
ESPAÇOS ESTIMULADORES PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Cassiany Amaral Navas Leite¹
Rita Melissa Lepre²

Resumo

Neste artigo, pretendemos focar os espaços da creche, enquanto estimuladores do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebês e de crianças bem pequenas, refletindo sobre as contribuições da Epistemologia Genética. Ainda que Piaget não tenha escrito, de forma direta, sobre questões pedagógicas relacionadas ao atendimento de crianças pequenas, suas pesquisas trazem valiosas contribuições ao entendimento da concepção de criança ativa e ao planejamento de uma práxis pedagógica estimuladora na creche. Para tanto, elegemos o espaço como eixo de reflexão e análise, apresentando o relato de uma experiência de reorganização de uma creche municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Os resultados da reorganização dos espaços demonstram que a alteração intencional e planejada dos ambientes proporciona novas formas de interações físicas e sociais e ratifica as possíveis contribuições da Epistemologia Genética para o tema.

Palavras Chave: Ambiente; Creche; Epistemologia Genética; Espaço.

¹ Professora de Educação Especial da Rede Pública do município de Ourinhos. E-mail: cassianyamaral@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7867-701X>

² Docente da Universidade Estadual Paulista, no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (Campus Bauru).E-mail: melissa.lepre@unesp.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0096-3136>

STIMULATING SPACES FOR BABY AND VERY SMALL CHILDREN IN CHILD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO GENETIC EPISTEMOLOGY

Abstract

In this article, we intend to focus on daycare environments and spaces, as stimulators of the development and learning of babies and very young children, reflecting on the contributions of Genetic Epistemology. Although Piaget did not write directly about pedagogical issues related to the care of young children, his research brings valuable contributions to the understanding of the concept of an active child and to the planning of a stimulating pedagogical practice in the daycare center. For this, we chose the environment and space as axes for reflection and analysis, presenting an experience of reorganizing a municipal day care center in a medium-sized city in the interior of the state of São Paulo. The results of the reorganization of spaces and environments demonstrate that the intentional and planned change of environments provides new forms of physical and social interactions and ratifies the possible contributions of Genetic Epistemology to the theme.

Keywords: Child education; Environment; Genetic Epistemology; Space.

Introdução

A educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, configura-se pelas creches e pré-escolas, atendendo crianças entre zero e cinco anos e 11 meses de idade (LDB 9394/96). A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), define os seguintes agrupamentos de idades para trabalhar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da educação infantil: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 03 anos e 11 meses) e crianças pequenas (04 anos a 05 anos e 11 meses) (BNCC, 2017).

Neste artigo focaremos os espaços da creche, enquanto estimuladores do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebês e de crianças bem pequenas, refletindo sobre as contribuições da Epistemologia Genética. Ainda que Piaget não tenha escrito, de forma direta, sobre questões pedagógicas relacionadas ao atendimento de crianças pequenas, suas pesquisas trazem valiosas contribuições ao entendimento da concepção de criança ativa e ao planejamento de uma práxis pedagógica estimuladora na creche. Para tanto, elegemos o espaço como eixo de reflexão e análise, apresentando uma experiência de reorganização de uma creche municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, sob nossa intervenção. Trata-se, pois, de um relato de experiência e a reflexão teórica sobre o mesmo.

Em outra oportunidade (MARÇAL e LEPRE, 2010), apontamos a importância de se estudar o estágio sensório-motor (0 - 2 anos de idade), proposto por Piaget, na formação de professores, quando apontamos a opção da Epistemologia genética pelo estudo da ação na construção da inteligência.

A ação passa a ocupar, então, o centro das pesquisas e análises de Piaget, que a considera como fundamento da inteligência. É devido à importância, então, dos esquemas de ação como alicerces do conhecimento e suas estruturas, já na mais tenra idade da criança, que entendemos ser relevante um aprofundamento dos estudos referentes a esses esquemas de ação e suas relações com o processo de aquisição do conhecimento, principalmente no que se refere à preparação dos professores que atuam com crianças de 0 a 24 meses, faixa etária que, em média, circunscreve o período denominado de Sensório-Motor. (p.38)

As teorias interacionistas do desenvolvimento definem que os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem por meio da interação entre o sujeito e o meio. Tal interação ocorre desde os primeiros momentos de vida e depende de algumas possibilidades que o bebê já possui de forma inata. Entendemos que o bebê não chega ao mundo como uma folha em branco (concepção ambientalista), nem com todas as suas características e habilidades pré-

definidas pela herança genética (concepção inatista), mas que nasce “equipado” com aquilo que será as bases para a sua interação com o mundo, permitindo seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Pois, que bases são essas?

Ainda que nosso objetivo não seja o de apontar as possibilidades do feto na vida intrauterina, julgamos importante registrar que as interações com o meio já têm início nessa fase. Durante a segunda metade da gravidez, por volta de 20 semanas, a anatomia neural é formada e se inicia, então, algumas possibilidades de contato com o mundo externo.

A segunda metade da gravidez é diferente: à medida que o desenvolvimento cerebral passa do predomínio da neurogênese para o predomínio da sinaptogênese, o feto começa a demonstrar mais sensibilidade em relação ao mundo exterior. A conexão das células fica muito mais sujeita às influências externas (inclusive às dos pais) do que o ato inicial de sua criação. (MEDINA, 2013, p.40).

Dessa forma, já é sabido que o embrião começa a desenvolver os órgãos dos sentidos a partir da 4ª e 5ª semana de gestação e que o feto, mais ao final da gravidez, pode sentir cheiros e ouvir sons do mundo externo, já se configurando como possíveis primeiras interações.

Filogeneticamente o sapiens vem sendo preparado para lidar com as exigências do meio físico e social. Ao nascer, o bebê reflete essa evolução com algumas características próprias que não são apreendidas, mas inatas, tais como: os reflexos, a capacidade sensorial e perceptiva, algumas capacidades motoras e até o temperamento.

Ao nascer o bebê traz uma lista de reflexos, que são respostas automáticas a determinados estímulos externos e que oferecem base e proteção inicial, sendo substituídos, até o final do primeiro ano, em média, por ações apreendidas. A presença inicial dos reflexos indica integridade do sistema nervoso central e a persistência dos mesmos ao longo de um tempo maior que o baliza-

do pode representar alguma disfunção neurológica. Alguns reflexos conhecidos são: a sucção, a preensão, o reflexo de busca, a marcha reflexa, o reflexo de preensão plantar ou Babinski, entre outros.

Vejamos porque estamos chamando os reflexos de bases interacionais e um exemplo de sua ação. Ao nascer o bebê suga, pois está equipado com o reflexo de sucção; essa sucção, no entanto, é inicialmente uma ação reflexa sem objeto, ou seja, ainda não interagiu com algo que ofereça uma resposta, tal como o seio materno ou o bico da mamadeira. Imaginemos um bebê que irá mamar pela primeira vez no seio materno. Ele suga, enquanto reflexo, mas será a primeira vez que manterá uma interação com o seio. Em um primeiro momento poderá haver certa dificuldade até que o bebê reconheça o bico do seio e ajuste o seu reflexo de sucção a ele. Pois bem, aí já temos os primeiros indícios de interação e aprendizagem. É fato que os bebês com um mês ou mais mamam mais e melhor ao seio materno do que os recém-nascidos, pois já houve certa experimentação e ajustes, envolvendo, pois, processos de interação e aprendizagem, ainda que não sejam intencionais e conscientes. “Desde o início, os reflexos da sucção melhoram com o exercício: um recém-nascido mama melhor depois de uma ou duas semanas que nos primeiros dias”. (PIAGET, 1997, p. 18).

Essa mesma base oferecida pelos reflexos também pode ser observada nas capacidades motoras iniciais, tais como mexer braços e pernas e virar a cabeça. A construção da noção de causa e efeito, por exemplo, pode ter início com tais capacidades. Um bebê pode, ao levantar os braços, batê-los, de forma não intencional, no móvel acima do berço. Ele não sabe que foi o seu braço que fez o móvel balançar, mas enxerga as luzes e ouve os sons provocados pela ação. Novamente e várias vezes após a mesma ação não intencional, a percepção do bebê permite que ele faça as primeiras associações entre a causa (erguer

seus braços) e o efeito (luzes e sons do móbile). E assim para qualquer outra situação que envolva esses aparatos iniciais.

Quando falamos em possibilidades sensoriais e perceptivas estamos nos referindo às capacidades sensoriais que os bebês já possuem ao nascer, tais como, o tato, o olfato, a audição e a visão e como as sensações se transmutam em percepções por meio da integração sensorial e da interação com o meio. Ayres (2005), afirma que a possibilidade do cérebro do bebê proceder à integração sensorial, a partir da detecção do meio por meio dos sentidos, formará a base para o aprendizado, comportamento social e desenvolvimento integral. A capacidade básica de integração sensorial já nasce com a criança, mas o seu desenvolvimento só ocorrerá a partir da interação com o mundo, por meio das vivências de desafios sensório-motores propostos pelo meio. (AYRES e HOB-BINS, 2005).

Dessa maneira, a construção dos circuitos cerebrais é altamente influenciada pelas experiências no início da vida, diretamente medidas pela qualidade das relações socioafetivas., principalmente pelas interações das crianças com seus cuidadores. A aquisição de competências mais complexas no futuro depende de circuitos mais fundamentais que surgem nos primeiros meses e anos de vida. Isso é válido para as diferentes dimensões ligadas às funções cerebrais, sejam elas perceptuais, cognitivas ou emocionais. (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2014, p.05).

Entre as bases para os processos de interação está ainda o temperamento. O temperamento não é apreendido, é inato. O que é apreendido é o caráter que, em conjunto com o temperamento, derivará para a construção da personalidade dos sujeitos. De acordo com Calkins (2005),

O temperamento refere-se a características individuais que, presumivelmente, têm uma base biológica ou genética, que determinam as respostas motoras e de atenção dos indivíduos em diversas situações, e que têm um papel importante nas interações sociais e no funcionamento social subsequentes. (p.01).

Estudos sobre o temperamento (ALVARENGA; PICCININI, 2007; PATTERSON, DEGARMO, KNUTSON, 2000) apontam sua relação com o desenvolvimento social na infância e com a qualidade das interações estabelecidas, sobretudo, com os cuidadores. Crianças com temperamentos que geram problemas de externalização, apresentando comportamentos agressivos e impulsivos, são apontadas como possíveis candidatas a vivenciar dificuldades nas interações interpessoais no futuro, uma vez que as bases relacionais podem ser prejudicadas. Por isso, é importante considerar, conhecer, compreender e mediar questões relacionadas ao temperamento infantil na primeira infância.

Assim, longe de ser uma folha em branco ou um feixe de reflexos inatos sem intenções, os bebês são seres ativos e participativos que, desde o nascimento, estão em processo de interação com o meio, se desenvolvendo e aprendendo.

Na abertura do capítulo sobre as adaptações sensório-motoras elementares, no livro *O nascimento da inteligência na criança*, Piaget (2008) afirma:

A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual ou do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza. (p.31)

Piaget (1997) considera que “o período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental”. (p.17) e que este período, denominado sensório motor (0-2 anos de idade),

é decisivo para o todo o curso posterior da evolução psíquica. As primeiras etapas do estágio sensório-motor são constituídas pelo exercício dos aparelhos reflexos e pela organização das percepções e hábitos. A terceira etapa, considerada a mais importante para o curso do desenvolvimento, é a da inteligência prática ou sensório-motora.

A inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem, isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais (da linguagem interiorizada). Mas é uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação dos objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em “esquemas de ação”. (PIAGET, 1997, p. 19)

Durante o estágio sensório-motor, e por meio da ação, serão construídos quatro processos fundamentais: as categorias de objeto, de espaço, de causalidade e de tempo. Neste período enquanto categorias práticas e, depois, como noções do pensamento. Portanto, a estimulação adequada e o oferecimento de ambientes e espaços que possibilitem e promovam interações físicas e sociais são essenciais ao bom desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos. Piaget e colaboradores (PIAGET; INHELDER, 1948) apresentam importantes estudos sobre a construção da noção de espaço na criança. “Inicialmente a construção do espaço se prende a um espaço sensório-motor ligado à percepção e à motricidade.” (OLIVEIRA, 2005, p. 115).

Essa construção inicial, por meio das percepções e da inteligência prática sensório-motora será a base para as construções ulteriores. Piaget aponta que a ação prática do sujeito sobre a realidade, durante o estágio sensório-motor, não comporta distâncias muito longas entre o que se faz e o que se percebe, ou seja, entre a ação e a realidade.

Piaget e Inhelder (1948) ao estudarem a construção da noção de espaço topológico definiram três relações elementares que as crianças pequenas

estabelecem com o espaço, por meio da percepção, e que podem, ao nosso ver, servir como bases para organizações de alguns espaços e ambientes na educação infantil:

Primeira relação espacial elementar: vizinhança ou percepção da proximidade dos elementos em um mesmo campo visual – organização de espaços e ambientes que permitam à criança o exercício da percepção de vizinhança, tais como móveis sequenciais para os berços, blocos coloridos e trilhas para cadeiras e carrinhos, blocos e objetos agrupados seguidamente nos tatames e tapetes no chão, entre outros. (PIAGET E INHELDER, 1948)

Segunda relação espacial elementar: separação entre os objetos vizinhos, distinguindo-os – organização de espaços e ambientes que permitam a criança interagir com objetos descontínuos, tais como blocos coloridos separados, objetos com som (chocalhos), bolas coloridas (até 30 cm), entre outros. (PIAGET E INHELDER, 1948)

Terceira relação espacial elementar: ordem ou sucessão espacial entre os objetos distribuídos uns em seguida aos outros – organização de espaços e ambientes que permitam à criança perceber a ordem, tais como blocos que vão do menor para o maior, brinquedos de encaixe que “imporão” uma ordem baseada no tamanho e forma das aberturas de encaixe, entre outros. (PIAGET E INHELDER, 1948)

Horn (2007) aponta que os termos espaço e ambiente apresentam diferenças, uma vez que o espaço se refere aos locais físicos nos quais as atividades pedagógicas são realizadas, caracterizado pelos objetos, materiais didáticos, a mobília, os livros, a decoração; e o ambiente se refere aos conjuntos formado por esse espaço físico e as relações que nele se estabelecem. Dessa forma, as interações físicas (com os objetos) e as interações sociais (com as pessoas) são fun-

damentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas na creche.

A partir do entendimento dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos ativos de desenvolvimento e aprendizagem, e pautados na tríade cuidar-educar-brincar, apresentaremos uma experiência de intervenção na organização dos ambientes e espaços em uma creche municipal de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo e seus resultados, tendo como aporte teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

2) A experiência de reorganização do espaço na creche e seus resultados

2.1 - Os dados derivados das observações iniciais e das intervenções iniciais

A creche eleita para a intervenção atende crianças de seis meses a três anos de idade, sendo todas as turmas em período integral. Trata-se de uma escola localizada em um bairro periférico da cidade, onde o nível socioeconômico da população atendida é baixo. A capacidade total de atendimento na creche é de aproximadamente 150 crianças, porém, no ano de 2018, quando esta pesquisa foi realizada, atendeu em torno de 70 crianças. Para cada turma de berçário até o maternal II atuam duas auxiliares e uma professora (educadora) de creche, que é a mesma para todas as turmas. As auxiliares de creche possuem o antigo curso de magistério e a professora (educadora) é formada em Pedagogia e atende as turmas organizando seus horários durante todo o dia.

O espaço físico da creche é composto por uma sala destinada à secretaria, sala da direção, dois sanitários para os funcionários (masculino e feminino), uma sala de professores e educadores – onde são guardados alguns materiais pedagógicos de uso comum - uma sala ocupada pelo berçário, com banheiro privativo, um lactário, duas salas destinadas à turma do minigrupo, uma sala ocupada pelo maternal, uma utilizada para o horário do sono, uma utilizada

para armazenar os berços e outra utilizada como sala de vídeo, além de dois banheiros infantis (feminino e masculino). Há também uma lavanderia, uma despensa, um banheiro ao lado da lavanderia e um refeitório. Em frente às salas há um corredor em que as crianças utilizam para brincar e a área externa é grande com espaço para dois tanques de areia e playground.

No ambiente da creche trabalham: uma diretora, uma coordenadora, uma professora de creche, dez auxiliares de Educação Infantil, três auxiliares de serviços gerais, duas cozinheiras e uma secretária escolar. As turmas são compostas com o número de crianças determinado pela Secretaria Municipal de Educação, sendo até quinze para o berçário, dezesseis para o minigrupo, vinte e dois para o maternal. A participação dos pais nas atividades escolares ocorre nas reuniões pedagógicas realizadas no decorrer do ano e em algumas comemorações, como festa junina e de final de ano. Os pais entram livremente na creche de manhã e entregam seus filhos na sala para a educadora. Na saída, vão até a sala local no qual a turma está para apanhá-los.

O objetivo da intervenção que relataremos foi a reorganização dos espaços e ambientes da instituição de Educação Infantil, com o intuito de possibilitar a melhor qualidade de interações físicas e sociais às crianças, assim como estimular o desenvolvimento e a aprendizagem.

As observações e vivências iniciais dos espaços e ambientes possibilitou a percepção de que os profissionais da instituição apresentavam uma concepção de criança dependente do adulto, pouco autônoma e incapaz de certas realizações, bem distante da criança ativa da Epistemologia Genética de Piaget, uma vez que para que certas ações fossem realizadas era preciso a atuação direta dos adultos.

Com essa concepção de criança e de desenvolvimento, que importância tem o espaço? Por que se preocupar com a sua organização? As educadoras colocavam-se numa posição de cuidadoras, acreditando que o espaço era considerado um local de acolhida das crianças, onde elas passavam o dia protegidas, alimentadas e cuidadas e que, não necessariamente, teria que possuir uma característica especial de aprendizagem. A impressão era que a creche não se preocupava com o educar como demonstra o relato a seguir de uma educadora: “Nós só cuidamos das crianças, porque quem trabalha o pedagógico é a professora de creche. No nosso concurso não exigia magistério, nem Pedagogia, então não temos obrigação de ensinar”. A afirmação demonstra que quando os concursos para auxiliar de creche são realizados, não levam em conta que a criança vai passar a maior parte do seu dia sendo assistidos por esses profissionais e que esse tempo deve ser de qualidade para contribuir com o seu desenvolvimento integral. Apesar da LDB 9394/96 deixar claro que os profissionais que atendem as crianças devem ter formação superior, há concursos que não exigem essa formação, o que desonera para as fontes pagadoras, porém enfraquece a qualidade de aprendizagem das crianças. As outras educadoras que já estavam no local e entraram quando a creche foi inaugurada, relatavam a mesma visão. A questão proposta foi como então contribuir para a formação daquelas educadoras que, embora com nível superior, encontravam se resistentes à mudança. Foi levado em consideração que essas profissionais trabalhavam 8 horas por dia e 40 horas semanais, em uma rotina exaustiva, sem passarem por capacitações, orientações ou horário de estudo.

A creche, apesar de apresentar um aspecto agradável, devido a pintura interna das paredes das salas, todas coloridas, não apresentava um lugar acolhedor às crianças, visto que não atendia aos direitos de aprendizagens garantido por meio do documento oficial da Base Nacional Comum Curricular

que orienta as práticas da Educação Básica, neste caso especificamente da Educação Infantil. Nas salas havia poucos móveis, duas cadeiras giratórias para as auxiliares e uma mesa, que era usada para fazer e recortar as atividades para as crianças. Havia também, colchonetes empilhados no chão, uma prateleira de concreto fixa na parede, e poucos livros e brinquedos doados por outras instituições, conforme demonstra a Figura 01.



Figura 01 - Uma sala antes da intervenção.

As produções das crianças, fotos, registros de projetos, realizados pelas turmas não eram afixados nas paredes e os poucos enfeites eram de desenhos estereotipados, feitos pelos adultos. Esses desenhos reforçavam a visão adultocêntrica do espaço, pois eram fixados no alto, na visão do adulto e não das crianças. No intuito de voltar a atenção para a criança como centro do processo educativo, orientamos os profissionais a fixarem as produções infantis em locais nos quais as mesmas pudessem ter acesso, como demonstra a figura 02.



Figura 2 - Exposição de produção dirigida ao alcance da vista das crianças.

O espaço externo transmitia um ar de tristeza e melancolia, pois apesar de ser amplo e ter um enorme gramado, não tinha playground, areia ou árvores para as crianças brincarem e a maior parte do tempo delas na creche, brincavam dentro da sala. Não havia uma rotina de sair com as crianças para tomar sol, brincar fora da sala ou até mesmo realizar passeios fora da escola. A impressão era que os funcionários não se sentiam incomodados com a situação presente, como demonstra o relato a seguir que é parte das informações dadas pela coordenadora pedagógica anterior, que ao mudar a gestão atualizou a nova direção da situação em que se encontrava a creche:

Sempre foi assim, desde quando viemos pra cá, agora ainda está bonito, você não viu quando chegamos que não tinha ventilador nas salas e nem brinquedos para as crianças. Eles choravam e não queriam ficar na escola. Esperávamos, que com a inauguração, receberíamos brinquedos, móveis e materiais pedagógicos, mas não veio nada. Tudo que temos nas salas foi doação (Coordenadora anterior da creche, 2017).

As educadoras que já estavam no local e entraram quando a creche foi inaugurada, relatavam o mesmo fato. Surgiu, então, a questão de como melhorar a aparência da creche e torná-lo um lugar acolher para as crianças e suas famílias.

A característica era de um local impessoal, sem marcas dos que ali conviviam e se relacionavam, impedindo que o reconhecessem como um espaço próprio, não havia a sensação de pertencimento. A forma como as salas eram organizadas, com poucos móveis e com um amplo espaço vago em seu meio, fazia com que as crianças se sentissem mais perdidas do que acolhidas. Ao entrarem na sala, logo pela manhã, não tinham o que fazer, com o que se envolver, pois não havia nada à sua disposição e nenhum canto onde pudessem brincar e conversar com os seus pares. As crianças ficavam posicionadas no chão, sentadas com as costas na parede, esperando todos os amiguinhos da turma chegar e ao comando da auxiliar para tomar o café da manhã.

A forma de organização das salas e da creche em geral limitava o contato das crianças com os objetos, pois não havia materiais diversificados disponíveis às crianças de fotos, obras de arte, coleções, e os poucos objetos e enfeites que existiam eram cópias simplistas e distantes do real. Ninguém ousava fazer alterações, acrescentar novos objetos, criar espaços e objetos diferentes. Não havia naquela creche uma dinâmica de transformação do espaço; era estático, sempre do mesmo jeito, com os mesmos móveis, no mesmo lugar.

As crianças também brincavam todos os dias no mesmo espaço com os mesmos brinquedos, durante o período de tempo estipulado pela educadora. Nesse ambiente, pobre de objetos da cultura, as crianças vivenciavam uma rotina monótona e nada estimulante, que se repetia todos os dias. Em todas as salas, a inacessibilidade aos objetos se reproduzia da mesma forma.

Havia poucos brinquedos, que estavam em péssimo estado de conservação e além de poucos e estragados, quando ficavam à disposição das crianças, só poderiam retirar do lugar com autorização. As crianças relacionavam-se apenas com os brinquedos oferecidos a elas pelos adultos, sem a possibilida-

de de trocar por outros mais interessantes, ou mesmo juntar brinquedos diferentes para fazer construções mais complexas, estavam sob controle constante.

Devido à pouca variedade de brinquedos e objetos disponíveis, brincavam sempre com os mesmos e logo se desinteressavam, pois não mais despertavam curiosidade ou interesse. Sem opções, as crianças punham-se a correr pela sala, a inventar novos usos para os brinquedos com os quais já estavam entediadas, a brigar com os amigos, disputar os pedaços de brinquedos entre si, ou seja, procuravam fazer novas atividades que fossem mais significativas para elas. Nessa dinâmica, os conflitos existentes entre as crianças eram muito comuns e vistos pelas educadoras como um problema de comportamento, consideravam as crianças malcomportadas, desobedientes, com problemas familiares e atribuindo a essas questões o desinteresse da turma. Não admitiam e nem enxergavam que era a organização do espaço da sala, a falta de objetos e brinquedos interessantes, diversificados e acessíveis às crianças, a falta de atividades significativas, de envolvimento das educadoras e do planejamento que, possivelmente, causava tal desinteresse. Nesse espaço pouco atraente, ficavam muito agitadas, correndo por todo o lado, e as educadoras passavam grande parte do dia chamando à sua atenção com frases como “pare de correr!”, “não jogue brinquedo no amigo!”, “não faça mais isso, menino!”. DeVries e Zan (1998, p. 121) argumentam que “quando não estão ativamente engajadas, as crianças tornam-se entediadas, inquietas e iniciam suas próprias atividades”. Vinha também explica a causa dessa situação:

[...] É necessário ‘agilizar’ as atividades, pois com isso, os problemas de desordem e indisciplina se reduzirão. [...] Com Educação Infantil, geralmente, há quatro coisas que o professor precisa estar atento para evitar que ocorram, estruturando melhor a dinâmica das atividades diárias, pois tumultuam os trabalhos e geram indisciplina. São situações em que a criança: tem que esperar; fica sem fazer nada; está desinteressada; ou permanece muito tempo sentada (VINHA, 2000, p.232).

Esse espaço era marcado também por um não-envolvimento das educadoras nas brincadeiras das crianças. Permaneciam junto com elas, apenas as observando e não interagindo. Era comum nesse momento, as educadoras conversarem entre si e quase nunca com as crianças. Com isso, não as observavam, não intervinham, não potencializavam brincadeiras, não ofereciam ajuda; apenas olhavam e tentavam resolver algum conflito quando as crianças vinham procurá-las. O distanciamento das educadoras em relação às crianças, a falta de objetivo, de planejamento e de intencionalidade no trabalho, refletia, ainda, na falta de cuidado com os brinquedos que chegavam novos para a turma e também com relação aos materiais da creche.

As educadoras, como apenas olhavam as crianças brincar, não as ensinavam como utilizar corretamente os brinquedos, como cuidar para não os estragar, como guardá-los para reutilizar no dia seguinte. Tudo era rapidamente estragado e deteriorado, se transformavam em sucatas. As falas das educadoras demonstravam que a aprendizagem desses cuidados pelas crianças não dependia dos adultos, mas das próprias crianças: “eles não sabem brincar, estragam tudo”; “essas crianças não têm jeito, quebram tudo que aparece pela frente”; “eles não sabem brincar, só querem brigar”. Vinha (2000) citou um experimento realizado em uma escola piagetiana em que foi empregado com as crianças regras combinadas por todos, com interação social valorizada e as sanções eram por reciprocidade, sem uso de recompensas ou punições, o resultado foi um “nítido progresso no desenvolvimento do juízo moral, mostrando-se mais autônomas”. (p.45). Isso demonstra que a intervenção deve ocorrer com estabelecimento de regras criadas com a participação da criança, pois isso contribui para sua autonomia.

Essa forma de organização do espaço, além de limitar a experiência da criança, não favorecia o desenvolvimento da autonomia, pois negava a li-

berdade de fazer escolhas, haja visto que era sempre a educadora quem tomava as decisões. Como escolher com qual brinquedo brincar, se quando está ao seu alcance, deveria pedir autorização? Como aprender a utilizar o papel higiênico para higienização pessoal de forma independente, se ficava no alto e às vezes dentro do armário? Como jogar papel no lixo sozinho, se o lixo estava pendurado no alto, fora do alcance?

A relação de dependência que se estabelecia entre a criança e a educadora tornava a criança cada vez mais passiva diante das atividades e ações a serem realizadas, não só na creche, mas em sua vida familiar também.

Com o espaço pobre de objetos, sem nada significativo, provocador e interessante para a criança, o desenvolvimento da sua atenção também ficava comprometido. Como manter a atenção em algo que não lhe interessava? Considerando que não eram elas que escolhiam os brinquedos, as atividades a serem realizadas, o tempo de envolvimento nas tarefas propostas, como exigir que se mantivessem atentas?

A função das educadoras na creche é possibilitar que as crianças vivenciem experiências a partir das quais possam desenvolver sua inteligência e autonomia. Para isso, a educadora deve organizar o espaço de forma atraente, dando liberdade às crianças de escolher os brinquedos e, assim, brincar com aqueles que mais lhe chamam a atenção e permitir que tomem decisões e as auxiliem nas resoluções de conflitos.

As educadoras estabeleciam uma relação de controle e domínio sobre as ações e movimentos realizados pelas crianças. Elas se colocavam no centro, dirigindo e tomando todas as decisões necessárias no espaço. Às crianças, restava obedecer e esperar pelas ordens comandadas dos adultos. Vinha argumenta sobre a questão:

Se o ambiente for coercitivo em que predomina a autoridade do adulto e a submissão da criança, enfim, as relações de respeito unilateral engendra a heteronomia. Se o cooperativo, em que a autoridade do adulto é minimizada, com predomínio das relações de respeito mútuo e a reciprocidade, promove a autonomia (VINHA, 2000, p. 90)

Pode-se afirmar que o trabalho das educadoras era centrado no cuidado da higiene e alimentação. Passavam o dia trocando, alimentando, assistindo vídeo e olhando as crianças, numa relação quase impessoal.

Nos momentos de troca, a educadora que indistintamente trocava e guardava a roupa de todas as crianças, mesmo daquelas que já eram capazes de realizar tal atividade de forma independente. Não estabelecia com a criança uma relação carinhosa e individual, não pedia autorização da criança para tocá-la. Pelo contrário, a relação era marcada pela pressa em terminar a tarefa, para trocar outra criança. Elas não desfrutavam esse momento e nem aproveitavam para dar uma atenção individualizada para cada uma. Quando questionadas sobre esta prática, elas repetiam a mesma explicação: “são pequenos, fazem muita bagunça”; “eles não sabem se trocar sozinhos, misturam toda a roupa”; “depois as mães reclamam se for roupa trocada em outra mochila”. Para Piaget (1932/1994) não é a obediência às regras que indica o valor moral de uma ação, é o porquê dessas regras serem seguidas que determinam seu princípio. A criança precisa compreender e apropriar a regra e seus motivos para que tenha valor real para ela, se a seguir apenas por medo de uma punição, ela não internalizou a regra. Vinha (2000, p.40) complementa essa ideia afirmando que “[...] não adianta tentarmos ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e situações”.

A hora da refeição, também era realizada rapidamente e as auxiliares, sem paciência para esperar o tempo da criança, as alimentavam diretamente na boca para agilizar o processo. Não havia um momento de interação entre os pares e aqueles que terminavam primeiro tinham que esperar os outros sem poder se levantar. DeVries e Zan (1998, p.250) argumentam que “[...] a hora do lanche é uma excelente oportunidade para as crianças envolverem-se relaxadamente em experiências compartilhadas com seus amigos [...] a interação social na hora do lanche é, pelo menos, tão importante quanto comer”.

O espaço externo da creche, embora grande, também não oferecia às crianças a oportunidade de vivenciarem experiências diversificadas e enriquecedoras. Não tinha parque, areia, e as educadoras não se envolviam em nenhuma brincadeira com as crianças, como: roda, lenço que corra, pega-pega, esconde-esconde e outras. Nesse momento, as educadoras aproveitavam para descansar enquanto as crianças corriam pelo espaço externo. O espaço da creche era organizado e pensado pelos adultos, sem considerar a criança como um sujeito de direitos, com interesses e necessidades próprias. Não possibilitava à criança vivenciar uma rica experiência com os objetos, mas favorecia uma relação limitada, podando a experiência da criança e, por consequência seu desenvolvimento.

Essa situação passou por algumas transformações, que se iniciaram com a reorganização do espaço físico na creche e que possibilitou a instauração de ambientes mais ativos de interação física e social.

2.2. As intervenções no espaço e a construção de novos ambientes

A primeira intervenção realizada na creche foi no espaço interno onde houve a necessidade de ampliar o repertório de brincadeiras das crianças e aquisição de brinquedos, visto que o local não oferecia nem em quantidade,

muito menos em qualidade, diversidade de brinquedos. Ressaltando que além de ser um direito da criança é por meio do brincar de exercícios e de faz de conta que a criança relaciona-se com o mundo ao seu redor e esta, por sua vez, é considerada a atividade principal nesta faixa etária. Dada esta importância, a primeira meta da direção foi pensar em um espaço organizado, bonito, atrativo, acolhedor, no qual as crianças tivessem uma variedade maior de brinquedos para brincarem, já que os que tinham na sala não eram suficientes e sempre as brincadeiras terminavam com brigas e disputas de brinquedos.

Foi então que, e em parceria com a Coordenadora Pedagógica, surgiu a ideia de montar uma brinquedoteca, ou seja, um lugar com maior concentração e variedades de brinquedos. Em relação ao espaço para brinquedoteca, pensou-se na sala de vídeo existente na escola, já que este era um espaço sem estímulo, onde passavam a maior parte do tempo, conforme é possível observar na Figura 3.

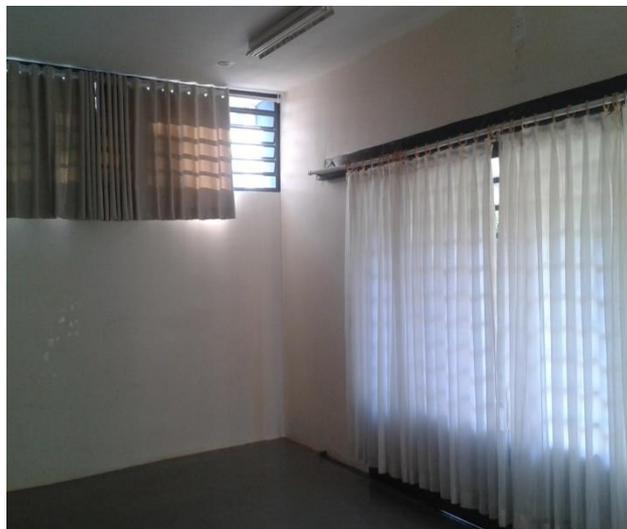


Figura 3- Sala de vídeo antes da intervenção

A reforma sugerida para essa sala foi melhorar a ventilação, troca de cortinas, colocação de uma janela de vidro para melhorar a iluminação, mais brinquedos e cor em seu interior.

Logo em seguida, foi realizada uma parceria com as famílias, criando uma oficina de bonecas na creche, conforme Figura 4. O trabalho era das mães, que aprendiam a confeccionar as bonecas e as deixavam na escola, para serem utilizadas pelas crianças. A parceria também era um estímulo para as mães aumentarem a renda familiar, vendendo as bonecas que aprenderam a fazer e com baixo investimento na compra de material.

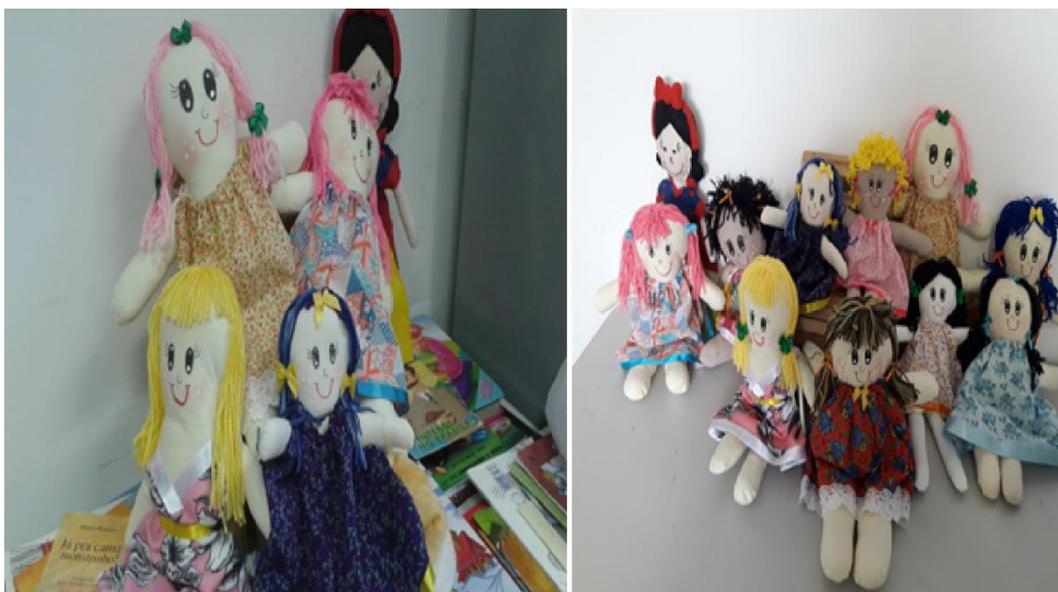


Figura 4 - Produção de Bonecas de Pano realizadas na Oficina das Mães

Foram confeccionadas mais de cinquenta bonecas de pano com malha acrílica, malha e retalhos de algodão, material este que as próprias mães compraram, além de algumas doações que foram recebidas do comércio local. É importante registrar que a confecção das bonecas seguiu padrões de qualidade e de cuidados com as crianças, tais como pintar os olhos das bonecas, ao invés de utilizar botões, costurar os lacinhos ao invés de colar, para que não saiam

com facilidade e possam ser engolidos, entre outros. À medida que as mães desenvolveram suas habilidades, confeccionaram, além das bonecas, uma cortina com os lençóis que havia em grande quantidade na creche, capas para os colchonetes das crianças e almofadas. A Figura 5 mostra a produção das mães. A oficina de mães também produziu almofadas, cortinas e tapetes que foram usados para tornar a sala de uso múltiplo mais agradável e lúdica, conforme também mostra a Figura 5.



Figura 5 - Vista interna da sala de uso múltiplo com produção da Oficina das Mães

Percebeu-se que mesmo com a confecção das bonecas de pano, havia necessidade de outros materiais educativos e pedagógicos. A diretora decidiu então atualizar a Associação de Pais e Mestres (APM) que existia desde 2016 na escola, porém pouco presente e participativa. Após a atualização da APM a escola recebeu a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) retroativo

ao ano em que ela foi aberta, o que possibilitou a aquisição de uma quantidade maior de brinquedos para atender aquela clientela.

Com as novas aquisições de brinquedo e transformação do espaço, que pode ser visto na Figura 6, as crianças passaram a interagir e dialogar mais entre elas, dividir os brinquedos e as brigas diminuíram. Vinha (2000, p.179) explica que num determinado momento, quando há um sentido de uso comum, quando há compartilhamento, e para isso é necessário que haja algo a se compartilhar, o sentimento de posse dá lugar a um sentido de coletividade, que os objetos pertencem a todos, o que leva a um maior cuidado, a uma responsabilidade pelo ambiente. A existência de mais opções, que não devem ser muito limitadas, faz com que a criança, mesmo não tendo à sua disposição exatamente o que quer, tem como escolher os brinquedos que prefere entre os que estão disponíveis.



Figura 6 - Brincadeira entre os pares, a partir da livre escolha.

As educadoras receberam novas orientações de como intervir em diversas situações, como quando estimular a interação entre as crianças, quando intervir, como interagir nos diversos momentos. A Figura 07 mostra a interação entre pares e entre educadora e crianças na hora da roda, nesse caso, uma roda de contação de história. DeVries e Zan (1998, p.115) explicam que “[...] o objetivo primordial da hora da roda é promover o raciocínio social e moral”.



Figura 07 - Contação de histórias

A Figura 08 mostra as crianças escolhendo os livros conforme sua vontade, podendo folheá-los livremente, com a caixa de livros ao lado deles, o que é importante para que criem o hábito e o prazer da leitura.



Figura 08 - Crianças com livros

As prateleiras baixas possibilitaram às crianças fazerem escolhas e brincar com os brinquedos e objetos do seu interesse e não somente com aqueles oferecidos pela educadora, conforme Figura 09. Essa intervenção possibilitou ainda, realizar atividades significativas favorecendo o desenvolvimento psíquico como um todo. A exploração de objetos com cores, formas, tamanhos, pesos diversos e a comparação entre os objetos, mantinha-as mais atentas na medida em que brincavam com aqueles do seu interesse e desejo, imitando as ações dos adultos. Vinha (200, p. 183) explicam a importância dessa ação ao afirmar que “[...] ao propiciar oportunidades em que as crianças têm que fazer

as coisas por si mesmas e tomar pequenas decisões, o educador está auxiliando-as na construção de uma autoestima positiva”.



Figura 09 - Brinquedos acessíveis às crianças

O espaço ficou mais rico, diversificado e dinâmico. As crianças não eram mais obrigadas a realizar a mesma atividade todas juntas, pois o espaço lhes favorecia a tomada de decisões, a realização de experiências novas e interessantes. A Figura 10 mostra as crianças desenhando livremente, apenas com a cartolina e o giz de cera, sem serem dirigidos pelos adultos, podendo escolher o que desenhar e as cores que querem utilizar, liberando sua criatividade das amarras do senso adulto.



Figura 10 - Crianças desenhando

Nessa idade, a criança começa a imitar as ações dos adultos, utilizando os objetos acessíveis a ela. Realiza com os brinquedos ações que na vida real seriam impossíveis de executá-las.

As educadoras foram percebendo o quanto as crianças se mantinham mais envolvidas quando brincavam com brinquedos e objetos do seu interesse,

e o quanto isso favorecia o seu desenvolvimento, elas foram mudando de postura, brincando junto com as crianças e permitindo que as crianças fizessem escolhas, até mesmo em sala. A Figura 11, mostra crianças brincando coletivamente no espaço interno. O jogo favorece a criação de regras e habitua a criança ao ganhar e perder com naturalidade.



Figura 11 - Crianças jogando no espaço interno

O espaço externo também passou a ser mais utilizado, com as educadoras monitorando brincadeiras ao ar livre, oportunizando o faz de conta, o banho de sol, a criação de boas memórias.

Devido à variedade de opções oferecida às crianças, elas se envolvem com aquilo que lhes interessa. Dessa forma, mantêm-se calmas, sem correria e sem conflitos e não precisam da intervenção direta das educadoras enquanto brincam. Vinha (2000, p.40) reforça que “[..] não adianta tentarmos ensinar moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e situações”.

Outras interferências foram realizadas pela direção, uma delas em relação ao banheiro das crianças. No início não tinha papel higiênico acessível às crianças para realização da higienização e muito menos sabonete, papel toalha para enxugar as mãos, cestos ao lado do vaso sanitário, espelho, enfim materiais disponíveis para o desenvolvimento da sua autonomia em relação ao cuidado com o corpo e autoestima. Também foi observado que não tinha prateleiras para guardar os materiais de higiene das crianças como xampu, esponja individual, sabonete, entre outros, assim como suportes para pendurar as toalhas de banho individual. Todas as vezes que a educadora dava banho ela carregava nos braços os materiais de higiene da criança, sem ter onde apoiar ao menos as toalhas usadas. Foi observado e levado ao conselho de escola a necessidade de alguns materiais para que a criança tivesse acesso e direito de se auto-cuidar e desenvolver assim sua autonomia e autoestima, conforme Figura 13.

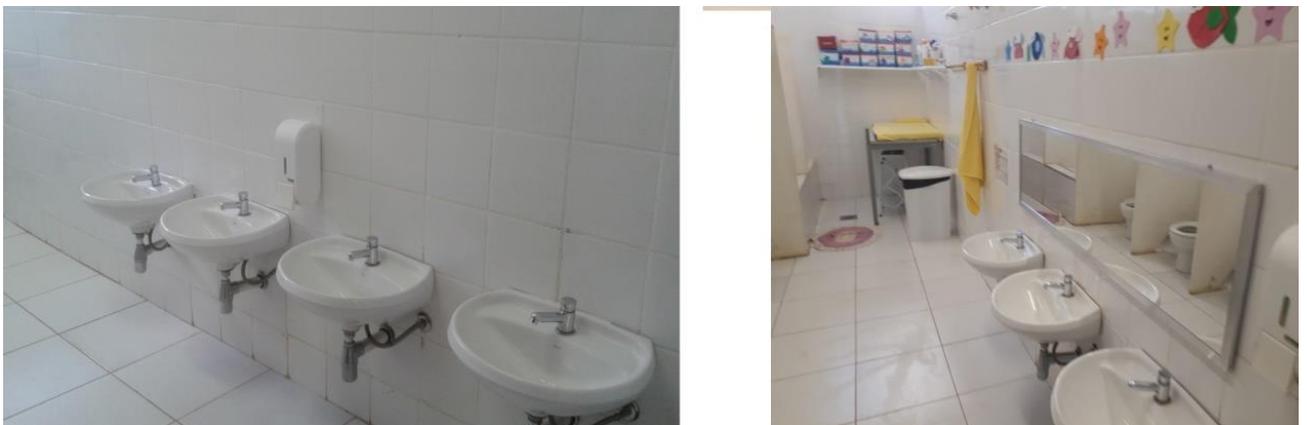


Figura 13 - Banheiro infantil antes e depois da intervenção

Outras modificações foram feitas nos banheiros, como disponibilização do papel higiênico ao lado do vaso, colocação de suportes para apoiar o material de banho, mesa para troca das crianças.

No refeitório foi realizada intervenção no local onde as crianças se alimentam e ficavam à espera dos adultos para oferecer água, pois não tinham

bebedouro acessível a elas. Foram instalados dois bebedouros acessíveis às crianças menores para que o momento em que estivessem com sede, se encaminhassem até o local, favorecendo assim o seu desenvolvimento, conforme Figura 14.



Figura 14 - Refeitório e bebedouro acessível a crianças pequenas

Outra intervenção realizada após observação foi referente ao espaço externo, onde as crianças não tinham opções de escolha, visto que este espaço apesar de amplo, não oferecia playground, areia, árvores, enfim um lugar atraente que proporcionasse outras vivências e desafios. A Figura 15 mostra o espaço externo antes da intervenção, com cimento e mato alto, uma área sem utilidade para as crianças e com o resultado da intervenção, com tanque de areia e brinquedos atraentes, que possibilitaram o enriquecimento das interações físicas e sociais.



Figura 15 - Área externa antes e depois da intervenção.

3. Análises e considerações finais

A construção de espaços e ambientes na Educação Infantil depende, em grande parte, da concepção de criança que se defende ao organizar os locais nos quais as mesmas passarão longas e, possivelmente, construtivas, horas de seus dias. Se a concepção adotada for de uma criança passiva e dependente do adulto, os espaços e ambientes, provavelmente, serão organizados a partir da visão do adultocêntrica e serão pobres em estímulos e possibilidades. Por outro lado, se a concepção adotada for de uma criança ativa, de direitos, construtora do próprio conhecimento, os espaços e ambientes responderão a isso, oferecendo inúmeras possibilidades de interação física e social.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que concebe a criança como sujeito histórico e de direitos, os espaços devem assegurar:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- 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;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p. 19)

No relato de experiência exposto nesse artigo demonstramos o que foi possível realizar, a partir de um projeto intencional e planejado, mas com a consciência de que muito ainda pode ser melhorado, uma vez que a Educação Infantil se constrói cotidianamente na e pela interação entre seus protagonistas. Os espaços de creche devem, antes de mais nada, oferecer às crianças segurança e acolhimento, apresentando algumas características simples e fundamentais, como clareza, limpeza, ventilação, sem excessos de material ou estimulação visual exagerada.

A Epistemologia Genética ao tratar o sujeito epistêmico traz a ação como centro de suas pesquisas, uma vez que o fundamento da inteligência está nos esquemas de ação. Nesse sentido, ao abordarmos os bebês e as crianças bem pequenas nas creches nos remetemos, inexoravelmente, aos espaços e ambientes nos quais tais ações serão concretizadas. Como vimos, Piaget (1997) elege o período sensório-motor, que vai do nascimento até a aquisição da linguagem, como o mais extraordinário em termos de qualidade e quantidade de desenvolvimento mental., podendo-se observar visualmente tudo o que a criança é capaz de conquistar e construir.

Os espaços e ambientes na educação infantil tornam-se parceiros dos educadores na tarefa de possibilitar as interações necessárias ao desenvolvimento das crianças. Se considerarmos a creche e o atendimento aos bebês, como exemplo, podemos afirmar que um espaço estático, que mantenha os pequenos em carrinhos ou cadeirões, algumas vezes com objetos escolhidos pelo adulto, minimizando sua ação, interfere negativamente nas assimilações iniciais e na construção dos esquemas sensório-motores. Ao contrário, ambientes e espaços dinâmicos, com bebês livres em colchonetes ou tatames, com diversidade de objetos, interação física e social de qualidade, assim como a mediação do adulto, pode contribuir, em grande medida, para o desenvolvimento infantil.

Se o que desejamos é uma escola de educação infantil que considere a criança na sua integralidade, como um sujeito de direitos, contextualizado, capaz e ativo na construção do seu conhecimento, a Epistemologia Genética se apresenta como um contributo teórico inegável! E concordando com Agostinho (2003), almejamos que a creche, a partir desta perspectiva, se construa enquanto lugar de brincadeira, de liberdade, de movimento, de encontros e de acolhimento.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. O Espaço da Creche: que lugar é este? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ALVARENGA, P; PICCININI, C. A. O Impacto do Temperamento Infantil, da Responsividade e das Práticas Educativas Maternas nos Problemas de Externalização e na Competência Social da Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 314-323.2007.

AYRES, A. J.; HOBBS, J. Sensory integration and the child: understanding hidden sensory challenges. 25.ed. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil. SEB – Brasília: MEC, 2010.

CALKINS, S. D. O temperamento e seu impacto no desenvolvimento infantil: comentários sobre Rothbart, Kagan e Eisenberg. Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância. University of North Carolina, USA, setembro de 2005.

CAMPOS, R. F., “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Estudo I: O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. 2014. Disponível em www.ncpi.or.br

DE VRIES, R. & ZAN, B. A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FALK, J. (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011.

FIORENTINO, M. A. Basis for Sensorimotor Development: Normal and Abnormal. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1981.

GUIMARAES, D.; ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e186909, 2018.

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

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In. EDWARDS, C. (Org). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, Penso, 2016.

MARÇAL, V. E. R.; LEPRE, R. M. A construção do conhecimento em crianças do período sensorio-motor: relato de uma experiência com educadoras de creche. *Momento*, Rio Grande, 19 (2): 37-46, 2010. p.37-46.

MARÍN, I.; PENÓN, S. Que brinquedo escolher? *Revista Pátio Educação Infantil*, ano I, n. 3, p. 29-31, dez. 2003/mar. 2004.

MEDINA, J. A ciência dos bebês: da gravidez aos 5 anos. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

OLIVEIRA, L. A construção do espaço, Segundo Piaget. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, 17 (33), 105-117, Dez. 2005.

PATTERSON, G. R., DEGARMO, D. S., KNUTSON, N. Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology*, 12, 91-106, 2000.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? São Paulo: José Olympio, 1988.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 22. Ed. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 1997.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. INHELDER, B. La representation de l'espace chez l' enfant. Paris; PUF, 1948.

TADEU, B.; AGUIAR, C. A Qualidade Observada em Salas de Berçário. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 32, n. 4, 2016 .

VINHA, T. P. O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista, Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

Recebido em: 24/03/2020
Aprovado em: 12/06/2020