



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS**

DANIELA CORRÊA SILVEIRA

**O ESPAÇO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS POLÍTICOS**

Porto Alegre

2012

DANIELA CORRÊA SILVEIRA

**O ESPAÇO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS POLÍTICOS**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos sob a orientação da Profa. Me. Melina Chassot Benincasa

Porto Alegre

2012

À minha Família.

AGRADECIMENTOS

Ao Carlos, meu marido, impulsionador da minha caminhada, que sempre expressou, através do seu carinho e estímulo, acreditar nas minhas possíveis conquistas, ajudando-me em cada etapa do curso.

À minha família, por me ofertar, durante este tempo, apoio, compreensão e carinho.

À minha amiga Aline que, mesmo distante, me incentivou.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.

(FREIRE, 1996, p. 98).

São nossas diferenças que podem nos fazer vencer ou perder em um jogo, mas é o pressuposto de que todos começamos esse jogo em condições de igualdade potencial que nos permite jogar, juntos, o mesmo jogo.

(FORTUNA, 2008, p. 17)

RESUMO

O presente estudo analisa como o espaço de sala de aula é abordado, na educação infantil, por alguns documentos políticos, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado a partir da análise documental, focando duas áreas do conhecimento, a da Educação Especial e da Educação Infantil. A análise foi construída a partir dos seguintes documentos políticos: Plano Nacional de Educação (2001a), Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução (2006), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a). As questões norteadoras do desenvolvimento da pesquisa foram: como é abordada a temática do espaço de sala de aula, na educação infantil, na perspectiva da educação inclusiva? As quatro dimensões do espaço, apresentadas por Fornero, são contempladas nos documentos? Como se constituem os espaços e lugares para a criança com deficiência na educação infantil? Como parte constitutiva da análise, dois eixos foram construídos: *O espaço em suas quatro dimensões*; *O espaço de sala de aula na educação infantil: constituição de um lugar*. No campo das relações e da constituição da criança pequena, são destacados elementos como o brincar, o movimento e a interação entre seus pares; a educação especial é percebida, predominantemente, a partir de seu aspecto físico, de acessibilidade; e, no que diz respeito à inclusão escolar na educação infantil, por vezes, é abordada de modo superficial, tratando de aspectos mais gerais, apresentando diferentes modo de interpretação e compreensão dos documentos políticos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação infantil. Inclusão escolar. Documentos políticos. Espaço de sala de aula.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: caminhada política	11
3 O ESPAÇO COMO MEDIADOR DE APRENDIZAGENS E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	12
3.1 Notas sobre o Desenvolvimento Infantil	19
4 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS: metodologia	22
5 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR: um espaço possível	24
5.1 O Espaço em suas Quatro Dimensões	26
5.2 O Espaço de Sala de Aula na Educação Infantil: constituição de um lugar	32
6 CONSIDERAÇÕES	36
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Para criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor (BATTINI, 1982, apud ZABALZA, 1998, p. 24)

Objetos, odores, cores, móveis. Como destaca Battini (1982 apud ZABALZA, 1998), o olhar da criança tudo percebe no universo ao seu redor. Assim, ao pensarmos no espaço para crianças, devemos levar em consideração sua composição: texturas, toques, sons, palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores e móveis. Na educação infantil, é fundamental partirmos do entendimento de que o espaço é parte integrante da ação pedagógica e não pode ser visto como um pano de fundo, como afirma Horn (2004).

O espaço na educação infantil pode ser visto sob diferentes olhares, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e facilitador da interação criança-criança, criança-adulto e criança-espaço. O espaço infantil deve ser lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e, principalmente, acessível a todos.

A organização do espaço deve contemplar, ainda, a criança com deficiência¹. Nesse sentido, o presente trabalho tem como tema o espaço inclusivo — via análise de documentos políticos, na educação infantil, mais especificamente o espaço da sala de aula, entendido aqui como sendo composto pelo mobiliário, recursos materiais e pedagógicos, conforme encontra-se descrito na *Resolução nº 04/2009*, que oferece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação. Além disso, para efeito de análise, o espaço será aqui considerado a partir das quatro dimensões definidas por Fornero (1998). Sendo que o espaço não pode

¹ Utilizarei, ao longo deste texto, a expressão *criança com deficiência*, para me referir ao alunado da educação especial descrito pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008*, como alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

ser compreendido apenas em seu aspecto físico, pois envolve outras relações, como a funcional, a temporal e a das relações. Minha escrita é direcionada em especial consonância com esse conceito de espaço.

Durante o curso de Pedagogia, estagiei em uma escola municipal de educação infantil da rede de Porto Alegre. Embora não fosse estagiária de inclusão, em muitos momentos, atuei nessa função, deparando-me com situações que me trouxeram inquietações em relação ao espaço da sala de aula e a questão da inclusão de crianças com deficiência. Isso me impulsionou a pesquisar na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mais especificamente, a educação infantil. Esses momentos geraram mais questionamentos: o espaço de sala de aula, na escola infantil, funciona como um dispositivo importante para a inclusão escolar? A disposição do espaço de sala de aula proporciona o desenvolvimento da autonomia nas crianças com deficiência, por exemplo, através da escolha de brinquedos, da higiene das mãos e da circulação? Os espaços possibilitam a inclusão de todos no ato de brincar, considerando a educação infantil uma etapa onde o lúdico é preponderante?

Para além destes questionamentos, muitas foram as situações vivenciadas na época do estágio que me direcionavam para a temática do espaço na perspectiva da educação inclusiva. Quando trabalhava diretamente com as crianças, atuava em uma turma com 25 crianças de quatro e cinco anos de idade, sendo uma delas cadeirante e com dificuldades motoras nas mãos. Compartilho o registro de uma situação vivida, nessa escola, no que diz respeito à organização espacial não adaptada à criança com deficiência:

A professora me solicitou que ajudasse o Gabriel² na atividade de pintar. Como Gabriel tem dificuldades motoras, a folha que estava sobre a mesa caía no chão com os movimentos feitos por ele com o giz de cera. Ele tinha muita vontade de fazer a atividade e já estava ficando impaciente porque a folha caía. A professora intervia dizendo que não era para ele fazer tão rápido. Mas era impossível! A mesa não era adaptada para ele, que é cadeirante, o lápis também não o era... (2009, Diário de campo).

Essa e outras situações do cotidiano escolar ensejaram reflexões sobre a importância do espaço da sala de aula ser inclusivo, apto a receber crianças com deficiência, como por exemplo, o Gabriel. Será que afixar a folha de

² Para preservar a identidade da criança, utilizo um nome fictício.

desenho à mesa não facilitaria o trabalho de Gabriel? O pintar mais devagar ou mais rápido era o que realmente estava em jogo nessa cena?

Essa cena faz pensar: o espaço não pode ser entendido como um pano de fundo dos objetos, nem podemos defini-lo por uma distância linear entre os mesmos, mas como um espaço de relações entre as pessoas, entre essas e os objetos e com o próprio espaço. Para Fornero (1998), o espaço supera as questões físicas, ao apresentar quatro dimensões: dimensão física, funcional, temporal e das relações.

Pensando para além do espaço, a abordagem sociointeracionista, que tem em Vigotski³ (1998) um de seus principais representantes, considera o meio como de fundamental importância para o desenvolvimento dos indivíduos, em especial, o das crianças. Para ele, esse desenvolvimento apresenta dois aspectos fundamentais que se inter-relacionam: fatores genéticos e biológicos da espécie, e práticas socioculturais do meio onde está inserida.

É importante ressaltar, no entendimento desse autor, que o meio é o local onde o indivíduo se encontra, sendo assim, durante seu processo de escolarização, a escola — e especialmente a sala de aula — passa a ser o meio para a criança, ao menos, enquanto ela se encontra na escola. Por isso, é importante pensar em um espaço da sala de aula no qual as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos, participando e interagindo com o meio ao seu redor.

Nessa perspectiva, a organização do espaço funciona como uma forma de mediação entre o mundo externo e a criança. Para Vigotski (1998), é desta interação que se origina o desenvolvimento e a aprendizagem. Sendo assim, o professor tem uma função importantíssima ao organizar o espaço de forma a estimular o desenvolvimento infantil. Não só a organização do espaço, como a própria atuação do professor tem, nesse contexto, a função de mediação.

Para Horn (2001), planejar o espaço implica prever o acontecer de atividades fundamentais para aquela faixa etária, adequando a distribuição dos móveis e dos objetos de forma a contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças. Isto será um fator decisivo na construção da autonomia intelectual e

³ Dadas as diferentes maneiras de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vigotski – Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destaco que, neste trabalho, a forma usual será VIGOTSKI; salvo as referências bibliográficas que terão a grafia do texto original.

social das crianças. Além disso, a importância do espaço está relacionada à questão da aprendizagem, conforme Zabalza (1998), o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagens e desenvolvimento pessoal.

Campos-de-Carvalho (2000) destaca as influências das características do espaço físico no processo de aprendizagem enfatizando que o ambiente destinado à criança deveria desempenhar funções relacionadas ao desenvolvimento, tais como a de promover a identidade pessoal, propiciar o desenvolvimento da autonomia, oferecer oportunidades para a expressão dos movimentos e sentidos, possibilitar tanto contatos com os companheiros (crianças e adultos) e, por fim, propiciar segurança e confiança para explorar o meio. Portanto, a organização do espaço parece interferir de maneira significativa nas aprendizagens infantis, uma vez que as crianças constroem seu conhecimento na interação com o meio e seus pares.

Nessa direção, o objetivo central da presente pesquisa é o de *analisar como o espaço de sala de aula é abordado, na educação infantil, por alguns documentos políticos, na perspectiva da educação inclusiva.*

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: caminhada política

O presente capítulo tem como objetivo apresentar alguns elementos, via documentos políticos, da aproximação de dois campos da educação, os quais serão abordados no decorrer deste estudo: o da educação infantil e o da educação especial. Nessa direção, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* aponta a importância da inclusão desde a educação infantil:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nesta etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008)

A história de atendimento à criança de a seis anos foi marcada, em grande parte, por ações que priorizaram a guarda das crianças. Em geral, a educação infantil e, em particular, as creches, destinavam-se ao atendimento de crianças pobres e organizavam-se com base na caridade por entidades religiosas e filantrópicas — não eram consideradas um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação que se fazia — e, muitas vezes, ainda se faz — sem grandes investimentos. Sendo destinada à população pobre, justificava-se um serviço pobre.

Kuhlmann Júnior (2007, p. 166) mostra como eram as concepções educacionais para crianças pobres:

A pedagogia das instituições para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

A partir da *Constituição Brasileira de 1988*, a educação é definida como dever do Estado e fica garantido o acesso à educação infantil para todas as crianças, de zero a seis anos, em creches e pré-escolas. Essa conquista da

sociedade significou uma mudança de concepção. A educação infantil deixava de se constituir em caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em dever do Estado e direito da criança. Por outro lado, a *Constituição* já apresentava, em seu artigo 206, inciso I: "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, Art. 208, inciso III).

Ainda em 1989, foi aprovada a *Lei nº 7.853*, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, reafirmando a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, ao determinar a "matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino" (BRASIL, 1989). E definir como crime "recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta" (BRASIL, 1989). A regulamentação dessa lei ocorreu dez anos após sua publicação, por meio do *Decreto nº 3.298 de 1999*, o qual identifica a oferta dos serviços de educação especial em escolas públicas ou privadas

[...] mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem estar do educando (BRASIL, 1999a).

Em 1990, entre a *Constituição* de 1988 e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) de 1996, foi aprovada a *Lei nº 8.069 — Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) — que reconhece a criança como um sujeito de direitos, entre eles, o atendimento em creches e pré-escolas. Segundo o artigo 54: "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade [...]" (BRASIL, 1990).

Em relação à educação especial, o documento sinaliza a preferência pela oferta, no ensino regular, do atendimento educacional especializado. O ECA afirma, em seu artigo 54: "[...] Atendimento educacional especializado aos

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1990).

Nessa direção, em 1996 foi aprovada a *Lei n° 9394 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* —, a qual define a finalidade da educação infantil como sendo o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Neste documento, a educação infantil ganha outro "status", ao ser denominada como primeira etapa da educação básica, assim, aplica-se a ela todos os princípios e diretrizes voltados para a educação em geral. A referida Lei aborda a educação especial como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Art. 58º). Reiterando a responsabilidade do poder público em garantir, aos alunos com deficiência, os apoios especializados quando estes forem indispensáveis: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Art. 58º, § 1º).

A partir dos destaques, via documentos políticos, apresentados até o momento, é possível perceber que o caminho da escolarização dos alunos com deficiência deve ser o da escola regular, embora as expressões: “preferencialmente na rede regular de ensino” e/ou “haverá quando necessário”, entre outras, possibilitam diferentes interpretações. Em consonância a isso, orientações internacionais, como as apresentadas na *Declaração de Salamanca*⁴, da qual o Brasil é signatário, afirma que as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Prova da importância adquirida pela educação infantil nesse período é que, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e distribuiu para as

⁴ A *Declaração de Salamanca* é resultado da Conferência realizada de 7 a 10 de junho de 1994, organizada pelo Governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que reuniu altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores.

escolas o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). Esse documento visa auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo com as crianças de zero a seis anos. O referido documento é composto por três volumes: o primeiro apresenta uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, as concepções de criança, de educação e de profissional; o segundo trata da formação pessoal e social; e, o terceiro volume, dos diferentes conteúdos incluídos em conhecimento do mundo. Vale ressaltar a importância desse documento, o qual se constitui na primeira proposta curricular oficial destinada igualmente à creche e à pré-escola.

Em 1999, foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999b). Essas diretrizes têm caráter mandatário para todos os sistemas municipais e/ou estaduais de educação, diferentemente do Referencial, que se constitui apenas em um documento orientador do trabalho pedagógico.

Focando a educação especial, um marco no processo de confirmação da educação inclusiva como o caminho a ser seguido pelas redes de ensino foi a publicação da *Resolução CNE/CNB nº 02/2001*, a qual estabelece as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Além de abordar aspectos mais gerais da educação especial, confirmando-a como um direito, este documento também sinaliza, de modo mais enfático, que o atendimento aos alunos com deficiência deverá ser realizado “em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica” (BRASIL, 2001b, Art. 7º).

Neste mesmo ano, 2001, foi aprovado o *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2001a), estabelecendo critérios e parâmetros de qualidade para a educação no Brasil, inclusive para os espaços físicos de educação infantil. Vale destacar a pertinência do documento, devido a estarem presentes, no mesmo, os objetivos e as metas da educação para os próximos dez anos. A partir deste momento, uma série de documentos políticos foram produzidos com o objetivo de definir critérios de qualidade para infraestrutura das unidades destinadas à educação da criança de zero a seis anos. Como por exemplo, os *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2005) e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2005) e os *Parâmetros Nacionais de Qualidade*

para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). O primeiro contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área; enquanto o segundo e o terceiro apresentam alguns parâmetros com o intuito de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços de educação infantil. As sugestões não são mandatárias, cabendo a cada sistema de ensino adequá-las à sua realidade.

Até o momento, o presente capítulo teve a intenção de destacar, do ponto de vista das políticas, a educação como direito de toda criança, independente da deficiência que esta possua. Também foram priorizados alguns documentos importantes nessa caminhada histórica, como, por exemplo, a própria Constituição de 1988, a qual já anunciava o acesso à Educação Infantil, assim como também, no âmbito da Educação Especial, sinalizava, em seu artigo 208, “o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Historicamente, no caso da educação infantil, na perspectiva da educação inclusiva, encontramos um material de apoio, intitulado Saberes e Práticas de Inclusão (BRASIL, 2006), destacando, como serviços de apoio pedagógico para criança com deficiência, os serviços itinerantes e o programa de intervenção precoce.

Nessa direção, no próximo capítulo, abordarei o conceito de espaço utilizado para a análise dos documentos e de que forma o espaço atua no processo de aprendizagem a partir da perspectiva sociointeracionista. Em relação ao espaço, amplio este conceito, utilizando-me das quatro dimensões apresentadas por Fornero (1998). Quanto à aprendizagem, discorro sobre o processo de mediação descrito por Vigotski (1998).

3 O ESPAÇO COMO MEDIADOR DE APRENDIZAGENS E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

[...] o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela (LIMA, 2001, p. 16).

Neste capítulo, apresento as ideias dos autores escolhidos para embasar a pesquisa. Primeiramente, exponho o conceito de espaço formulado por autores como Horn (2004), Faria (2003) e Fornero (1998), enfatizando a questão das dimensões apresentadas por este último. Em seguida, faço alguns destaques, referente ao desenvolvimento infantil por meio da Teoria Sociointeracionista, a partir de seu principal representante, Vigotski (1998), e do conceito de mediação.

De acordo com o dicionário, o termo espaço significa: distância entre dois pontos; área ou volume entre limites determinados. Lugar mais ou menos bem delimitado, que pode ser ocupado por algo ou alguém, ou ser usado para certo fim (FERREIRA, 2008). Essa definição transmite a ideia do espaço como algo físico, ligado aos objetos, os elementos nele presentes.

Porém, pensando na educação infantil, essa definição é muito limitada. Fornero e Zabalza (1998, p. 232) ampliam esse conceito, pois fazem a distinção entre espaço e ambiente, embora constatem sua íntima ligação. O termo espaço se refere “aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração [...]”. Já o termo ambiente diz respeito ao conjunto do espaço físico e as relações nele estabelecidas, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo. Assim, o espaço não pode ser compreendido apenas como algo físico, mas como algo construído na relação do ser humano com o espaço.

Na definição de Fornero (1998), ambiente e espaço encontram-se imbricados. Ela afirma existirem quatro dimensões relevantes para o planejamento da organização de um contexto educacional: dimensão física, funcional, temporal e das relações, embora estejam inter-relacionadas, podem ser trabalhadas independentemente pelo educador.

A *dimensão física* engloba todos os espaços disponíveis às crianças (sala, pátio, área externa, refeitório, banheiro, etc.), seus elementos estruturais (tamanho, tipo de piso, janelas, teto, etc.), os objetos disponíveis (materiais, mobiliário, decoração, equipamentos, etc.) e as diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço. A segunda dimensão descrita por Fornero (1998), a *dimensão funcional*, refere-se ao uso autônomo, ou dirigido pelo adulto, dos espaços e materiais pelas crianças, às funções diversas da mesma área e ao tipo de atividade desenvolvida naquela área (música, leitura, etc.). A *dimensão temporal* do espaço refere-se ao tempo de duração e ao ritmo (rápido ou lento) de execução das diferentes atividades. A *dimensão das relações* engloba as diversas inter-relações possíveis, decorrentes do modo de utilização do espaço, das normas vigentes (as quais podem ter sido obtidas por consenso ou impostas), do tamanho dos subgrupos para realização das atividades e do tipo de participação do educador (se ele sugere, dirige, impõe, não participa, observa, etc.).

Alguns pesquisadores brasileiros têm destacado a importância de observar o espaço. Pesquisas de Carvalho e Rubiano (1994) e Horn (2004) apontam a necessidade de pensar o espaço das instituições de Educação Infantil. Quando surge uma reflexão sobre o espaço nas instituições, que aspectos seriam pertinentes a analisá-los, na perspectiva inclusiva? Assim, é necessário pensar em adaptações na escola como um todo e, especialmente, na sala de aula, no que diz respeito às dimensões apontadas por Fornero (1998).

O espaço da educação infantil, neste trabalho, é entendido como o físico, o material e o processo de relações interpessoais que, a partir dele, possam ser estabelecidas. Além do aspecto objetivo do espaço, podemos analisá-lo em seu aspecto subjetivo, isto é, como o mesmo interfere no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesse sentido, Campos-de-Carvalho (2000) chama a atenção para as influências das características do espaço físico no desenvolvimento, enfatizando que os ambientes destinados a crianças deveriam desempenhar funções relacionadas ao desenvolvimento, tais como: promover a identidade pessoal através da personalização de espaços e objetos; propiciar o desenvolvimento da autonomia na execução de suas atividades; oferecer

oportunidades para a expressão dos movimentos e sentidos; possibilitar, tanto contatos com os companheiros (crianças e adultos), quanto momentos de privacidade; e, por fim, propiciar segurança e confiança para explorar o meio.

A escola de educação infantil, nessa perspectiva, proporciona uma convivência estimulante, desafiadora, criativa, cooperativa quando possibilita o acesso a diferentes culturas, ou à cultura de um modo geral.

A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc. etc. (FARIA, 2003, p. 74).

Enfatizando a importância do espaço na educação infantil, Faria (2003, p. 79) afirma que os diferentes espaços da escola de educação infantil

[...] devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e sem adultos(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, propiciando a emergência de todas as dimensões humanas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não trabalho, o direito à brincadeira, enfim o direito a infância.

Desse modo, entendo que um espaço para a educação de crianças pequenas, especialmente na perspectiva inclusiva, deve valorizar o acesso livre aos materiais e objetos, o brincar, a comunicação e interação entre os sujeitos, com o objetivo de promover a cooperação, a motivação, a autonomia e a diversidade de atividades, estimulando a apropriação máxima da cultura e, enfim, o desenvolvimento pleno desses sujeitos.

Assim, o objetivo da organização do espaço da sala de educação infantil tem de estar direcionado para tornar os objetos e materiais acessíveis às crianças, propiciando atividades através da exploração e de experiências dos mesmos no contexto histórico-cultural; bem como o relacionamento entre as crianças e seus pares, com os adultos e com o meio, contribuindo para uma melhor interação e comunicação entre os sujeitos no processo de apropriação das qualidades humanas.

3.1 Notas Sobre o Desenvolvimento Infantil

A questão do espaço pode ser compreendida como um aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a Teoria Sociointeracionista percebe o desenvolvimento humano como resultado das interações com o meio. O principal representante dessa corrente foi Lev Semenovich Vigotski, o qual entendia o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico envolvendo dois aspectos: fatores genéticos e biológicos da espécie, e práticas socioculturais do meio em que a criança está inserida. Para Vigotski, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. A partir da perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos.

Vigotski (1998) trabalha com a noção de que a relação do indivíduo com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada. De acordo com Oliveira (1995, p. 26-27), a mediação, no pensamento de Vigotski

[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

Portanto, o processo de desenvolvimento e aprendizagem é interativo, pois o conhecimento é adquirido a partir de relações intra e interpessoal e, especialmente, de trocas com o meio, isto é, através do processo de mediação. Nessa perspectiva, podemos entender o espaço como sendo um instrumento de mediação, pois, dependendo do arranjo apresentado pelo mesmo, irá ensejar interações entre as crianças, destas com os adultos e com o meio.

No caso da educação inclusiva, os elementos de mediação seriam uma sala adaptada com mobiliários, materiais pedagógicos, brinquedos, pois estes poderão funcionar como mediadores no processo de interação que venha a ocorrer na sala de aula.

Seguindo os pressupostos sociointeracionistas, é importante o professor ter intencionalidade no planejamento do processo de ensino-aprendizagem a

partir da organização do espaço, mediando as situações para propiciar às crianças acesso à diversidade cultural, assimilando, assim, os conhecimentos histórico-culturais. O professor tem o papel de mediador do processo de aprendizagem, é ele quem incentiva as crianças a experimentarem as formas de conhecimentos.

Com o objetivo de desenvolver uma breve contextualização dos estudos que versam sobre a presente temática, fiz um levantamento de pesquisas e trabalhos realizados no período de 2005 a 2012 no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no mesmo período, focando o espaço na educação infantil. Na ANPED, foram encontrados quatro trabalhos: Simiano (2011); Vasques (2011); Blower (2008); Corrêa (2010). É importante ressaltar que esses trabalhos não abordam de forma concomitante a temática de educação especial e da educação infantil, ao falar do espaço de sala de aula. Já, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, apenas o trabalho de Sitta (2008), apresentava como foco de pesquisa a questão do espaço na educação infantil.

Como foi constatado na pesquisa bibliográfica acerca dessa temática, percebemos a carência de estudos abordando a questão do espaço da sala de aula da educação infantil aliado à educação especial.

Por outro lado, na legislação educacional brasileira, o espaço encontra-se contemplado em diversos documentos que definem e/ou orientam os padrões de infraestrutura nas instituições de educação infantil. Para além do espaço, a questão da inclusão e da acessibilidade também é abordada por estes documentos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, de 2009, as crianças têm direito a “um espaço físico adequado, à conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas” (BRASIL, 2009a).

E em relação à educação especial, nenhum documento político menciona de forma específica o espaço. A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008 faz única referência à

educação infantil ao destacar que a educação especial deve ter início nessa etapa de ensino, a qual:

[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 16).

Assim como também apresenta a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, portanto, a mesma deve estar presente desde a educação infantil. Por outro lado, anterior a essa Política, há o material de apoio, Saberes e Práticas de Inclusão (BRASIL, 2006), sendo que o objetivo deste material é propor o debate e a análise de alguns aspectos relevantes existentes na implantação da educação inclusiva. Nessa direção, o referido documento destaca muitos elementos específicos sobre a criança com deficiência na educação infantil, entre outras questões, sinaliza “o eixo central da proposta inclusiva é proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica” (BRASIL, 2006, p. 27).

No próximo capítulo, abordarei o contexto de estudo onde retomo o objetivo da presente pesquisa, suas questões norteadoras, os caminhos escolhidos para construção da metodologia, e os documentos a serem analisados.

4 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS: metodologia

Com o intuito de contextualizar esse capítulo, a presente pesquisa tem como objetivo central: *analisar como o espaço de sala de aula é abordado, na educação infantil, por alguns documentos políticos, na perspectiva da educação inclusiva*. Em face desse objetivo, apresento algumas questões norteadoras que surgem no decorrer do presente estudo:

- Como é abordada a temática do espaço de sala de aula, na educação infantil, na perspectiva da educação inclusiva?
- A partir da teoria das quatro dimensões apresentadas por Fornero (1998), essas, em algum momento, são contempladas, ao sinalizar o espaço de sala de aula na educação infantil?
- Como se constituem os espaços e lugares para a criança com deficiência na educação infantil?

A presente pesquisa tem como base a abordagem qualitativa. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas: o ambiente natural é sua fonte direta de dados e seu principal instrumento é o pesquisador; dados predominantemente descritivos; preocupação maior com o processo do que com o produto; a análise dos dados segue um processo indutivo.

No que se refere aos instrumentos metodológicos, utilizo a análise documental. Ludke e André (1986) consideram a análise documental uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas por meio de outras técnicas, seja revelando aspectos novos de um tema ou problema. Para estes autores, a análise documental é uma fonte de coleta de dados estável, pois os dados podem ser examinados/retomados sempre que preciso.

Ainda de acordo com Ludke e André (1986), esse tipo de análise pretende identificar informações factuais nos documentos por meio das questões formuladas para análise. Ressaltam que a análise documental não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas sim, nasce de um determinado contexto e, por conseguinte, criam informações sobre esse

mesmo contexto. Destacam, ainda, que a primeira informação à qual o pesquisador deve se deter é a caracterização do tipo de documento a ser usado. Se o documento será da ordem oficial, técnico, pessoal, se abrangerá informações de arquivos oficiais ou escolares, entre outros.

Nesta direção, os documentos analisados nesta pesquisa são de ordem oficial. Estes são classificados por Lakatos (2009) como fontes primárias, as quais são constituídas de dados obtidos em documentos oficiais, fontes contemporâneas ou retrospectivas e escritas. Sendo assim, a seleção dos documentos foi o primeiro passo do estudo. Para isso, pensei em utilizar documentos recentes, ainda em vigência, aproximando, de alguma forma, os campos da educação infantil e da educação especial e também, pelo seu caráter normativo e orientador.

Concluída a etapa de seleção e organização dos textos políticos, realizei uma leitura cuidadosa, na íntegra. Essa leitura foi permeada por um olhar focado nos trechos que fizessem alguma referência ao espaço de sala de aula, conceito já contextualizado nos capítulos anteriores. Em seguida, busquei retomar as questões norteadoras, as quais me acompanharam durante toda a pesquisa, com o intuito de utilizá-las como uma parte constitutiva da tabela. Essa foi construída como ferramenta para a sistematização da análise, a tabela apresentava, em uma coluna, os documentos, e, em outra, as questões norteadoras.

Após essa etapa de sistematização, dei início à análise dos documentos por meio de dois eixos. O primeiro, intitulado *O Espaço em suas Quatro Dimensões*, tem como objetivo analisar aspectos relativos ao espaço por meio das quatro dimensões definidas por Fornero (1998), assim como também refletir como o espaço está referendado nos documentos oficiais. Já o segundo eixo, denominado *O Espaço de Sala de aula na Educação Infantil: constituição de um lugar*, aborda de que forma o espaço se constitui como um lugar para a criança pequena com deficiência, na educação infantil.

4.1 Contexto do Estudo: apresentando os documentos políticos

Os documentos escolhidos para a análise podem ser classificados em dois tipos: mandatários e orientadores. O primeiro deve ser seguido por todas as redes de ensino de forma obrigatória. Já o segundo, trata-se de orientações para a educação infantil. Assim, para o presente estudo, os documentos identificados como mandatários são: *Plano Nacional de Educação* (2001a), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009); e os orientadores: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução* (2006).

Para apresentação dos documentos, escolhi a forma cronológica, o primeiro é o *Plano Nacional de Educação 2001-2010*, o qual se constitui como um plano de longo prazo e define as metas e objetivos a serem alcançados em relação à educação. Apesar de sua validade ser de dez anos, continua em vigência, pois um novo plano ainda não foi aprovado. Embora já exista um Projeto de Lei definindo o novo *Plano Nacional de Educação*, que terá como vigência o período de 2011 a 2020, o referido Projeto está no Congresso Nacional para apreciação dos parlamentares. Dentre os principais objetivos elencados pelo *PNE*, estavam: assegurar, até 2011, a todas as crianças, jovens e adultos, condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Por conseguinte, o *PNE* define as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino.

Na linha dos documentos orientadores, *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução* (2006) tem como objetivos: propor o debate e a análise de alguns aspectos relevantes e contraditórios existentes na implantação da educação inclusiva; compartilhar dúvidas e inquietações acerca da prática pedagógica; socializar experiências positivas e dificuldades encontradas na construção de uma educação infantil inclusiva; refletir sobre o papel da mediação social para a necessária transformação cultural no interior da escola. Essa coleção é formada por oito volumes, o primeiro é intitulado *Introdução*, o qual apresenta, em caráter mais geral, valores, princípios e estratégias relacionados à construção de uma escola inclusiva. Os demais

volumes abordam uma necessidade específica⁵, voltada para “o desenvolvimento da prática pedagógica” (BRASIL, 2006, p. 5). Para a presente análise, utilizo o volume de introdução.

O terceiro documento é a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, apresentando como objetivo:

[...] assegurar a participação e a aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas comuns, atendendo o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e continuidade de estudos nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2008).

Na linha dos documentos mandatários, o mais recente a ser analisado é as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, de 2009. Essas visam estabelecer os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

O presente capítulo teve como objetivo apresentar como a pesquisa foi se delineando, ao retomar sua temática e questões norteadoras, descrever o instrumento metodológico escolhido e sinalizar os documentos de análise que constituem o contexto desse estudo. As próximas linhas destinam-se a apresentação dos eixos de análise.

⁵ Título dos volumes: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem: deficiência múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização: deficiência física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização: surdocegueira / múltipla deficiência sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização: surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização: deficiência visual e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2006, p. 5).

5 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR: um espaço possível

5.1 O Espaço em suas Quatro Dimensões

Ao falar em espaço, utilizo as quatro dimensões definidas por Fornero (1998). Para essa autora, o espaço deve ser compreendido em sua totalidade, considerando as dimensões: física, funcional, temporal e relacional.

Em relação aos documentos políticos, a dimensão física é a que ganha maior evidência. Deste modo, esse será o enfoque principal na presente análise. A educação especial é percebida, principalmente, pelo seu aspecto físico, ou seja, por meio da acessibilidade e da adaptação dos espaços. A referência feita a esses dois pontos é destacada no *Plano Nacional de Educação* nas duas áreas em questão: a educação infantil e a educação especial.

A Meta nº 2 do *Plano*, no item referente à educação infantil, estabelece a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas) públicas e privadas quanto a:

[...] a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo padrões de Infra-estrutura para o Espaço Físico Destinado à Educação Infantil repouso, expressão livre, movimento e brincar; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) **adequação às características das crianças especiais** (BRASIL, 2001a, grifo meu).

O *PNE*, mesmo de forma incipiente, traz à tona o debate sobre a questão da qualidade no que se refere aos espaços físicos na educação infantil, estabelecendo que os padrões mínimos de infraestrutura deveriam ter sido elaborados no prazo de um ano. Porém, somente em 2005 foram definidos os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2005). Por outro lado, o referido documento sinaliza a adaptação dos espaços escolares, levando em consideração “as características das crianças

especiais”, o que isso significa? Essa ressalva estaria relacionada ao tipo de deficiência apresentada pelo aluno? Vale salientar que o *PNE* é de 2001, mesmo ano da *Resolução CNE/CEB nº02/2001*, a qual institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, apresentando um conceito amplo de aluno, o de *necessidades educacionais especiais*. Conceito o qual será restringido pela Política de 2008, centrando-se mais especificamente na pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As Metas nº 3 e nº 4 também fazem referência ao espaço apenas por seu aspecto físico. A Meta nº 3 trata da autorização para a construção e funcionamento de novas instituições, tanto públicas como privadas, que só poderá ocorrer se estas atenderem aos requisitos de infraestrutura estabelecidos na segunda meta do referido *Plano*. Já a Meta nº 4 indica que as instituições em funcionamento deveriam ter seus prédios adaptados, de modo que, até 2006, “todos estejam conformes aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos” (BRASIL, 2001a).

O capítulo voltado à educação especial apenas reforça o que já fora mencionado nas metas analisadas anteriormente, ao enfatizar que as novas escolas respeitem os padrões mínimos de infraestrutura, e as já existentes se adaptem a eles no prazo de cinco anos.

Outro aspecto merecedor de atenção se refere ao *PNE*, o qual transfere para Estados e Municípios parte da responsabilidade em normatizar as formas pelas quais as metas e objetivos estabelecidos serão alcançados. Tanto Estados quanto Municípios deveriam elaborar planos em consonância com o *PNE*, porém adequadas às circunstâncias e às especificidades locais.

Em relação ao espaço, a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) destaca, da mesma forma que o *PNE*, o espaço em sua dimensão física ao afirmar: “[...] os sistemas de ensino devem organizar condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos”. Nessa mesma direção, a acessibilidade é apresentada na referida *Política*:

[...] assegurada mediante a **eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliários** - e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, grifo meu).

Tanto o *PNE*, quanto a *Política* são generalistas quando falam das adaptações que deveriam ser realizadas ao mencionar as crianças com deficiência. A ausência de uma orientação mais detalhada de possíveis adaptações poderia acarretar no não cumprimento de tais normas? A formação continuada dos professores, os materiais e manuais distribuídos pelo MEC dão conta desse detalhamento? Em conexão a isso, Faria (2003) sinaliza que “as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças” (FARIA, 2003).

No documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009), o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas, como um dos elementos que possibilitam a implantação e o aperfeiçoamento das diretrizes. Destaca-se “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para crianças [...]” (BRASIL, 2009a).

Sobre a acessibilidade, as *Diretrizes* (BRASIL, 2009a) parecem ir além do *PNE*, ao destacar outros aspectos importantes para uma prática educativa inclusiva, de modo que a acessibilidade não fica restrita a aspectos estruturais do espaço.

Ao sugerir a acessibilidade para além do espaço físico, outros aspectos fundamentais à aprendizagem, como a autonomia e a criatividade, podem ser exercidos, possibilitando o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos no processo e na construção do conhecimento, ao apropriar-se do espaço, interagindo com o que está acontecendo à sua volta, a criança tem a possibilidade de recriar o mundo por meio de suas ações.

O documento *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução* (2006) se apresenta como um documento mais completo em relação aos demais, uma vez que o espaço, nas suas quatro dimensões abordadas por Fornero (1998), é referido de forma mais frequente, em diferentes momentos do texto. Existe, neste documento, um capítulo intitulado *A Creche e a Pré-Escola como Espaço Inclusivo*, dedicado ao espaço.

Neste capítulo, a dimensão física aparece quando se faz referência a:

A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena (BRASIL, 2006, p. 18).

Para a inclusão ocorrer, é importante que outros aspectos — os quais compõem o espaço como os materiais pedagógicos, os brinquedos e jogos, por exemplo — sejam também adaptados e permitam sua utilização por parte das crianças com deficiência com o máximo de autonomia possível. Outro destaque importante está relacionado ao professor, personagem responsável por administrar as relações presentes no espaço de sala de aula, pois a sala, o currículo ou até mesmo os brinquedos adaptados, não proporcionam sozinhos a inclusão, é necessário um mediador, nesse caso, o professor. O respeito às diferenças, um olhar atento ao que é ser criança, são elementos importantes na formação dos educadores para um efetivo processo de inclusão no espaço escolar.

No que tange à dimensão relacional, talvez a mais complexa — e por isso a menos abordada em todos os documentos analisados —, é identificada quando o documento faz menção ao eixo central de uma proposta inclusiva, afirmando:

[...] proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica. Exige-se, assim, que **as relações interpessoais e o fazer pedagógico sejam postos em discussão**, evitando-se, dessa forma, que não sejam camuflados ou **projetados no aluno**, a quem, na maioria das vezes, se atribui o fracasso escolar em virtude de suas carências ou deficiência (BRASIL, 2006, p. 27, grifo nosso).

Ao destacar a pertinência da discussão das relações interpessoais e do fazer pedagógico, o referido documento aborda um dos aspectos relevantes na construção de um espaço inclusivo, o qual tem ganhado pouco ou nenhum lugar nos documentos relacionados à temática. Em meu ponto de vista, as relações interpessoais são, em muitos casos, um dos maiores obstáculos para a criança com deficiência, com a capacidade de influenciar em seu processo de aprendizagem. Outro aspecto, relacionado diretamente ao sucesso ou

insucesso do processo de inclusão escolar, diz respeito ao fazer pedagógico do professor. Esse, muitas vezes, parece carecer de uma autorreflexão sobre seu trabalho, valores e ações, como professor.

Ao direcionar minhas lentes para a criança pequena com deficiência, penso que há um elemento merecedor de atenção, a ser considerado pelo educador, o fato de que toda criança, para além de sua deficiência, tem necessidades e desejos similares, ou até mesmo iguais, a qualquer outra criança dita “normal”.

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. (BRASIL, 2006, p. 19).

Quando trabalhava como estagiária de inclusão na escola municipal de educação infantil, presenciei professores que, em seu discurso, tratavam a criança com deficiência de forma igual, acreditando na inadequação de um tratamento diferenciado. Por outro lado, alguns ofereciam um tratamento diferenciado, como mais atenção, carinho, auxílio, cuidado e até mesmo diminuição das exigências. Penso que os dois comportamentos destacados possuem seus equívocos e não condizem com uma prática inclusiva, pois, em algum momento, a criança com deficiência pode realmente necessitar de um tratamento diferenciado; e, por outro, haverá situações em que essas crianças terão as mesmas possibilidades das demais.

Ainda sobre o documento *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução* (2006), a dimensão funcional é abordada da seguinte forma:

[...] essencial uma avaliação adequada não apenas da criança, mas, principalmente, do contexto escolar e do ambiente da sala de aula. É necessário verificar se o projeto pedagógico contempla as necessidades educacionais especiais desses educandos, e **se as atividades e os ambientes estão planejados de modo que proporcionem a inclusão e o sucesso nas atividades** (BRASIL, 2006, p. 21, grifo meu).

De acordo com o referido documento, parece estar presente certa preocupação de que a criança não apenas tenha acesso à escola, mas fazer

sua permanência rica em experiências, aprendizagens, possibilidades de explorar e interagir no espaço, enfim, possibilitar a plenitude de sua inserção. O objetivo do espaço é de que realmente a criança com deficiência possa utilizá-lo, em conjunto aos materiais da sala de aula, de forma autônoma.

Nessa direção, a temporalidade está presente, de maneira indireta, quando abordada a dimensão relacionada ao tempo:

Modificação na temporalidade: cada criança tem um determinado tempo que lhe é peculiar. Algumas crianças com deficiência poderão necessitar de mais tempo para construção de vínculos afetivos, para se sentirem seguras e assim se adaptarem ao grupo e interagir com os colegas e professora.

As crianças com deficiência sensorial, motora ou de aprendizagem lenta poderão necessitar de mais tempo que as outras para atingir determinados objetivos ou realizar certas atividades. Trata-se, muitas vezes, de dar mais tempo e respeitar o ritmo de cada criança em vez de retirar objetivos e conteúdos, objetivando resultados imediatos. (BRASIL, 2006 p. 24).

O tempo é um elemento organizador, de modo que as atividades presentes na sala de aula precisam estar em conexão com o tempo de cada criança, de cada aluno. No entanto, me pergunto: a questão da temporalidade é levada em consideração, pelo professor, ao planejar suas atividades de aula? Por outro lado, penso que a questão do tempo é algo constantemente presente na vida do sujeito com deficiência, pois parece haver uma concepção de a deficiência estar diretamente ligada ao tempo, no sentido de o sujeito nunca estar “preparado” o suficiente para frequentar o ensino regular, como, por exemplo, “a criança precisa ficar mais um ano no jardim de infância para que esteja em condições de ir ao primeiro ano do ensino fundamental”; “quem sabe ele não vai para escola especial para se preparar mais um ano e depois o encaminhamos para a escola regular?”.

Na construção do presente eixo de análise, foi feita a leitura dos documentos até aqui referendados com o intuito de “olhar com uma lupa” a questão do espaço e analisar de que modo esse se faz presente, tendo como referência as quatro dimensões propostas por Fornero (1998). Desse modo, foi possível constatar, no *PNE* (2001a) e na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), como o espaço é abordado apenas em sua dimensão física. Enquanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009a), e o documento *Educação Infantil:*

saberes e práticas da inclusão: introdução (2006), ampliam o seu foco, ao abordar o espaço relacionado a outros aspectos além de apenas os físicos.

5.2 O Espaço de Sala de Aula na Educação Infantil: constituição de um lugar

O lugar não é uma realidade pronta ou apenas externa ao indivíduo. É uma realidade psicológica viva. Algo que não está lá fora, mas sim aqui dentro na forma de signo carregado de valor. Essa condição cria um mútuo pertencimento entre os indivíduos, grupos e lugar. Constituímos o lugar e somos por ele constituídos. (VASCONCELLOS, 2004, p. 79-80).

Como destaca Vasconcellos (2004), o lugar cria “um mútuo pertencimento entre os indivíduos, grupos e lugar”. O lugar se constitui a partir das relações desenvolvidas pelos sujeitos ao longo de sua vida, na convivência com o espaço e com o outro. A dimensão humana possui a capacidade de transformar o espaço em lugar. Nas palavras de Tuan (1983, p. 151), “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”. Assim, no presente eixo de análise, busco identificar de que forma o espaço se constitui em lugar e tenho por objetivo analisar como os documentos definem o lugar da criança deficiente no espaço da educação infantil.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009), há um capítulo no qual é definido que a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação devem estar inscritas nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, de modo que essas devem prever condições para a efetiva realização do trabalho coletivo.

Este documento é taxativo quando afirma a necessidade de relacionar a acessibilidade ao espaço, materiais, objetos e brinquedos. Desse modo, contempla diversos aspectos, os quais interferem diretamente na aprendizagem, como, por exemplo, ao mencionar a adaptação de brinquedos, o referido documento apresenta um item fundamental para a educação infantil, considerando ser a brincadeira e o lúdico preponderantes nesta etapa de

ensino. Não havendo essas adaptações, a atividade de brincar poderia ser limitada ou impedida para a criança com deficiência. Partindo da premissa de que o brincar oferece uma oportunidade educativa única para as crianças, como ressalta Wajskop (1999), ele pode ser um espaço de interação social e construção de conhecimento sócio-cultural pelas crianças. Assim, ao abordar a brincadeira, o documento contempla também o lugar da criança.

Quem convive diariamente com crianças, observa situações em que tapetes se transformam em lago, mar, piscina; caixas, por vezes, são carros, ônibus, casinha; lixeiras viram chapéus, máscaras; colegas tornam-se mãe, pai, filhinha, irmã, professora. Assim, como professora de educação infantil, presenciei muitos momentos em que as crianças anseiam por um lugar onde possam brincar sozinhas, acompanhadas de outras crianças, ou, até mesmo por adultos. Desejam um espaço, uma garantia ao seu direito de brincar.

Ao falar em brincadeira, é preciso considerar que, para sua ocorrência, é preciso haver interação entre as crianças. Nesse sentido, o referido documento afirma que as adaptações devem acontecer no sentido de “que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas” (BRASIL, 2006, p. 27).

De acordo com Zortéa (2007, p. 7), “a inclusão revela-se como um processo dinâmico que se dá no cotidiano e no qual as interações entre as crianças desempenham um papel fundamental”. Em seu estudo, a referida autora constatou que é através do brincar que as crianças se aproximam do colega com deficiência na educação infantil, ao investigar como ocorrem as interações entre as crianças em turmas de educação infantil que também possuíam alunos com deficiência. Ainda, de acordo com Zortéa (2007), o brincar é uma das principais atividades e formas de comunicação e interação utilizadas pelas crianças para vivenciar o mundo.

No documento *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução* (2006), a brincadeira e o brinquedo são apresentados como elementos importantes para a inclusão da criança pequena no espaço escolar, principalmente por meio da organização do espaço:

[...] mobiliários, a seleção dos materiais, as **adaptações nos brinquedos e jogos** são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena. Eles se tornam

condições essenciais e prioritárias na educação e no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006, p. 18, grifo nosso).

O referido material de apoio destaca a importância de o ambiente oferecer: “[...] espaço adequado à movimentação das crianças, mobiliários interativos, brinquedos e mobiliário adaptados” (BRASIL, 2006, p. 23).

No trecho sinalizado, o brincar e o movimento são abordados juntos, ao se apresentarem como questões essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. Acredito que, para a efetiva participação da criança pequena com deficiência no espaço escolar, não há necessidade de equipamentos sofisticados, mas sim instrumentos que possibilitem as relações dessa criança com o seu lugar, que é o de estar na escola, interagindo com seus pares, enfim, constituindo-se como sujeito. Para isso, também é importante ressaltar a importância dos recursos pedagógicos, como brinquedos, equipamentos de parques, cadeiras, aparelhos de locomoção, entre outros, para possibilitar a participação da criança nas atividades propostas, lembrando que estas devem ser cuidadosamente planejadas e adaptadas.

O cotidiano na educação infantil é marcado pelo movimento; movimentar-se, para as crianças, é comunicar-se, expressar-se, interagir com o mundo; é uma forma de linguagem; é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades.

Na prática, como professora de educação infantil, tenho o privilégio de presenciar diversas situações em que crianças sobem e descem de mesas e cadeiras, andam por cima delas e, às vezes, rastejam-se por debaixo, no pátio ou nas salas. No âmbito da sala de aula, pude observar situações em que as crianças enfileiravam as cadeiras de pernas para o ar, ação que exige movimentos mais difíceis e elaborados, num pleno exercício exploratório e desafiador. Com isso, conhecem mais seus corpos, seus movimentos, como se estivessem experimentando o se movimentar no mundo.

O presente eixo teve como objetivo analisar qual o lugar da criança com deficiência na perspectiva da educação inclusiva que se encontra presente nos documentos. Enfim, um espaço que “potencializa a educação. Mas, é o olhar, a conversa, o toque, o sorriso, a brincadeira, as experiências que transformam o

espaço da creche em lugar, ou seja, em lócus de sentido, de construção de identidades” (SIMIANO, 2010, p. 36). Assim, o lugar abordado neste texto possui um sentido que perpassa o espaço físico e alcança o âmbito das relações humanas, pois, na construção de lugares, entram em jogo a representação e o sentido atribuído pelos sujeitos aos mesmos. O processo de constituir um espaço em lugar envolve todos que nele circulam, dessa forma, tais sujeitos também transformam esse lugar.

O espaço não é algo pronto, acabado, mas algo em permanente construção. A partir da ocupação das crianças e adultos, elas podem estabelecer novos sentidos e significados a ele e constituí-lo em lugares únicos e especiais na medida em que produzem suas marcas e reconhecem sua identidade. Assim, deixam suas singularidades, construindo o sentido de pertencimento. Nessa direção, os documentos — *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009) e *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução* (2006) — expressam como necessárias “adaptações de brinquedos e mobiliário adaptados” e “espaço adequado à movimentação das crianças” (BRASIL, 2006, p. 23). Dessa forma, a partir da análise dos documentos, foi possível identificar formas que configuram o espaço como lugar da criança com deficiência: um lugar de brincadeira, movimento e de encontro.

Sentir-se pertencente a um lugar, poder participar ativamente de todas as propostas oferecidas, estar em um lugar comum a todos, brincar e viver uma infância. Estes elementos formam o que, neste eixo, eu percebo como lugar constitutivo de ser criança.

6 CONSIDERAÇÕES

Em sua trajetória, este estudo analisou como o espaço da sala de aula na educação infantil é abordado por alguns documentos políticos, na perspectiva da educação inclusiva. Procurei identificar se as quatro dimensões — física, funcional, temporal e relacional — apresentadas por Fornero (1998) são contempladas ao sinalizar o espaço de sala de aula na educação infantil. Bem como, também refletir como se constituem os espaços e lugares para a criança com deficiência na educação infantil.

Para tanto, realizei uma análise documental dos seguintes documentos: *Plano Nacional de Educação* (2001a), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009), *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução* (2006).

De modo geral, os documentos analisados destacam a importância do espaço no desenvolvimento de uma prática inclusiva, na educação infantil. Nesse sentido, há referências a adaptações do espaço, mobiliários e brinquedos.

Durante a análise dos documentos, foi possível constatar que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009) e o documento *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução* (2006), parecem ser direcionados aos professores, pois abordam questões relativas ao dia a dia das instituições de educação infantil, de um modo mais “palpável” à leitura do professor que está diariamente dentro de sala de aula.

Já o *PNE* (2001a) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) possuem uma linguagem mais direta e pouco aprofundada da temática. A abordagem feita é, por vezes, superficial, tratando de aspectos gerais, sendo que isto proporciona a existência de lacunas e até mesmo ausências, no que diz respeito ao espaço inclusivo na sala de aula. Neste aspecto, tanto o *PNE* (2001a), quanto a *Política Nacional de Educação Especial* (2008), não fazem qualquer referência a adaptações no espaço da sala de aula. Sendo este parte integrante da ação pedagógica, deveria ser contemplado nos documentos.

Além disso, no *PNE (2001a)* e na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*, o espaço é abordado apenas em sua dimensão física. Nessa direção, a educação especial é percebida, principalmente, pelo seu aspecto físico, ou seja, por meio da acessibilidade e da adaptação do espaço. Nesses documentos, as demais relações do espaço não são abordadas.

O documento *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução (2006)* é o mais completo e aborda o espaço em suas quatro dimensões. Já as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)*, ainda que de forma mais sucinta, se comparado ao documento citado anteriormente, também aborda o espaço para além de sua dimensão física.

Partindo da premissa que o espaço não é algo pronto, acabado, mas passível de ser modificado, as relações existentes no espaço de sala de aula, na educação infantil, constituem a criança pequena, permitem a ela se constituir como sujeito. Ao buscar este olhar nos documentos analisados, o encontro, em parte, contemplado na sinalização de adaptações dos brinquedos, materiais pedagógicos, mobiliário e espaço para movimentação que atendam as necessidades de desenvolvimento e de interação das crianças com deficiência. Nessa perspectiva, identifico o lugar da criança pela constituição do espaço em: lugar para brincar, lugar para se movimentar e lugar para se encontrar.

Ao finalizar este estudo, percebo que, embora os documentos façam referência a aspectos voltados à inclusão escolar, estão presentes lacunas sobre o espaço na educação infantil, em relação às crianças com deficiência. Dentre essas lacunas: maior detalhamento das adaptações do espaço de sala de aula; a maioria das passagens retiradas dos documentos refere-se ao espaço externo à sala de aula e/ou, ainda, os materiais pedagógicos e brinquedos são citados de forma genérica, não havendo assim qualquer especificação.

Sendo a escola de educação infantil um lugar de vivências significativas, as adaptações do espaço envolvem todas as atividades de: cuidado, brincadeiras ou aprendizagem dirigida. Nas brincadeiras, o espaço interno ou externo, pátio, roda de conversas, roda de histórias, hora do faz-de-conta, aulas de artes, músicas e na hora do lanche. Todas essas situações requerem

um planejamento cuidadoso, inclusive do espaço, o qual proporciona ocasiões de interação e comunicação, entre outros elementos que permitem uma infância rica de experiências e aprendizado.

Portanto, devido à importância do espaço de sala de aula no desenvolvimento e no processo de aprendizagem, é fundamental que este, em uma perspectiva inclusiva, esteja dotado de instalações físicas, materiais pedagógicos e brinquedos adaptados, proporcionando, assim, a inclusão de todos. Vale salientar: a simples existência de um espaço que possibilite a inclusão escolar não garante uma educação inclusiva, cada profissional envolvido precisa fazer a sua parte, transformando o espaço de sala de aula em um lugar de relações possíveis, tendo seus alunos como principais atores.

Assim, se esse espaço de interação entre aluno, colegas e educador, oferecer a capacidade de se remodelar, reinventar, crescendo e multiplicando as propriedades dos objetos nele presentes, a criança ativa em sua sala de aula uma ferramenta de brincar, aprender, experimentar, estimulando continuamente a imaginação e expandindo as fronteiras do seu conhecer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil (1998)**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999a. Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1999.

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. Lei nº 7.583 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de outubro de 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

------. Congresso Nacional. **Constituição da Republica Federativa do Brasil (1998)**. Brasília, Senado Federal, 1988.

------. MECBRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Especial**. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de fevereiro 2001b. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de Setembro de 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**: educação infantil: introdução. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999b.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. O Porquê da Preocupação com o Ambiente Físico. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000, p.155-157.

CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. (Org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994, p. 107-130.

FARIA, A. L. G. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2003, p. 67-100.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o mini dicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FORNERO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

HORN, M. G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto alegre: Mediação, 2007.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, E. de S. **Como a Criança Pequena se Desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

SIMIANO, L. P. **Meu Quintal é maior que o mundo**: Da Configuração do Espaço da Creche a Constituição de um Lugar de Bebês. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em educação) — Universidade de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, T. **Criança do Lugar e Lugar de Criança**: territorialidades infantis no noroeste fluminense. 2005. 251 f. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORTÉA, A. M. **Inclusão na Educação Infantil**: as crianças nos (des) encontros com seus pares. 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1999.