

O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil

Resumo

O presente artigo apresenta a discussão sobre o espaço-ambiente (VIEIRA, 2011; 2016) enquanto uma estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2002) e aponta a perspectiva estético-didática (VIEIRA, 2016) para construir sentidos pela prática educativa na educação infantil, sob a ideia da dimensão comunicativa transcendente da estética como possibilidade à confrontação de pontos de vista distintos – da criança e do adulto. Destaca o princípio da escola como um âmbito estético habitável (HOYUELOS, 2006), proveniente do pensamento de Loris Malaguzzi e relaciona uma abordagem da arquitetura que considera as apropriações da criança sobre o espaço em sua dimensão relacional (CABANELLAS; ESLAVA, 2005) para configurar possibilidades ao espaço-ambiente da educação infantil. Com a finalidade de pensar o espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática à construção de sentidos pela prática, propõe o diálogo com a pedagogia *reggiana* (HOYUELOS, 2006) e a abordagem sobre o imaginário espacial da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2005), pela interpretação e análise de imagens de uma instituição de educação infantil em Barcelona. Finaliza apresentando aspectos determinantes à prática educativa segundo a perspectiva estético-didática, e enfatiza o currículo da educação infantil enquanto uma gama de oportunidades construídas a partir de saberes da prática e pela observação das crianças, que contemplem sua perspectiva, interesses, necessidades e potencialidades na relação com o mundo.

Daniele Marques Vieira

Universidade Federal do Paraná –
UFPR – Curitiba/PR – Brasil
danielemarquesvieira@gmail.com

Palavras-chave: Espaço-Ambiente. Perspectiva Estético-Didática. Prática Educativa. Currículo. Educação Infantil.

Para citar este artigo:

VIEIRA, Daniele Marques. O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 161-183, maio/ago. 2018.

DOI: 10.5965/1984723819402018161

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018161>

The space-environment in a didactic-esthetical perspective: educational practices and the childhood education curriculum

Abstract

This paper presents the discussion about the space-environment (VIEIRA, 2011; 2016) as an structure of opportunities (ZABALZA, 2002) and indicates the didactic-esthetical perspective (VIEIRA, 2016) as a way of building meanings through the educational practices on childhood education, based on the idea of the transcendental communicative dimension of the esthetics as a possibility of confrontation of different points of view – the one of the child and of the adult. It highlights the principle of the school as a habitable esthetics environment (HOYUELOS, 2006), originated from the theories of Loris Malaguzzi and from an architectural approach that considers children's appropriations over the space on its relational dimension (CABANELLAS; ESLAVA, 2005) to set up possibilities to the space-environment at the early childhood education. Within the purpose of stating the space-environment in a didactic-esthetical perspective it proposes the dialogue with the reggio pedagogy (HOYUELOS, 2006) and the childhood's spatial imaginary (CABANELLAS; ESLAVA, 2005) through the interpretation and analysis of images of an early childhood education institution from Barcelona. Finally, it presents some determinant aspects to the educational practices and emphasizes the early childhood education curriculum as a set of opportunities constructed from the knowledge of the practices and the observation of children, contemplating their perspectives, interests, needs and potentialities in their relation with the world.

Keywords: Space-Environment. Didactic-Esthetical Perspective. Educational Practices. Curriculum. Early Childhood Education.

Neste artigo, apresento o conceito de espaço-ambiente (VIEIRA, 2011; 2016) como lugar onde se congregam as condições materiais e humanas do contexto educativo que influenciam as relações, estas derivadas das interações vividas pelos sujeitos – adultos e crianças. Constituído por um modo de organização proposto pelo adulto – da prática educativa e das determinações físicas da instituição –, o espaço-ambiente se transforma tanto quanto seja possível às crianças ressignificá-lo, desde seus próprios modos de agir, suas necessidades e interesses, demandas consideradas em novas composições apresentadas pela prática, sob uma atmosfera que se constrói dessas relações.

O espaço-ambiente enquanto um âmbito vivo, transcendente, renovado pelos sujeitos que o habitam, se conforma por elementos representativos do processo educativo que ora conjugam os pontos de vista da criança e do adulto ora os confronta. Nesse sentido, a dimensão estética constitui aspecto estruturante para pensar uma didática da educação infantil que inter-relaciona saberes da prática à concretização de sua proposta pedagógica, sustentada por princípios educativos e pela imanência dos processos vividos como ideia de currículo. Para tanto, se propõe uma perspectiva estético-didática da educação infantil (VIEIRA, 2016) como possibilidade à construção de sentidos pela prática, vinculados aos significados provenientes das relações que se constituem no espaço-ambiente.

Assim, apresento inicialmente a estética como aspecto que promove a confrontação de pontos de vista distintos em uma estrutura de oportunidades (ZABALZA, 2002) na organização do espaço-ambiente, compreendida por uma dimensão comunicativa transcendente (VIEIRA, 2016). A partir dessa ideia, o texto aprofunda relações decorrentes ao entendimento da perspectiva estético-didática (VIEIRA, 2016) na educação infantil como possibilidade para construir sentidos à prática, tendo como referência o princípio da escola como um âmbito estético habitável (HOYUELOS, 2006), proveniente do pensamento de Loris Malaguzzi, e uma abordagem da arquitetura que considera as apropriações da criança sobre o espaço em sua dimensão relacional. Por fim, se propõe pela interpretação e análise de imagens de um espaço-ambiente de uma instituição em Barcelona, além de diálogos com a pedagogia *reggiana* (HOYUELOS, 2006) e uma abordagem sobre o imaginário espacial da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2005),

para pensar o espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática como possibilidade à construção de sentidos pela prática.

A estética no espaço-ambiente e relações decorrentes

Modos de organização da prática educativa que enunciam partir da centralidade na criança às delimitações do espaço e do tempo – elementos estruturantes do cotidiano educativo –, promovem o conhecimento sobre como as crianças se desenvolvem, se apropriam de objetos e constroem suas próprias culturas infantis, enquanto saberes privilegiados da prática, que a sustentam e alimentam sua intencionalidade pedagógica. Mas, pensar a partir do ponto de vista do *outro*, a própria criança, suscita ressignificar o sentido educativo na educação infantil para além das ações de ensinar as crianças a reproduzirem saberes e modos culturais próprios ao mundo adulto. Exige refletir sobre as ofertas do espaço-ambiente enquanto oportunidades (ZABALZA, 2002), que podem contemplar possibilidades interativas de diferentes pontos de vista, percepções e expressões observadas, com propostas que convidem as crianças a investigar e a experimentar elementos de seu interesse, que as despertem em sua sensibilidade, conforme as condições de seu desenvolvimento.

No entanto, pensar sobre a estética no contexto educativo decorre, em certa medida, do necessário diálogo entre ética e estética, o que propicia ao sujeito considerar outros pontos de vista e suas formas de percepção, bem como contemplar particularidades, como quando o adulto prevê possibilidades interativas aos bebês a partir da observação de suas ações. Portanto, pensar o diálogo entre ética e estética na formação humana, significa considerar os aspectos culturais, sociais e as condições de desenvolvimento que demarcam a vida dos sujeitos-crianças-bebês, a fim de apresentar possibilidades que sejam condizentes com as particularidades inscritas em seu momento de vida.

Desse modo, a prática educativa intervém no espaço-ambiente favorecendo o *outro* pela inclusão de sua expressividade como condição para as interações entre os sujeitos e suas relações. Mais do que simplesmente agregar elementos que representem individualidades nos limites físicos do espaço-ambiente, tal inclusão sugere compreender

a amplitude marcada pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos nesse contexto. Desde o direito à expressão e manifestação de gosto e sensibilidade, ao modo particular que cada sujeito tem de interagir com o mundo, de percebê-lo e defini-lo.

Em seus estudos, Hoyuelos (2006) aborda a estética como ética e, citando Gadamer (1996), enfatiza que a experiência estética se dá por meio da compreensão de nós mesmos a partir da arte, uma vez que "o sentido que cada indivíduo dá para o belo tem que ser cultivado até que possa chegar a distinguir o mais belo do menos belo [...] a crítica é a experiência mesma do belo" (GADAMER, 1996 apud HOYUELOS, 2006, p. 33). De como a sensibilidade do sujeito captura o mundo e o detém, pelo que o afeta e lhe imprime marcas, atravessado pela experiência (LARROSA, 2002).

Sob essa perspectiva, da constituição de experiências estéticas pela vivência com as diversas linguagens da arte e as distintas formas expressivas dos sujeitos como possibilidades de abertura para enxergar o novo, derivam a criação e a transcendência. A partir das oportunidades criadas no espaço-ambiente para esse fim se conforma um tipo de qualidade interativa entre os sujeitos implicados nesse contexto. Essa interação dos sujeitos – crianças e adultos – com as características dos elementos apresentados no espaço-ambiente, conflui em uma dinâmica de conexões inter-relacionadas, diversas e diversificadas, causando um efeito de colisão uma vez que anula distâncias e confronta formas expressivas singulares.

Tal como em um encontro provocado por "uma tensão criadora que retém o efêmero e o fugitivo em uma nova permanência significativa. A estética é, desta forma, uma dimensão que viabiliza a confrontação. Da possibilidade de desocultar, rebelar, descobrir" (HOYUELOS, 2006, p. 33). Ou seja, a estética como confrontação daquilo que é, ou o que se apresenta, com o que se interpreta acerca disso, resultando um significado, sentido, vivido, experimentado, inusitado, por vezes, estranho e incômodo, ou ainda, surpreendente, que encanta e seduz.

De forma similar, sobrevém a ideia de estética como um ato festivo, que "se celebra, não se espera" (GADAMER, 1996 apud HOYUELOS, 2006, p. 34) em cuja vivência lúdica surge a possibilidade de ousar ou transcender, pois

a estética nos transporta a uma transcendência em que é necessário crescer mais além de nós mesmos, transpassar com prudência e sabedoria nossos limites fronteiros, de tal forma que nos momentos de incerteza nossa identidade possa permanecer. Esta permanência nos ajuda também, a gerar uma comunicação inteligível. (HOYUELOS, 2006, p. 34)

E essa comunicação inteligível a que se refere Hoyuelos (2006) poderia ser compreendida como **dimensão comunicativa transcendente** da estética, segundo uma dinâmica em que se explicitam processos criativos e estéticos os quais ressoam nos sujeitos espectadores, e resultam na ressignificação do vivido como a própria experiência estética, antes, o confronto com o outro.

Em um exercício de pensar a perspectiva da criança em relação à conformação de elementos no espaço-ambiente, sob essa ideia de dimensão comunicativa transcendente, podemos considerar seu imaginário como a concretude que compõe o cenário de suas interações, desde os interesses manifestos, as necessidades do tempo de vida – faixa etária –, o repertório que constitui acervo cultural do grupo. Essencialmente, é disso que a prática educativa se serve para oferecer materialidades significativas com o sentido de fomentar os processos, ou de provocar novas perspectivas sobre eles. Para isto, o adulto precisa se desvestir do seu ponto de vista a fim de acolher e promover o ponto de vista da criança, se estranhar consigo mesmo, descer do alto da adultez e desde baixo, do ângulo que os pequenos veem o mundo, olhar em outra perspectiva tal como uma imagem benjaminiana sugere "atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente" (BENJAMIN, 1995, p. 91).

É preciso *escutar* o movimento da criança, *interpretar* seu mapa de percursos, preenchidos por significados que urgem ser revisitados cotidianamente para sedimentar de novo, e de novo; uma essência a ser absorvida, contida, conquistada, compreendida, pois é a continuidade dos processos vividos que qualifica a experiência estética.

Nessa direção, a perspectiva estético-didática (VIEIRA, 2016) instiga a pensar o sentido educativo daquilo que a prática oferece às crianças, dada a reflexividade da experiência educativa, deflagrada pela dimensão estética, e que tem como premissa

promover: o desenvolvimento de suas capacidades pela inter-relação de linguagens; a vivência de práticas culturais compartilhadas no mundo adulto; as culturas infantis produzidas por elas; e as apropriações que estas fazem do meio, multidimensionalmente, como o repertório que constitui suas experiências.

Dentre as possibilidades que a dimensão comunicativa transcendente da estética convida a pensar, se destaca o diálogo entre pedagogia e arquitetura, com o qual se pode aprofundar as relações entre materialidades, objetos e estrutura física da escola infantil à sua finalidade educativa. E nesse sentido, parece imprescindível à perspectiva estético-didática refletir a constituição da experiência estética sob condições em que as crianças possam exercer a exploração, a apropriação e a construção de conhecimentos, assim como acionar sua imaginação e incluir suas sensações e emoções constituidoras de uma percepção própria sobre o mundo, marcada pela transcendência do vivido.

Contribuições à constituição de uma perspectiva estético-didática na educação infantil

Seguindo a perspectiva da constituição da experiência estética na relação do sujeito com o espaço-ambiente, para além da palavra, se denota que a criança expressa por meio de múltiplas linguagens ou com suas *cem linguagens* como pronunciou Malaguzzi¹, uma percepção própria do mundo. Frente a isso, se pode pensar a prática educativa da educação infantil como uma ação voltada à criança pela estética, pela possibilidade de conformar oportunidades a favorecer expressões inter-relacionadas, constituidoras de dinâmicas interativas no espaço-ambiente. O que exige "encontrar a rede estrutural de âmbitos onde o ser humano realiza suas atuações, e se desenvolve seu 'fluir'" (CABANELLAS; ESLAVA, 2001 apud HOYUELOS, 2006, p. 55).

Tal perspectiva alude às inúmeras formas pelas quais a criança se expressa, corporal e verbalmente, o que ela faz por meio de "linguagens implícitas [que se] aprofundam nas raízes mais íntimas e pessoais, pertencentes à história, às experiências nas quais se movem os indivíduos" (HOYUELOS, 2006, p. 55). Com isso se restitui o sentido de uma humanidade presente em toda criança a ressurgir em cada interação, por

¹ Loris Malaguzzi, pedagogo italiano que revolucionou a educação da criança pequena com sua visão sobre ela como ser que se constitui em um ambiente ético, político e estético (HOYUELOS, 2004; 2006), por meio de suas múltiplas linguagens. Ver: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem Linguagens da criança**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

meio da comunicação imanente das relações, de certa forma propiciada pelo adulto que também provoca suas potencialidades.

Falamos de uma comunicação entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objeto, entre criança e espaço, etc. A comunicação supõe uma coordenação de atuações que não depende do que se transmite, senão da capacidade de estabelecer uma escuta recíproca. (HOYUELOS, 2006, p. 55)

Especialmente essa escuta recíproca, a que se refere o autor, se constitui da disponibilidade para haver a comunicação entre interlocutores – crianças e adultos – sobre algo comum, de um encontro gerado pela confrontação de pontos de vistas. Um encontro que se revela como uma unidade compartilhada pelos seus interlocutores no momento da comunicação, o que sugere pensar no caráter relacional e no potencial dialógico como aspectos intrínsecos a ele.

É no encontro com o outro que se estabelecem as possibilidades de continuidade da interação, o que exige mais do que a palavra, senão a impressão de um gesto ou a expressão de um olhar que capta algo externo ao sujeito e, uma vez que ressoe em seu corpo, nele poderão se manifestar o interesse e o desejo pela comunicação. Nesse âmbito, os objetos e os aspectos físicos do espaço se constituem elementos mediadores que favorecem a comunicação da criança com outros sujeitos, pois ao serem acionados revelam sua intenção, capacidade e possibilidade interativa. Ainda que a estrutura física do espaço seja determinada pelo projeto arquitetônico, a presença dos objetos e os modos de apropriação de aspectos do espaço-ambiente manifestam de forma concreta o ponto de vista do adulto por eleger elementos à composição desse contexto. Portanto, a disposição e organização no cotidiano das coordenadas de espaço e tempo também constituem fatores que incidem na experiência estética da criança.

A perspectiva da estético-didática, implicada pela ideia do espaço-ambiente como uma construção que conflui ações compartilhadas entre sujeitos na **dimensão comunicativa transcendente**, constitui campo aberto à conformação da experiência estética por relacionar as linguagens da criança como conteúdo do processo educativo. Tal referência remete ao pensamento pedagógico de Loris Malaguzzi, do qual se destaca

o princípio da escola como um âmbito estético habitável (HOYUELOS, 2006). Esse princípio permite pensar na coabitação de sujeitos que detêm pontos de vista distintos sobre o mundo, conciliáveis pela experiência estética.

Deste modo, a configuração do espaço-ambiente como campo para a experiência estética, sugere a atuação dos sujeitos de forma inter-relacionada. De um lado, a criança realiza suas investidas sobre o meio, em um misto de curiosidade pelo novo e de busca pelo prazer do encontro ou do reencontro com o conhecido; na apropriação de objetos, ela compartilha com seus pares descobertas e reincidências, em interações pelas quais desenvolve suas linguagens. De outro lado, o adulto organiza o espaço-ambiente para favorecer situações significativas às crianças, a partir de conhecimentos que detêm sobre elas – originados do saber da experiência e da observação diária; oferece-lhes oportunidades para desenvolver suas capacidades e ampliar suas habilidades de perceber e transcender os âmbitos do vivido, a fim de se expressarem por meio de múltiplas linguagens e, com isso, constituírem sua própria experiência.

Nessa perspectiva, o campo da experiência estética se conforma por uma dinâmica de inter-relações entre os sujeitos e a estrutura de oportunidades que os provoca, sob condições ambientais favoráveis, oferecidas pela prática educativa à constituição de processos significativos. A esse respeito, Hoyuelos (2006) enfatiza a organização do espaço-ambiente como uma escolha consciente dos professores para favorecer condições adequadas a tais processos,

de espaços, formas, relações, cores, vazios e cheios, mobiliário, decorações, etc. Um ambiente que deve ajudar e refletir a convivência pedagógica e cultural que se constrói nas instituições educativas. (HOYUELOS, 2006, p. 74)

Tal imagem do espaço-ambiente remete à ideia de aquário atribuída por Malaguzzi, "onde se refletem as ideias, a moralidade, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem nele" (MALAGUZZI, 1980 apud HOYUELOS, 2006, p. 74) cuja dinâmica se torna visível pela translucidez de seus elementos no ato mesmo da vivência cotidiana. Com isso se concretiza a experiência, cada momento vivido pela criança pode ressoar em

novas possibilidades, aprofundar em conhecimento, transcender o mundo conectando o interior e o exterior, enfim, constituir sua rede de relações.

Um lugar que se torna habitável ao conter elementos que representam escolhas da perspectiva dos sujeitos envolvidos, possibilitando sua vinculação a esse contexto por ser significativo para eles. Em um sentido prático, tornar o espaço-ambiente habitável para as crianças se deve à observação constante que os adultos fazem de suas ações e modos de interação no meio em que estão inseridas. Portanto, se constrói um espaço-ambiente habitável mediante uma prática educativa sensível ao que as crianças compartilham, em que o adulto projeta possibilidades coerentes aos princípios que sustentam o projeto pedagógico, mas também ao que observa das relações que as crianças estabelecem nele. Com isso, se compõe uma rede de oportunidades que contempla a dinâmica dos detalhes construídos e expressos pelas crianças, em processos incessantes de interação com o meio nos quais são geradas novas demandas que alimentam a prática educativa.

Acerca da projeção de espaços habitáveis, tendo como referência a experiência italiana de Reggio Emilia², o diálogo da pedagogia com a arquitetura constitui um modelo de escola bastante peculiar e propiciador de experiências estéticas, a que Veia Vecchi³ destaca, "os espaços, materiais, cores, iluminação, microclimas e móveis devem ser participantes da grande alquimia do crescimento dentro de uma comunidade" (VECCHI, 2013, p. 143).

Há no pensamento de Malaguzzi, acerca da ideia de um âmbito habitável, a relação com um conceito de espaço existencial (NORBERG-SCHULZ, 1982 apud HOYUELOS, 2006) "em que cada ação humana tem um aspecto espacial e se produz dentro de uma estrutura espacial que a faz significativa" (HOYUELOS, 2006, p. 75-76). Tal

² Sistema de educação da cidade de Reggio Emilia (localizada no norte da Itália), cujo programa para a primeira infância é reconhecido internacionalmente, e foi construído, pela contribuição do pedagogo Loris Malaguzzi. "O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 10).

³ Ateliêrta italiana na escola Diana, em Reggio Emilia (Itália), onde realiza pesquisa pedagógica e documentação com foco nas linguagens da criança, foi colaboradora de Loris Malaguzzi.

como se relaciona a visão do espaço nas reminiscências da infância, a qual constitui uma referência que situa o sujeito no tempo, pelos sentidos e significados de sua experiência.

Essa ideia de âmbito habitável caracteriza o espaço-ambiente como um lugar de encontro, que se revela nas relações decorrentes da interação dos sujeitos entre si e com os elementos materiais. De um lado, a aproximação das crianças aos elementos eleitos por elas se dá a partir dos interesses que as mobilizam, de outro lado, "o verdadeiro espaço, ainda mais, convida a transformá-lo para novas vivências" (CABANELLAS; ESLAVA, 2003 apud HOYUELOS, 2006, p. 76), as quais

nascem das metáforas construídas ao nos construirmos com eles [os sentidos]. Esta construção de sentidos não é de todo catalogável, uma vez que tem que ver com a afetividade e com a sensibilidade íntima. (HOYUELOS, 2006, p. 76)

A criança se constrói nas relações que estabelece no espaço-ambiente, mas, ao mesmo tempo, constrói significados sobre o espaço-ambiente com aquilo que concretiza a partir de suas descobertas e explorações, como consequência da investigação sobre o mundo à sua volta. Essa investigação incessante pelo sentido das coisas, por dominar seus atributos, por imprimir-lhes significados e funções, de certa forma ressoa na criança e a constitui, uma vez que se entenda que nessa busca ela encontra a si mesma.

Enquanto lugar habitável, de encontro, este âmbito do espaço-ambiente se constitui "espaço dinâmico, inter-relacional, qualificado e aberto às possibilidades múltiplas das atuações humanas, às quais dá sentido existencial. Um espaço, também – como diria Gaston Bachelard (1983) – poético" (HOYUELOS, 2006, p. 76).

O espaço-ambiente como lugar que acolhe crianças e adultos em seus processos construtivos, por considerar suas perspectivas na conformação de elementos mediadores, provocadores, estruturantes e enriquecedores de repertórios, possibilita a consolidação do sentimento de pertencimento e o reconhecimento de um lugar comum.

Na trama de inter-relações gerada pela dinâmica do espaço-ambiente, a criança expressa os significados de suas apropriações do mundo com os quais constitui sua experiência, por meio do desenvolvimento de linguagens na interação com a cultura em

que se encontra; enquanto o adulto expressa a concepção de educação, saberes e conhecimentos sobre a prática educativa, que constituem sua experiência, em suas escolhas pedagógicas evidenciadas pela documentação e socialização do vivido. Deste modo, o sentido existencial que se manifesta na vivência dos sujeitos no espaço-ambiente da educação infantil tem ressonância como essência poética, metafórica, detentora de múltiplos entendimentos, relações, associações e interpretações próprias aos modos de expressão de sujeitos da cultura, inseridos em um meio social.

Mais ainda, a visão estética sobre o espaço-ambiente como âmbito habitável se manifesta no pensamento de Malaguzzi (HOYUELOS, 2006) com

o cuidado dos entornos, das decorações, dos objetos, dos lugares de atividade, das escutas e das documentações dos processos e os produtos das crianças como "golfs de concentração" e de liberdade que tentamos preservar; algo que vai muito além da mera função. (HOYUELOS, 2006, p. 77)

Disso decorre a preocupação com a composição dos elementos no espaço-ambiente, cuja versatilidade pode garantir o trânsito das escolhas e dos sentidos construídos conforme os sujeitos interagem e estabelecem suas fronteiras e limites para o espaço existencial. A preocupação com o mobiliário e as cores para adequá-lo a uma ideia de ambiente agradável e de um espaço-ambiente habitável, exige o diálogo constante com a arquitetura e demais áreas que atuam no planejamento e execução de projetos arquitetônicos para a educação infantil.

Um diálogo expresso por uma prática capaz de consolidar a concepção pedagógica de espaço-ambiente da educação infantil com elementos da arquitetura à luz da ética e da estética. Pois, "para Malaguzzi o tema do espaço deve integrar-se em toda relação que o homem mantém com o mundo a nível social, cultural, antropológico e político" (HOYUELOS, 2006, p. 78), uma vez que é onde se concretizam as possibilidades do viver humano.

Pensar sobre o espaço-ambiente, nessa perspectiva, alude à ideia de espaço físico, concreto, habitável, existencial, como a extensão da vida dos sujeitos que o habitam. Nessa direção, o pensamento de Malaguzzi (HOYUELOS, 2006) propõe "conseguir um

justo equilíbrio entre os direitos dos indivíduos e os da sociedade para alcançar mudanças democráticas" (HOYUELOS, 2006, p. 83-84). Com isso se pode entender que a construção da escola, no caso da instituição de educação infantil, é uma ação coletiva, comunitária e social, cujo espaço-ambiente se constitui pela manifestação do tipo de sociedade que se quer, uma vez que nele as crianças têm acesso a modos e práticas culturais eleitas pelos adultos que integram o contexto educativo. Portanto, sob uma implicação política em que estão implícitas escolhas e decisões à sua construção, como exercício de sua autonomia e protagonismo.

Segundo a perspectiva malaguzziana, o desenho arquitetônico da escola infantil pode proporcionar âmbitos mais condizentes com a ideia de educação que se pensa para as crianças, em que se privilegie a liberdade, a socialização, o seu desenvolvimento e aprendizagem, entendendo que:

a escola infantil é uma entidade orgânica e unitária, articulada sobre necessidades, estimulações e respostas específicas e evolutivas que se desenvolvem e se correlacionam através de espaços diferentes, todos tendentes a conseguir o maior encontro, percepção, participação e socialização possíveis. (MALAGUZZI, 1976 apud HOYUELOS, 2006, p. 95)

Além de tais aspectos demarcarem funções práticas aos elementos e às características físicas do espaço-ambiente, também podem narrar as histórias e os processos vividos, sob uma estética pensada e cuidada pelos adultos à sua organização e ressignificados pela estética infantil. Nesse sentido, para Malaguzzi, é necessária uma organização do ambiente entendido como "*conteúdo do conteúdo, método do método*" (MALAGUZZI, 1995 apud HOYUELOS, 2006, p. 97), ou seja, um ambiente que por si só contém os elementos da construção de seu projeto educativo.

Um ambiente que é necessário pensar e viver dentro de um projeto cultural-educativo, em que as crianças devem sentir-se nominalmente presentes, capaz de solicitar polisensorialmente sua presença e suas múltiplas formas de interação. (HOYUELOS, 2006, p. 97-98)

Um projeto cultural-educativo, tal como aponta Hoyuelos (2016), em que se almeja que as crianças vivam sua proposta do modo como ela é nominada, significa propor formas de efetivação daquilo que se projeta tendo como referentes os próprios elementos constituintes de sua proposta.

Tal perspectiva sugere pensar que as explorações que as crianças fazem no espaço-ambiente passam pela sua percepção das coisas e de si, a partir da própria sensação que este mundo lhes imprime, dada pelas características dos objetos, dos efeitos físicos e das suas capacidades como instrumentos para essas explorações, ao mesmo tempo em que tais instrumentos constituem conteúdos delas. Nesse processo de descobrir o mundo e descobrir-se nele, a criança é acionada em todos os seus sentidos, daí a relevância da organização do espaço-ambiente disponibilizar inúmeras formas interativas, tantas quantas sejam possíveis a fim de corresponder aos desejos, necessidades e interesses dela. Deste modo, a organização do espaço-ambiente conforma oportunidades que a prática educativa oferece às crianças, ao promover uma atmosfera provocadora com elementos passíveis de serem explorados, decifrados, transformados, delineando matizes a serem investigados, como referência à complexidade própria ao mundo.

Os objetos escolhidos para compor o espaço-ambiente, sua estrutura física, toda materialidade desse contexto, as necessidades e demandas intrínsecas às crianças em seu momento de vida, demarcam a especificidade da instituição de educação infantil, que se concretiza em uma proposta pedagógica efetivada na prática educativa por meio de uma perspectiva didática. Sobretudo, o rompimento com os ditames de uma pedagogia tradicional, que apresenta à criança situações controladas e previstas pela visão do adulto, figura como ponto de partida para propiciar a ampliação do campo da experiência estética, enunciada por uma didática que considera sua dimensão comunicativa transcendente.

Na direção de uma pedagogia da educação infantil que, escuta o que passa com a criança em seus processos interativos como o essencial à prática educativa, elege elementos provocadores e desafiadores para constituir oportunidades às crianças construírem sua própria cultura, em interlocução com a cultura do adulto, e, assim, expressar seu currículo.

O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática: diálogos com a pedagogia *reggiana* e uma abordagem sobre o imaginário espacial da infância

A qualidade estética do espaço-ambiente se apresenta como estratégia no pensamento pedagógico de Malaguzzi, "visto como um sistema de relações com transições e intercâmbios entre as diversas partes que o compõem" (HOYUELOS, 2006, p. 116). Desde os objetos, as cores, a luminosidade, os cheiros, os sons, a transparência, às oportunidades geradas pela organização desses elementos em situações de interação, as quais se constituem a partir da flexibilidade dos mesmos, como possibilidade da criança exercer sua autonomia frente às diferentes dimensões do desenvolvimento, mobilizada por interesses que deflagram suas demandas.

A perspectiva estético-didática convida a pensar os elementos do espaço-ambiente e sua incidência sobre o processo educativo de crianças pequenas, como possibilidade de pensar o próprio currículo da educação infantil. Uma trama de relações oriundas da estrutura de oportunidades que se oferece no espaço-ambiente, a partir do conhecimento das crianças em seu momento de vida, e das indagações sobre como enriquecer seu repertório de vivências para a constituição da experiência educativa.

A partir dessa perspectiva, destaco estudos sobre arquitetura e educação que têm apontado para o papel determinante do espaço e seus elementos na constituição do sujeito. Acerca disso, Cabanellas e Eslava (2005) evidenciam o imaginário espacial da infância na busca por compreender "os vínculos, as interferências, as relações criadas entre o corpo, os objetos e o espaço em constante construção que acompanham a criança em seu processo vital" (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 19), e que se manifestam em diferentes âmbitos e contextos educativos, entrelaçando suas percepções sobre o mundo.

Mais do que representações concretas, nessa perspectiva, a experiência *no e com* o espaço se dá à semelhança do jogo simbólico, em que a criança vive e revive situações cujas "vivências no espaço acolhem desafios, emoções e interrogações; respondem aos desejos sem nome, a fantasias, a impulsos, ao perambular sem necessidade de direção ou finalidade precisas" (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 20). Sobretudo dessa interação da criança com o espaço, resultam impressões derivadas das ações dela sobre ele, e a partir

de sua percepção acerca disso emergem as relações que configuram sua experiência. Frente ao impulso de dominar o próprio corpo, a criança lança-se ao espaço em um movimento de "andar que é também vaguar, perambular com gestos sem objeto definido, em cujo transcurso [ela] se encontra com lugares que lhes são significantes, ou que, na aleatoriedade do encontro, se tornam significantes" (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 20).

A fim de exercitar um olhar sobre o espaço-ambiente como lugar de múltiplas oportunidades vislumbradas em sua organização – estrutura predeterminada, elementos flexíveis, perspectiva da criança –, a imagem fotográfica se constitui como aparato de observação (VIEIRA, 2016) que convida a interpretações e possibilidades à prática educativa. Nesse sentido, observar imagens fotográficas de contextos educativos permite perscrutar indícios das concepções pedagógicas que sustentam a prática, como também constitui oportunidade à reflexão da própria experiência educativa uma vez que seus elementos acionam no observador o pensamento sobre ela.

Com isso, imbuída da intencionalidade de investigar a abordagem reggiana como referente a contextos educacionais, para pensar a ideia de espaço-ambiente habitável e sua contribuição à perspectiva estético-didática, e os elementos do espaço-ambiente enquanto conteúdo e método (MALAGUZZI, 1995 apud HOYUELOS, 2006) para a construção do projeto educativo ou de sua prática. Apresento aspectos de uma instituição espanhola em Barcelona⁴, cuja estrutura física permite estabelecer diálogo com a filosofia malaguzziana.

Assim, me remeto às imagens de espaços-ambientes do Bressol L'Arboç, cuja conformação conduz a pensar sobre as relações desse contexto de educação infantil, evidenciadas pela composição dos microambientes⁵ que convidam à movimentação e

⁴ O Institut Municipal Bressol L'Arboç, integra o Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB), localizado no bairro Horta-Guinardó, no campus da Universidad de Barcelona, adaptado no final da década de 1990, sob incidência da pedagogia de Loris Malaguzzi que influenciou sobremaneira as escolas infantis de Barcelona, e onde realizei projeto de investigação durante o período do Doutorado sanduíche de agosto de 2014 a setembro de 2015.

⁵ Microambiente constitui uma forma delimitada por materiais físicos e objetos que demarcam um espaço onde podem ocorrer diferentes tipos de interações: da criança com os próprios objetos que ali se encontram; das crianças com seus pares e também com esses objetos; das crianças com outros objetos agregados àqueles que pertencem a esse microambiente. Mas, sobretudo, o microambiente pode se constituir em um lugar de refúgio para a criança (ZABALZA, 2002).

interação das crianças. Para iniciar, apresento a sala do grupo 1 (FOTO 1) frequentada pelos bebês do Bressol L'Arboç.

Foto 1: GRUPO 1



Fonte: A autora (2015).

Legenda: Institut Municipal Bressol L'Arboç, Barcelona.

A luz no chão, nos objetos, nas paredes, marca a presença desse elemento da natureza que se anuncia e preenche de vida o contexto, transmitindo as sensações de calor, permeabilidade, transparência e resiliência. Assim, a natureza se junta ao espaço-ambiente como oportunidade do descobrimento de algo novo pela fugacidade que provoca na criança.

Ao observar essa imagem, seus elementos sugerem efeitos de um espaço-ambiente em constante transformação. A luz do sol impressa no chão e em objetos da sala (FOTO 1) com seus efeitos, por si só constituem uma gama de possibilidades de interações que a criança poderá explorar: forma, transparência, mutação. A janela com formato redondo (FOTO 1) na altura da visão da criança sugere um convite a olhar para fora; sua forma constitui uma oportunidade de ver e mover-se, tal como se fosse possível passar por esse orifício por meio da imaginação, enquanto o corpo permanece dentro do espaço protegido pelo vidro.

No enquadramento dessa imagem (FOTO 1), seus elementos propiciam indagações: a transparência como condição material seria o que permite à criança acompanhar a vida que corre fora da sala, enquanto a visão constitui o sentido pelo qual

sua percepção aciona e relaciona algo de seu imaginário? Seria esse um modo pelo qual a criança pode transcender o real demarcado pelos limites físicos e integrar-se ao visível, em uma dinâmica que se estende por meio da imaginação?

Foto 2: GRUPO 2



Fonte: A autora (2015).

Legenda: Institut Municipal Bressol L'Arboç, Barcelona.

Atenho-me aos elementos materiais, a janela, a estrutura da sala onde as crianças permanecem enquanto algo passa fora, aparentemente, longe do seu alcance. Pressinto que a proteção não é impedimento para a interação, mas condição que permite à criança lançar o olhar e acomodar o que há nesse mundo visível e desconhecido. Por outro lado, vislumbro a criança envolvida pelo que constitui o espaço-ambiente, o entorno da sala que lhe apresenta um mundo a ser descoberto mais acessível às suas explorações, em relação ao outro e a si própria.

Na sala do Grupo 2, frequentada por crianças de 2 anos já caminhanteres, se pode ver na imagem (FOTO 2) um cesto diante da janela redonda de mesmo estilo da sala do Grupo 1 (FOTO 1). A composição da cena remete a interações diversas; o cesto com uma garrafa grande de plástico, cuja alça sugere a possibilidade da criança manipular esse objeto, como colocar e tirar o objeto do cesto; o tamanho do cesto indica um convite que implica a capacidade de movimentação da criança de exercer suas habilidades e estratégias para entrar e sair desse elemento; e ainda, a posição do cesto diante a janela redonda – vidro que permite o contato com o ambiente externo –, dá uma perspectiva para a criança que entra nele, de se deter nos elementos do ambiente externo e observar o que acontece lá fora.

Foto 3: SEQUÊNCIA NA JANELA DO GRUPO 2



FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: Institut Municipal Bressol L'Arboç, Barcelona.

A janela e sua transparência convidam a criança a provar com o corpo sua potencialidade, de olhar através do vidro, se aproximar do outro que se movimenta no parque, elaborar pensamento e estabelecer relações; sentir emoção e desejo pelo que o olho vê, experimentar o limite que a materialidade lhe impõe. Essa vivência constitui a criança de experiência estética, do que o olho alcança, o corpo permite, a imaginação povoa.

Pensar a transparência como um elemento do projeto pedagógico consiste no estabelecimento do diálogo entre a pedagogia e a arquitetura acerca da escolha de materialidades que o espaço-ambiente pode oferecer às crianças como possibilidades interativas, que lhes desperte a curiosidade, a cognição, a relacionar referências e saberes, a ludicidade, o desejo, a percepção do limite. A sequência de imagens (FOTO 3) que sugere a cena *olhar através de*, permite vislumbrar como a dimensão estética evidenciada por esse aspecto físico, a transparência da janela, constitui oportunidade para promover a gama de interações, possíveis e plausíveis aos processos de vida que as crianças poderão experimentar nesse contexto educativo.

O que se passa no imaginário infantil denota o gesto, o olhar, a escolha, o tempo, das relações que a criança estabelece estando nesse lugar, sob a perspectiva que o espaço-ambiente delimita, com as condições de sua autonomia. Assim, a criança constrói significados alicerçados nas possibilidades concretas da sua experiência estética.

Foto 4: SALA GRUPO 4



Fonte: A autora (2015).

Legenda: Institut Municipal Bressol L'Arboç, Barcelona.

Visualizo no plano central desta imagem da sala do Grupo 4, vestígios da ação das crianças, o que me sugere o encontro entre pares ou momentos individualizados de exploração e jogo simbólico. Percebo que a conformação dos elementos físicos e materiais flexíveis – quadro no plano de visão das crianças, banco com riscantes, cesta de álbum de fotos, prateleira com a rampa e outros brinquedos encostada na parede, espaço livre onde estão dispostas pistas de corrida –, demarcam microambientes de forma harmônica, permitindo a fluidez de movimentos.

Nesta imagem da sala do Grupo 4 (FOTO 4), seus vestígios aludem à flexibilidade dos materiais como um elemento do espaço-ambiente, cuja configuração delinea uma área livre circunscrita por lugares predeterminados como oportunidades interativas. Tais vestígios se evidenciam como um hilo que conduz à interpretação de percursos construídos pelas crianças.

De certa forma, o espaço-ambiente se apresenta como cenário de uma narrativa na qual a criança pode se aventurar, e deixar-se levar pela imaginação, a produzir algo que a faz pertencer a esse lugar, como *território* (CAVANELLAS; ESLAVA, 2005), onde estabelece referências às quais pode voltar-se, tal como se identificar, retornar e reviver emoções, sentimentos, repertórios, repetindo seus enredos e reafirmando seus saberes.

Cabanellas e Eslava (2005) acercam-se de diversos enfoques para construir um conceito de espaço que permita a sua compreensão enquanto "espaço de lugares, de objetos, de emoções, um espaço corporal..." (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 29), entendido de forma ampliada como um espaço vivo. Para as autoras, essa aproximação interdisciplinar caracterizada pelas relações entre aspectos distintos, da determinação de fronteiras, da constituição de um código de comunicação e da abertura às especificidades

de cada ponto de vista, constitui a unidade complexa dos territórios da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2005). Ao considerar essa perspectiva que enleva o modo como as crianças estabelecem sua relação com os elementos do espaço-ambiente, enquanto territórios da infância (CABANELLAS; ESLAVA, 2005), penso em uma configuração que contemple áreas definidas e áreas permeáveis a momentos diversos, que se compõem no cotidiano, pela dinâmica interativa das crianças dada a fluidez de seus processos.

Considerações finais ou de onde partir para novos diálogos

Diante das relações estabelecidas a partir da interpretação das imagens do Bressol L'Arboç, sob o diálogo com a abordagem *reggiana*, podemos pensar que a superação de uma prática educativa calcada no controle das crianças, submetidas à perspectiva do adulto lhes impondo modos de aprender, agir e ser, urge considerar a criança como sujeito de direitos.

Do direito da criança a viver seu tempo da infância, cujo mundo de vida lhe possibilite construir culturas infantis. Do direito da criança a desenvolver relação com outros sujeitos – pares e adultos – que lhe permita exercer sua autonomia com um sentido educativo pertinente. Do direito a ser considerada em seu ponto de vista, elemento determinante à prática educativa, o que requer do adulto observá-la, incluí-la, contemplá-la desde aquilo que a caracteriza em seus modos de agir e permite vislumbrar potencialidades.

Por fim, a perspectiva estético-didática contribui na conformação de oportunidades à experiência educativa das crianças pela organização do espaço-ambiente da educação infantil, ao delinear aspectos que se podem controlar: 1. Olhar os espaços ocupados de vários ângulos ou pontos de referência – do adulto e das crianças; 2. Refletir sobre os princípios que regem a prática educativa evidenciados na organização do espaço-ambiente – o que efetivamente norteia a abordagem pedagógica da instituição; 3. Pensar as propostas e os tempos destinados às interações e brincadeiras – regularidade de situações educativas; 4. Visualizar a disponibilização, diversidade e acesso aos materiais pelas crianças – ofertas à apropriação; 5. Identificar as situações educativas como oportunidades para as crianças aprofundarem, enriquecerem e complexificarem

suas experiências – pertinência e significados construídos; 6. Observar os espaços, os tempos, os elementos que configuram a instituição de Educação Infantil em constante transformação mediante as interações das crianças e as relações que constituem a partir destas – a avaliação dos processos.

Deste modo, a prática educativa passa a controlar não mais a criança enquanto sujeito a ser moldado, mas a si própria como produtora de oportunidades que se manifestam na organização do espaço-ambiente pela inter-relação de seus componentes com a experiência educativa das crianças. A perspectiva estético-didática, portanto, se apresenta como possibilidade que inclui o olhar do outro ao considerá-lo imprescindível à pertinência da prática educativa proposta. Dado que o espaço-ambiente se constitui por ofertas às interações das crianças, desencadeando processos dos quais derivam suas relações – acerca dos elementos materiais e entre sujeitos –, mediante as condições de desenvolvimento e aprendizagens, estas indutoras das apropriações que as crianças são capazes e promotoras de suas culturas infantis ou propriamente da brincadeira.

Assim, segundo uma perspectiva estético-didática, parece notória a concomitância entre a prática educativa e a ação das crianças para a construção de significados aos processos educativos que constituem a experiência educativa. Tal como se torna possível conceber o currículo da educação infantil enquanto uma gama de oportunidades construídas desde saberes da prática educativa que incluem a observação das crianças para contemplar sua perspectiva, interesses, necessidades e potencialidades a serem desenvolvidas conforme as condições que demonstram em sua relação com o mundo.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. (Coords). **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó, 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADARMER, Hans-Georg. **La actualidad de lo bello**. Barcelona: Paidós, 1996.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. La escuela, ámbito estético educativo. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. (Coords). **Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía**. Barcelona: Graó, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. n. 19, p. 20-28, 2002, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

VECCHI, Vera. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIEIRA, Daniele Marques. **A constituição do eu e o espaço pedagógico na educação infantil: formação para a docência**. Curitiba: 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4538_3347.pdf>. Acesso em: 24/04/2013.

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Didáctica de la educación infantil**. 5 ed. Madrid, España: Narcea, 2002.

Recebido em: 08/01/2018

Aprovado em: 09/02/2018

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 19 - Número 40 - Ano 2018

revistalinhas@gmail.com