas de conversa e ela me disse: “Aqui a roda não dura nem cinco minutos! ”. Mas o que pude observar foi um alto nível de concentração e comprometimento das crianças em suas brincadeiras, conversas, pesquisas e desenhos na manhã que estive lá. Isso leva a crer há algo errado nas escolas que rotulam as crianças de desatentas. Se como educadores observamos que as crianças estão “desatentas” por que não propomos mudanças em suas rotinas ao invés de obriga-las a se encaixar no que esperamos? O que nos leva a crer que as crianças precisam de mais limites? Na afirmação de Barbosa:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos ( 2000, p.45).

Um trecho do poema “O guardador de rebanhos” de Fernando Pessoa nos lembra da concentração e envolvimento das crianças em suas brincadeiras quando diz que uma pedra se torna um universo. Continuariam as crianças inquietas e ansiosas se pudessem escolher e brincar?

“Ao anoitecer brincamos  
as cinco pedrinhas  
No degrau da porta de casa,  
Graves como convém a um  
deus e a um poeta,  
E como se cada pedra  
Fosse um universo  
E fosse por isso um grande  
perigo para ela  
deixá-la cair no chão”.  
(PESSOA, 1988, p.47)

No dia a dia da Casa Redonda não há imposição de atividades, nem planejamentos, nem projetos definidos pela coordenação, nem a dicotomia entre hora de brincar e hora de prestar atenção. O único momento obrigatório é o lanche. Todos devem ir ao refeitório mesmo que não queiram comer, pois os adultos também estarão reunidos para o lanche. Quando os professores de áreas específicas chegam as crianças não são obrigadas a participar da proposta do professor. O professor convida e as crianças vão chegando. A aula de jogos coletivos é direcionada às crianças maiores, pois exige o entendimento de regras e coordenação motora mais desenvolvida. Não sei como isso é resolvido, pois não acompanhei essa aula, apenas perguntei como funciona.

Há pelos espaços da Casa farta oferta de materiais e brinquedos. Por parte dos educadores há um grande repertório ligado à cultura popular brasileira e o olhar atento aos interesses das crianças. Uma situação que exemplifica esse olhar atento à curiosidade da criança está descrita a seguir:

Um grupo de crianças de aproximadamente 5 anos, sentado ao redor de uma pequena mesa de madeira, no espaço interno da Casa, observava atentamente um livro de bandeiras. Eles conversavam e manuseavam o livro sem a interferência de nenhum adulto e estavam se entendendo muito bem. Uma das educadoras contextualizou o interesse das crianças para mim: um dos meninos do grupo é estrangeiro e as crianças em algum momento das semanas anteriores começaram com o interesse pelas bandeiras dos países. Depois de passar um bom tempo falando

sobre as bandeiras a educadora que estava na parte interna da Casa os lembrou da idéia de confeccionar bandeiras para brincar de pique-bandeira. A idéia da brincadeira havia aparecido por sugestão de uma das educadoras por causa do interesse pelas bandeiras nos dias anteriores. As crianças pegaram lápis, papel, purpurina e cola (o material estava a alcance deles) e passaram um bom tempo nessa tarefa de confecção das bandeiras. Enquanto os maiores pesquisavam, três crianças de cerca de três anos corriam ao redor do “sofá” central da casa. A educadora então sugeriu aos maiores que fossem para a área externa iniciar o pique-bandeira. Ao chegar lá as crianças se ocuparam de outra coisa e desistiram do pique. No final da manhã retomaram à ideia da brincadeira e pediram a ajuda da educadora que os ensinou as regras e brincou com eles. Novamente apenas os maiores foram brincar de pique. Acho que os menores nem perceberam o movimento dos maiores em direção a parte mais plana do terreno. Mantiveram-se ocupados em suas brincadeiras de casinha, rodar, pular e explorar materiais. Como nos diz Cruz na sua tese:

O adulto precisa reaprender com as crianças que nascem com uma nova consciência e tem de ser acolhidas no seu movimento de querer aprender, para que a aprendizagem ocorra no seu tempo e espaço (CRUZ, 2005, p.73).

Este episódio aconteceu nessa sequência de espaços:



**(Foto 3 - Vista externa da Casa onde aconteceu a pesquisa das bandeiras - arquivo pessoal)**



**(Foto 4: Parte da área interna da Casa onde aconteceu a pesquisa das bandeiras - arquivo pessoal)**



**(Foto 5: Parte da área externa onde a brincadeira de pique bandeira aconteceu - arquivo pessoal)**

Na mesma manhã do episódio das bandeiras, no jardim uma criança encontrou uma borboleta morta. Todas as crianças ficaram muito mobilizadas sobre o que fazer com o corpo da borboleta. A educadora que os acompanhava tomou a postura de escutar mais do que falar. Naturalmente agrupados em roda as crianças decidiram enterrar a borboleta. Foram buscar ferramentas de jardim (que elas sabiam onde estavam) e fizeram um “mini ritual” enterrando em tom solene a borboleta perto de uma árvore.

### **2.3. Ritmo e rotina**

Durante o curso de especialização em Educação Infantil na PUC-Rio uma aula da professora Nazareth Salluto me marcou muito. O grupo refletiu profundamente

sobre as ideias de cotidiano, ritmo, rotina, ritual e organização do tempo na Educação Infantil. Em sua tese “Por amor e por força” Maria Carmem Barbosa nos fala sobre como comumente entendemos a rotina na Educação Infantil e a importância de estudá-la como uma categoria pedagógica:

O tema central desta tese, como já foi explicitado nas questões anteriormente apresentadas, é o da Rotina, ou seja, uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a seqüência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc (BARBOSA, 2000, p.40).

Nessa tese ela aponta a diferença entre Cotidiano e Rotina.

Cotidiano é um espaço-tempo amplo onde cabem as ações rotineiras que organizam a vida e o inesperado. Nele as pessoas aprendem a viver em sociedade e “participam com todos os aspectos de sua individualidade (BARBOSA, 2000, p.44).

Já a rotina é definida como um produto cultural que visa organizar o cotidiano e que tem ainda hoje pouca ou nenhuma reflexão sobre a sua práxis. A rotina em seu aspecto etimológico aproxima-se das ideias de repetição, preguiça, tédio, mecanização, processo, hábito e imobilidade. Barbosa nos convida a pensar se a falta de reflexão sobre as rotinas na Educação Infantil é ligada ao desconhecimento dela como categoria pedagógica ou mais uma forma de poder que mantém o status quo de uma sociedade que domina e “treina” os indivíduos para o sistema capitalista. Citando Kessler, ela afirma que os pedagogos geralmente apresentam dificuldades para sair das rotinas, mantendo um padrão “por que sempre foi assim”:

Se a educação sempre tendeu para um atraso de séculos em relação à evolução dos conhecimentos e das necessidades, dos métodos de pensamento e de ação porque mais do que qualquer outra ciência, a pedagogia sofre da rotina dos pedagogos (KESSLER, Apud BARBOSA, 2000, P. 51).

Entrando na idéia de ritual, Barbosa aponta que estes são atos individuais ou coletivos intimamente ligados à cultura na qual estão inseridos e, por isso, ligados a significados partilhados.

Seguindo o caminho de perseguir a etimologia da palavra para refletir sobre a prática trago para o diálogo a idéia de Ritmo.

Podemos definir ritmo de muitas maneiras, e essa é uma questão interessante para a teoria semiótica, mas qualquer que seja a definição, nela deve estar contida a relação do movimento e transformação do dado sonoro na dimensão do tempo (ARRAIS, 2006, p.69).

Já no dicionário Michaelis encontramos as seguintes pistas<sup>3</sup>:

**ritmo** **1** **rit-mo** **sm**

1 Sucessão de tempos fortes e fracos que ocorrem alternadamente, com intervalos regulares, em uma frase musical, um verso etc.

2 POR ANAL. Movimento regular e periódico no curso de qualquer processo; cadência.

3 MÚS Unidade abstrata de medida do tempo que determina as relações rítmicas; cadência.

4 MÚS Padrão rítmico que caracteriza um gênero musical; balanço, toque: O ritmo do samba é sempre mais acelerado que o do pagode.

5 MÚS Na música popular, conjunto de instrumentos de percussão, marcadores do ritmo; bateria.

6 MÚS O conjunto de músicos de uma bateria.

7 RET No discurso, efeito provocado pela repetição de elementos prosódicos (entoação, pausas, acentos tônicos etc.)

8 LIT O efeito sonoro e estético causado pela repetição de unidades melódicas dispostas em continuidade.

9 FIG Sucessão de movimentos, atividades e situações que, embora não se processem com regularidade, constituem um conjunto fluente e homogêneo no tempo: O ritmo das metrópoles é estressante.

10 Correlação e disposição harmoniosa, espacial e/ou temporal, entre as partes de uma obra, de uma atividade artística.

11 BIOL, ECOL Série de fenômenos ou atividades biológicas que se repetem em ciclos mais ou menos previsíveis, em intervalos regulares, em um indivíduo (menstruação, flutuação da temperatura corporal etc.) ou nos organismos de uma espécie.

Assim, a palavra ritmo nos traz a idéia de sucessão e de movimento. Há um ciclo e uma regularidade, porém formado por elementos diversos distribuídos no espaço e no tempo. Ritmo também está ligado aos movimentos orgânicos e naturais: respirar, menstruar, batidas do coração, piscar de olhos, ciclos lunares, marés, estações do ano, dia e noite.

O músico José Miguel Wisnik em seu livro “O som e o sentido” apresenta essa relação:

O bater de um tambor é antes de mais nada um pulso rítmico. Ele emite freqüências que percebemos como recortes de tempo, onde inscreve suas recorrências e suas variações (WISNIK, 1989, p.20).

No ritmo musical cabe a repetição e a improvisação. Cabe também a tensão entre esses dois elementos que gera surpresa aos ouvidos. A partir de uma certa

<sup>3</sup> <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ritmo>

freqüência o ritmo vira melodia. Mesmo com tanto espaço para o novo e para a transformação o ritmo demarca o tempo e nele se escreve a música. Ele trabalha com contagens, mas nem por isso é apenas matemático. Isso é a teoria. Na prática há variação e isso confere o swing. Isso é o que torna única a maneira que um músico toca uma composição. Há coisas no ritmo que nem a notação musical mais precisa dá conta. Os tempos na música não são perfeitamente medidos quando se toca. O ritmo traz padrão e singularidade.

O músico Reinhard Flatischler, criador do método Taketina que “Integra ritmos arquetípicos presentes em todas as grandes tradições percussivas”, fala sobre essa falta de precisão milimétrica e equilíbrio na instabilidade do ritmo presente no corpo:

Um coração saudável não pulsa uniformemente – como uma máquina ou um metrônomo. Nem todos os médicos sabem completamente desse fato fundamental. A natural irregularidade da batida do coração expressa sua adaptabilidade para situações imediatas e processos simultâneos do organismo. Idealmente, o coração consegue adaptar sua frequência para cada respiração. <sup>4</sup>

No ritmo há repetição, mas há também espaço para inovar, há variação. Há também o sentido de continuidade. Alargando ainda mais essa reflexão não podemos esquecer que música é algo que se pode dançar. As crianças, principalmente as consideradas mais inquietas, nos dizem que precisam se mover e dançar para conhecer o mundo. A escola parece querer que elas marchem impondo-lhes uma rotina inflexível. Sonia Kramer em seu texto “Educação contra a barbárie” dialoga com as ideias de bailar e marchar.

Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar comecem a bailar (KRAMER, 2011, p.117).

Na Casa Redonda a idéia de que ritmo e ritual são mais importantes para as crianças pequenas que uma rotina diária fixa fica muito clara. No dia a dia o único momento que interrompe as brincadeiras é o lanche. Nessa hora todos devem ir para o refeitório, lavar as mãos, comer e esperar um pouco. As crianças ajudam a distribuir o lanche. Os adultos também comem. A entrada e a saída também são demarcadores do tempo. É considerado que o tempo não foi iniciado no portão da escola, antes disso as crianças acordaram, tomaram café, se vestiram, escovaram os dentes, ou seja,

---

<sup>4</sup>Disponível em: <http://www.taketina.com/pesquisa-coracao-cardiovascular/>

participaram da organização do tempo com seus pais. A Casa Redonda escolheu o horário de 8h30 para a entrada justamente por isso: para que as crianças tenham tempo em casa com os seus pais antes de chegar na escola. As festas e as estações do ano também são vistas como demarcadores do tempo que também é percebido nas mudanças das brincadeiras em relação às estações do ano. Na perspectiva de Cruz, na organização da Casa há:

o tempo sem tempo da criança e um tempo marcado pela chegada, o lanche e a saída como um ritmo grupal em meio a liberdade das crianças no uso do tempo intercalado nesses três momentos (CRUZ, 2005, p.99).

Ficam aqui as perguntas: Necessitam as crianças de ritmo ou rotina? O que faz mais sentido para o ser humano? O que ensinamos com um modelo baseado na idéia de rotina? Qual modelo promove mais saúde, aprendizagem significativa e interações de qualidade?

#### **2.4. O tempo das festas**

Na música, o ritmo está intimamente ligado aos gêneros e tradições musicais e a partir dele podemos identificar, por exemplo, matrizes culturais brasileiras e gêneros musicais, pois:

a organização dos pulsos, dos acentos, dos andamentos determina certos padrões rítmicos, frases rítmicas que fazem com que cada gênero seja reconhecido e que sua forma seja nomeada (ARRAIS, 2006, p.10).

As festas que são celebradas na Casa Redonda estão conectadas com a cultura e com o ritmo da natureza.

Essas duas grandes festas também demarcam o tempo, coincidindo com a passagem entre períodos importantes do ano e com raízes na Cultura Popular Brasileira. A Festa de São João no meio do ano demarca as férias, o inverno e relembra o período de colheitas. A Festa da Estrela no final do ano demarca novamente as férias, o verão e a riqueza da cultura popular brasileira com sua religiosidade.

O período que antecede as festas é onde o trabalho se torna de certa forma direcionado. A confecção dos adereços e enfeites é apresentada pelos adultos e ensinada às crianças. São mostrados vídeos, livros, danças e histórias sobre as festas e a cada ano novidades são criadas pelas crianças a partir de um repertório

apresentado pelos adultos. Os educadores, pais e crianças participam de toda a organização dos festejos.

### **Festa de São João**

Na Casa Redonda o sentido de celebrar essa festa para as crianças é oferecer a oportunidade de conhecer, incorporar e recriar a própria cultura, através da ação participativa e consciente (CRUZ, 2005, p.104).

Na festa de São João procura-se uma ressignificação desse festejo ligado à nossa ancestralidade na época das colheitas, quando a comunidade se reunia para compartilhar. Símbolos da festa sempre estão presentes como a fogueira, o mastro de São João e as bandeirinhas. Essa é uma festa que ganhou grande diversidade de manifestações no Brasil e esse aspecto é trabalhado a cada ano na Casa Redonda.

A festa é renovada anualmente pelo grupo, chapéus, personagens que surgem, músicas escolhidas, adereços, brincadeiras e enfeites do repertório da cultura brasileira (CRUZ, 2005, p.105).

A figura do Boi-bumbá também aparece na festa todo ano e a partir de pesquisas as crianças decidem a decoração do boi. As festas são momentos ritualísticos que demarcam o tempo, a saída das crianças mais velhas e a união da comunidade escolar. Cristina Cruz cita em sua dissertação as palavras de Peo sobre a festa de São João:

é reconhecendo esses vestígios e redescobrimo os significados mais profundos das nossas festas que, junto com as crianças, acendemos a fogueira, partilhamos os frutos da terra, resgatamos a comunhão fraterna entre o Homem e a Natureza (CRUZ, 2005, p.109).

A festa de São João é um momento intenso de aprendizado sobre o Brasil e suas manifestações populares. No período de preparação as crianças têm acesso a vídeos, livros, pesquisas, músicas e histórias do imaginário brasileiro para compor a festa e partilhar seu significado.

### **Festa da Estrela**

Em um módulo da Formação de Educadores que participei na Casa Redonda a Festa da Estrela foi apresentada e pudemos, além de ver vídeos com imagens da festa em anos anteriores, aprender alguns adereços. Existe um formato para festa que se repete todos os anos: presépio, estrelas, casinhas, dramatização e adereços. Porém, todos os anos as crianças sugerem modificações. Um ritual sugerido por uma

criança há anos atrás virou repertório fixo da festa: a chuva de estrelas (papel picado) nos pais.



(Foto 6: Presépio montado no ano de 2015 – arquivo pessoal)

Essa festa é definida por Cruz como:

a festa de louvação à criança, celebração do menino como símbolo do Novo. Há preparação, com enfeites, encenações, adereços e música (CRUZ, 2015, p.110).

Materiais como barro, palitos, velas, casinhas e luminárias são priorizados nesse momento e a preparação da festa inicia-se com um mês de antecedência. É uma festa ligada ao simbolismo das estrelas em várias culturas e com o Natal cristão tão presente no Brasil.

## 2.5. A Natureza como habitat da Infância

Peo fala do lugar singular que o contato com a natureza ocupa no seu projeto educacional:

Fui tocada profundamente pelas experiências fora do espaço educacional institucional, acreditando que para a educação de crianças na primeira infância o espaço físico, a presença da natureza é um critério básico para o crescimento harmonioso do desenvolvimento do ser humano, assim resolvi apostar na criação de

um espaço que viesse propiciar o acontecer de uma experiência que ao longo destes anos vinha se afirmando dentro de mim, através do contato com as crianças (PEREIRA apud CRUZ, 2005, p.31).

Em uma palestra no Seminário Criança e Natureza<sup>5</sup> Peo diz que a criança e natureza são uma unidade. O próprio corpo é a natureza e cada criança percorre em seu desenvolvimento o caminho percorrido por toda a espécie. Ela afirma que é preciso conhecer a importância desse brincar na natureza.

Temas bem atuais para as escolas são os ligados à sustentabilidade. Um grande questionamento é: como ensinar às gerações futuras o respeito pela natureza se as crianças nos grandes centros não convivem em espaços naturais e temos com a natureza uma relação de consumismo?

Toledo (2014) assinala que ainda há uma análise que precisa ser feita no que diz respeito aos desafios de uma educação sustentável. Segundo a autora, mesmo com documentos que apontam a necessidade de “práticas educativas que fomentem a proximidade e o sentimento de pertencimento das crianças em relação à natureza” (TOLEDO, 2014, P. 192), os indícios de que essa proximidade entre criança e natureza ocorra ainda são escassos.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) a natureza e a possibilidade de movimentar-se em espaços amplos são direitos da criança. Novamente a percepção de Peo (Maria Amélia Pereira) e o trabalho na Casa Redonda respondem ao que é preconizado pelas leis:

Desde então, nasce dentro de mim, a convicção de que o convívio com a natureza se constitui um direito básico da criança. É nela que o brincar acontece de uma forma plena, como uma linguagem universal de conhecimento, própria desta idade (PEREIRA apud CRUZ, 2005, p.29).

---

<sup>5</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c9T3kTAfPns>



(Foto 7: retirada do livro Casa Redonda Centro de Estudos, p.56)

Além da relação direta com a natureza que o espaço da Casa Redonda proporciona, Peo nos diz que as festas, os cantos, as danças e as manifestações populares mais ancestrais da cultura brasileira são portadores da conexão do homem com a terra, pois trazem consigo memórias do tempo em que o homem habitava na natureza e tinha com ela uma profunda ligação. Um grande desafio para o nosso tempo é que memórias como essas possam ser “traduzidas em responsabilidade” (PEREIRA, 2013) com o nosso planeta e com os seres humanos que nele habitam.

## **2.6. Criando um projeto com significado – Possibilidades do espaço e da escuta**

Certa vez em uma reunião pedagógica fui acusada de “esperar a lagarta aparecer” para ensinar algo às crianças, pois eu havia afirmado que precisamos escutar seus interesses e que acreditava que os projetos deveriam partir das crianças e não da coordenação. No texto Brincando com os elementos (PEREIRA, 2013, p.109) Peo nos conta a investigação de um menino sobre as formigas:

Um menino que por volta dos três anos esmagava com os pés qualquer formiga que percebia no chão, certo dia, avistou uma formiga descendo pelo tronco de uma árvore, carregando uma folhinha verde maior que ela e logo perguntou: “O que ela está fazendo?” Prontamente, uma criança mais velha respondeu: “Ela está levando comida para a sua casa!” “Onde é a casa dela?” “No formigueiro!” “Onde é o formigueiro?”

A outra criança se retirou da conversa, e passei a acompanhar a curiosidade desse menino durante algum tempo seguindo atentamente o caminho que a formiga percorria levando seu alimento em direção ao formigueiro. Sem desviar um instante sua atenção, ele assistiu à entrada da formiga levando sua folhinha para dentro do formigueiro e, a partir desse dia, buscou saber como era a casa da formiga por dentro.

Através dos livros, ele entrou em contato com a vida das formigas dentro da terra e transformou sua atitude em relação aos pequenos animais que encontrava em suas caminhadas. Na convivência corpo a corpo com a natureza e seus elementos, os gestos das crianças vão se arredondando, e suas mãos revelam-se mais harmoniosas num corpo que se experimenta espontaneamente, brincando. A criança faz acontecer esse contato com a liberdade que lhe é peculiar, manifestando no corpo e através do corpo sua intimidade com a natureza.

As crianças parecem ter uma curiosidade especial com os elementos naturais tais como gravetos, folhas, pedras, terra, areia, cascas e sementes. Os “restos” e pedaços da natureza junto aos objetos utilitários do dia a dia são alvo da curiosidade das crianças e isso não é uma escolha aleatória. Esses materiais trazem uma gama de possibilidades para as descobertas das crianças em suas brincadeiras investigativas, além de significar e ressignificar usos e relações. Nesse sentido torna-se impossível pensar um espaço de educação infantil sem espaços de natureza e sem a escuta atenta aos seus interesses. Os espaços de natureza ao propiciarem a observação e o contato com a vida, podem gerar inúmeros temas para projetos pedagógicos baseados nos interesses das crianças.

Na Casa Redonda há a proposta de trabalhar com os quatro elementos da natureza. No inverno, ao redor de uma fogueira crianças e adultos se unem. Folhas cheirosas são jogadas e histórias contadas. No verão a água pode proporcionar brincadeiras coletivas e misturas inusitadas. O ar nos dias de ventania sugere pipas e birutas e a terra com sua capacidade de agregar dá margem a construções que vão desde pratos de argila até paredes de pau a pique.

Termino aqui essa breve apresentação da Casa Redonda onde a natureza é o habitat da infância e as crianças são livres para ver, sentir e descobrir sentidos com as palavras de Manoel de Barros:

O mundo não foi feito em alfabeto

O mundo não foi feito em alfabeto.  
Senão que primeiro em água e luz.  
Depois árvore. Depois lagartixas.  
Apareceu um homem na beira do rio.  
Apareceu uma ave na beira do rio.  
Apareceu a concha. E o mar estava na concha.  
A pedra foi descoberta por um índio.

O índio fez fósforo da pedra e inventou o fogo pra gente fazer bóia.

Um menino escutava o verme de uma planta, que era pardo.

Sonhava-se muito com pererecas e com

mulheres. As moscas davam flor em Março.

Depois encontramos com a alma da chuva que vinha do lado da Bolívia - e demos no pé.

(Rogaciano era índio guató e me contou essa cosmologia).

(Manoel de Barros, 2010, p.321)

## Considerações finais

Neste trabalho foi possível confirmar algumas reflexões que vinham me acompanhando ao longo do Curso de Especialização. Essas reflexões foram perseguidas, aprofundadas e transformadas em afirmações baseadas no estudo das Leis, teóricos e experiências em Educação. São elas:

- O espaço reflete a proposta pedagógica da escola e os valores da sociedade.
- O espaço influencia diretamente as relações entre as pessoas e delas com o mundo.
- As crianças têm direito a relações de qualidade.
- As crianças têm direito ao movimento.
- As crianças têm direito ao contato com a natureza.

Para tanto, no primeiro capítulo o foco foi pesquisar na Legislação como deve ser o espaço na Educação Infantil. A elaboração desse espaço começa na forma de elaboração do projeto. A ideia de que o projeto já na fase inicial seja colaborativo e transdisciplinar reflete uma mudança de valores, apontando para a participação e pertencimento da comunidade escolar e para uma visão integral do desenvolvimento da criança.

As necessidades da comunidade devem ser levadas em conta e atendidas por essa escola, assim como a cultura local e as especificidades físicas do lugar. Nesse início de projeto os encontros, a participação e o debate são essenciais fomentando as ações democráticas e coletivas. Isso faz diferença na construção desse espaço-ambiente onde as crianças vão conviver, pois valores como participação, coletividade e pertinência estarão misturados aos tijolos e vigas necessários a edificação do espaço físico. Essa parceria deve resultar, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, na construção de:

novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 20).

Neste sentido, o contato com a natureza e movimento amplo seguem a mesma lógica de valores.

Se pensamos em uma escola colaborativa, transdisciplinar e integradora isso deve se refletir no dia a dia das crianças e em suas relações pessoais. O movimento é uma forma de conhecimento da criança. Restringi-lo tanto em espaços pequenos quanto em ações de controle significa diminuir a atuação na criança no mundo. Sendo assim, a natureza também se torna essencial pela promoção tanto de movimentação quando de descoberta e pertencimento.

Após a apresentação das leis e a relevância da natureza e do movimento encontrada nelas, seguimos para a questão do espaço significado, trazendo para o diálogo a abordagem de Reggio Emilia.

A questão do uso feito pelas pessoas do espaço e materiais corrobora com a ideia de um espaço vivo, flexível, brincável e dinâmico, preconizada nos Parâmetros de infra-estrutura. As relações que acontecem nesses espaços é que formarão a identidade dele e da comunidade escolar.

No segundo capítulo temos a apresentação da Casa Redonda com suas festas, valores e espaço. A natureza como habitat da infância é um dos pilares da proposta de Maria Amélia Pereira (Peo) e após esta pesquisa fica clara a sua consonância com a legislação. A variedade de interações, desafios, materiais e descobertas feitas pelas crianças que observei em apenas uma manhã na Casa Redonda causou-me grande impacto.

Ao final deste estudo, podemos afirmar que o espaço da educação infantil deve garantir:

- Acesso a variadas linguagens expressivas
- Ampla movimentação
- Contato com a natureza
- Autonomia de ideias e movimento
- Conhecimento, vivência e ressignificação cultural
- Brincadeiras
- Interação com crianças de idades diferentes

A teia composta por espaço físico, espaço simbólico, natureza, movimento e desenvolvimento infantil encontrada na legislação evidencia uma concepção de educação voltada para liberdade, autonomia, respeito, participação e felicidade. Neste sentido as experiências de Reggio Emilia e da Casa Redonda podem nos apontar caminhos para a mudança necessária nas creches e pré-escolas no Rio de Janeiro.

Termino aqui com algumas questões a serem pensadas por todos nós educadores:

- Estariam as escolas garantindo o direito das crianças de ser criança ou as transformando precocemente em alunos comprometendo o seu desenvolvimento integral?
- Por que os espaços amplos e as brincadeiras não são os norteadores quando pensamos em um espaço para a infância?
- Por que o conceito de sala de aula e o formato de aulas extras invade as creches e pré- escolas desde o berçário em detrimento de uma concepção de Educação Infantil que considera todos os espaços e tempos da escola como educativos?

Espero que essa pesquisa colabore com as mudanças necessárias à Educação Infantil e com o projeto de uma sociedade mais justa e feliz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRAIS, Marcos Augusto Galvão. “A música de Hermeto Pascoal uma abordagem semiótica” Dissertação (Mestrado) – USP, 2006

BARBOSA, Maria Carmem S. “Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil”. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. -- Campinas, SP, 2000

BARROS, Manoel de. Livro das Ignorâncias: ed. Leya, 2010

BASILIO & KRAMER. Infância, Educação e direitos humanos 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SEF. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006

BRASIL/MEC /SEB. Base curricular comum nacional. Brasília, 2016 disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>

BRASIL.MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 2009

BRASIL.MEC. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” Brasília, 2006a.

BRASIL.MEC. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL.MEC. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília, 2006b.

BRASIL.MEC. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, vol. 1 e 2. Brasília: MEC, SEB, 2006d.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG. Fúlvia. “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAROLYN EDWARDS; LELLA GANDINI; GEORGE FORMAN. As cem linguagens da criança volume 1: Editora Penso, 2016a.

CAROLYN EDWARDS; LELLA GANDINI; GEORGE FORMAN. As cem linguagens da criança volume 2: Editora Penso, 2016b.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. “Para uma Educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda centro de estudos”. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, USP, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GUIMARÃES, Daniela. “As manifestações infantis e as práticas pedagógicas”. In: Nascimento, Anelise Monteiro do (org.). Educação Infantil e Ensino Fundamental – contexto, práticas e pesquisa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. “Educação Infantil: espaços e experiências”. In: O cotidiano na Educação Infantil. Programa Salto para o Futuro. Boletim 23. Novembro/2006. TV Escola. Ministério da Educação. Disponível em: [www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf)

LELLA GANDINI; LYNN HILL; LOUISE CADWELL & CHARLES SCHWALL  
O Papel do Ateliê na Educação Infantil: A Inspiração de Reggio Emilia  
Penso Editora, 2012

LIMA, Mayumi Watanabe Souza. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989.

KRAMER, Sonia. “Educação contra a barbárie” in Infância, Educação e direitos humanos 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. Casa Redonda: uma experiência em educação, 1ª ed. São Paulo: Editora Livre, 2013

PESSOA, Fernando. Ficções do interlúdio, 1: poemas completos de Alberto Caeiro. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia, escutar, investigar, aprender: Ed. Paz e Terra, 2016

RONCARATI, Mariana. “Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na prática educativa”. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão Veredas, Nova Fronteira, 1986

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges. “Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação Infantil”. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev S "Pensamento e Linguagem" São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WISNIK, José Miguel. O som e o sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.