

O POÉTICO E O POLÍTICO NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ

Charllane Synara Assis dos Santos¹

Manasséis Silvério de Oliveira²

Gabriella Marroquim dos Santos³

Rafaela Jeanne da Silva Soares⁴

RESUMO

A organização dos espaços na Educação Infantil constitui uma dimensão essencial do trabalho pedagógico, pois comunica concepções de infância, currículo e docência que extrapolam a funcionalidade dos ambientes. Este trabalho analisa, a partir de uma abordagem qualitativa e documental, como os documentos normativos da Rede Municipal de Educação de Maceió — as Orientações Curriculares (2015) e o Referencial Curricular (2020) — abordam a estética e o sentido pedagógico dos espaços. A análise foi tensionada por contribuições teóricas sobre pedagogias visuais, cultura da infância e a relação entre o poético e o político na organização do ambiente educativo. Autores como Suzana Rangel, Stela Barbieri, Veia Vecchi, Walter Benjamin, Manuel Sarmiento, Adriana Friedmann e Alfredo Hoyuelos fundamentam a compreensão de que os espaços não são neutros: são territórios simbólicos, afetivos e culturais que produzem sentidos e subjetividades. Ao reconhecerem o ambiente como terceiro educador e como linguagem do currículo, os documentos de Maceió afirmam o espaço como lugar de escuta, pertencimento e autoria. Contudo, persistem desafios para a efetivação desses princípios no cotidiano das instituições, o que exige formação docente sensível à curadoria estética, investimento em infraestrutura e escuta ativa das crianças. Defende-se, assim, que os espaços de Educação Infantil devem se tornar palcos de experiências estéticas, éticas e políticas, capazes de acolher o inacabado, provocar a imaginação e afirmar o direito à infância plena.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaços educativos; Estética; Documentos curriculares; Concepção de infância; Pedagogias visuais.

A organização dos espaços na Educação Infantil constitui uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico, por comunicar concepções de infância, conhecimento e educação que extrapolam a função meramente funcional dos ambientes. Este estudo tem como objetivo analisar o processo de reorganização dos espaços educativos na Rede Municipal de Educação de Maceió, à luz dos documentos normativos locais — o Referencial Curricular (Maceió, 2020) e as Orientações Curriculares (Maceió, 2015). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de

¹ Mestre em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, pesquisadora do GEPPECI e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED/Maceió: charllane.santos@cedu.ufal.br;

² Mestre em educação pela Universidade Federal de Alagoas, Pesquisador do Grupo Com-Fabulações e do Geppeci: manasseis.silverio@gmail.com;

³ Graduada em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED/Maceió: rafaela.soares476@gmail.com;

⁴ Mestranda em Educação da Universidade Federal de Alagoas UFAL e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED/Maceió gabrielamarroquims@gmail.com.



cunho documental, que realiza uma análise interpretativa dos textos oficiais, articulando-os a autoras e autores que discutem sobre o espaço enquanto sua, como Suzana Rangel, Luciana Ostetto, Peter Moss e Manuel Formosinho.

A pesquisa parte do entendimento de que os espaços comunicam valores, práticas e visões de infância, sendo atravessados por discursos que moldam os modos de habitar e experienciar os espaços de Educação Infantil. A análise evidencia que os documentos da Rede de Maceió rompem com a lógica do espaço neutro e prescritivo ao reconhecerem os ambientes como lugares de pertencimento, expressão, investigação e fruição estética. A valorização das múltiplas linguagens, da estética, do cuidado e da escuta aparece como eixo central para a organização dos espaços educativos. Autoras como Ostetto (2020) e Rangel (2016) contribuem para compreender a estética como uma dimensão ética e política da prática pedagógica, contrapondo-se à padronização dos murais escolares e à reprodução de repertórios visuais empobrecidos.

A organização dos espaços na Educação Infantil ultrapassa a dimensão técnica ou funcional. Trata-se de uma escolha ética, estética e política, que revela concepções de infância, currículo e docência. Ao pensarmos os ambientes como linguagem, evocamos também sua potência **poética: a estética pode ser compreendida como um tecido sensível que costura o cotidiano com fios de escuta, cor, luz e silêncio**. Assim como um bordado guarda os gestos e afetos de quem o traça, o espaço educativo carrega as marcas dos encontros, investigações e pertencimentos construídos pelas crianças e educadores. Não é apenas cenário, mas narrativa; não apenas suporte, mas presença que convoca o sensível. Nesse entrelaçamento entre o poético e o político, os espaços escolares tornam-se territórios de afirmação da infância, onde a escuta e a imaginação também se fazem resistência.

O estudo também se ancora na interlocução entre o poético e o político na construção dos espaços, conforme propõem Adriana Friedmann e Alfredo Hoyuelos, ao entender que ambientes sensíveis, esteticamente potentes e culturalmente diversos são manifestações concretas do reconhecimento da infância como sujeito de direitos. Conclui-se que os documentos analisados representam um avanço importante ao afirmar os espaços como parte viva do currículo, mas ainda persistem desafios para sua concretização cotidiana, exigindo investimentos em formação docente, infraestrutura e acompanhamento pedagógico que sustentem ambientes que dialoguem com os contextos, as culturas e as infâncias reais.

Reflexões a partir da minha prática docente

Minha atuação como professora de Educação Infantil e, posteriormente, como técnica pedagógica da rede municipal de Maceió, sempre foi atravessada por uma inquietação constante: como os espaços que organizamos dizem da infância que defendemos? Essa pergunta me acompanha desde os primeiros anos de trabalho, quando, ainda na sala de referência, percebia que o arranjo dos móveis, a escolha dos materiais e as imagens afixadas nas paredes influenciavam diretamente na qualidade das interações e experiências das crianças.

Com o passar do tempo e a experiência como formadora, essas percepções foram se adensando e se tornando objeto de estudo e formação coletiva. Nas visitas aos CMEIs, nos momentos de escuta com docentes e nas formações continuadas, percebemos quanto os desafios concretos da organização dos espaços (sobretudo em instituições que funcionam em casas adaptadas ou com infraestrutura precária), quanto a presença de uma "estética da decoração" profundamente enraizada: murais temáticos prontos, personagens midiáticos colados nas paredes, enfeites padronizados repetidos ano a ano.



Inspirada por autores como Suzana Rangel (2005), Stela Barbieri (2009), Vecchi (2017) e pelas diretrizes do RCMEI (2020), comecei a refletir sobre o quanto esses elementos são mais do que meras escolhas estéticas, mas **discursos visuais**, que comunicam concepções sobre infância, aprendizagem e docência. As paredes comunicam, e o que dizem importa. Quando reproduzimos imagens prontas, estamos apagando a voz das crianças. Quando abrimos espaço para suas produções, investigações e narrativas visuais, estamos reconhecendo-as como sujeitos de cultura e conhecimento.

Esse movimento levou-me a aprofundar a noção de que a organização dos espaços é, também, uma escolha política. A escuta, o cuidado com os materiais, a circulação livre, a presença da arte e da natureza são gestos que revelam uma pedagogia comprometida com o poético. E, como afirmam Friedmann (2011) e Hoyuelos (2013), o poético é inseparável do político: é no detalhe dos ambientes, na forma como acolhemos os corpos infantis, na maneira como valorizamos ou silenciemos suas expressões, que se desenha o compromisso com os direitos das crianças.

Ao longo dessa trajetória, fui compreendendo que pensar os espaços é pensar a prática pedagógica em sua dimensão mais concreta e simbólica. É decidir que a escola pode ser lugar de presença e de permanência, não apenas de passagem; de encantamento e de memória, não apenas de tarefas. É decidir, cotidianamente, entre reforçar a normatividade ou possibilitar a invenção.

Essa compreensão se fortaleceu com a produção dos documentos curriculares de Maceió, especialmente o RCMEI (2020), que orienta a organização dos ambientes como territórios vivos, atravessados pela escuta, pelas múltiplas linguagens e pela cultura local. Ver esse documento nascer e se tornar diretriz formativa também me constituiu como educadora. Afinal, mais do que normas, ele é expressão de um desejo coletivo: que as infâncias maceioenses vivam em espaços que as reconheçam, as escutem e as provoquem a imaginar outros mundos possíveis.

A reflexão sobre os ambientes na Educação Infantil tem sido ampliada por uma abordagem que considera o espaço como linguagem e como produtor de sentidos (Maceió, 2015; RCMEI, 2020). Nessa perspectiva, o ambiente não é apenas um local físico, mas uma estrutura simbólica que comunica concepções de infância, currículo e docência (Hoyuelos, 2013; Ostetto, 2014). Essa compreensão é partilhada por teóricas da pedagogia da infância como Ann Holm e Veia Vecchi, para quem a organização dos espaços revela a ética da escola e suas intencionalidades educativas (Vecchi, 2017).

Suzana Rangel Vieira da Cunha (2005), em sua tese *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância*, argumenta que a escola se configura como um campo visual constituído por imagens que produzem discursos e moldam experiências. A autora propõe uma abordagem da cultura visual fundamentada na análise das imagens que circulam nas instituições, entendendo que essas imagens não são neutras, mas “carregadas de valores, significados e modos de ver o mundo” (Cunha, 2005, p. 34). Ela destaca que as imagens presentes nas paredes, cartazes e materiais didáticos participam ativamente da formação estética e ética das crianças, atuando como dispositivos de subjetivação.

Cunha (2005) também chama atenção para a recorrente presença de personagens padronizados oriundos da indústria cultural – como figuras da Disney ou da Turma da Mônica – que se repetem nos murais escolares sem um diálogo efetivo com as experiências das crianças ou com os contextos em que vivem. Essa “paisagem imagética colonizada” (idem, p. 85) empobrece a experiência estética, pois não convida à reflexão, à autoria ou à invenção, mas sim à reprodução de modelos prontos e reconhecíveis. Essa crítica é reforçada no texto *As paredes da escola*, do coletivo Diálogos Embalados (2021), ao denunciar que, muitas vezes, “as paredes dizem mais



sobre os adultos do que sobre as crianças”, expondo um currículo visual acrítico e pouco escutador.

Walter Benjamin: a imagem como gesto histórico e político

Embora não tenha produzido obras voltadas à Educação Infantil, Walter Benjamin é uma referência teórica incontornável quando se deseja compreender o valor político das imagens e sua capacidade de narrar, conservar ou romper com determinadas formas de ver e sentir o mundo. Em textos como *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* e *O narrador*, reunidos na coletânea *Magia e técnica, arte e política* (1985), Benjamin trata a imagem como mais do que uma representação: ela é um vestígio histórico, um documento de cultura e um campo de disputa de sentidos.

Para Benjamin (1985), toda imagem é atravessada por sua materialidade histórica: ela não é um objeto isolado, mas um enunciado cultural, que carrega em si as marcas de seu tempo, de sua origem, de suas condições de produção e de circulação. Ao analisar, por exemplo, a transformação da arte com o advento da reprodutibilidade técnica, ele demonstra como as imagens deixam de estar ligadas a um ritual (a “aura”) e passam a fazer parte da cultura de massas — o que implica a necessidade de uma leitura crítica sobre seus usos e funções.

Esse pensamento é especialmente útil quando transposto para os espaços da Educação Infantil. As imagens presentes nos murais escolares, nas decorações de datas comemorativas ou nas representações infantis padronizadas (como personagens midiáticos) não são neutras — elas reproduzem modos de narrar a infância, o corpo, o gênero, a escola e o mundo. Cada uma dessas imagens é, portanto, um enunciado visual, carregado de ideologia, memória e afetação.

Benjamin também afirma que a educação sensível é atravessada pela capacidade de ver com estranhamento, isto é, de romper com a naturalização das formas visuais. Ao sugerir que “é preciso escovar a história a contrapelo”, ele convida a observar as imagens como testemunhos de lutas e não apenas como ilustrações. Essa visão crítica pode ser aplicada à Educação Infantil ao problematizar o uso recorrente de imagens decorativas que apagam a diversidade cultural e visual das crianças e seus territórios.

Outro conceito relevante é o de constelação, no qual Benjamin propõe que o sentido de uma imagem (ou objeto) se forma não de forma linear, mas a partir de seus encontros com outros tempos, memórias e olhares. Isso permite pensar os espaços escolares como palimpsestos visuais, onde convivem imagens institucionais, produções infantis, registros do cotidiano e vestígios de culturas locais. Valorizar essa constelação visual é reconhecer os espaços da Educação Infantil como lugares de memória e criação de cultura coletiva.

Assim, quando se compreende, com Benjamin, que toda imagem é também uma forma de contar história — e, portanto, uma disputa de memória e de futuro — torna-se urgente que educadoras e educadores se posicionem como curadores conscientes dos discursos visuais que atravessam as escolas. O que se pendura nas paredes, o que se repete nos murais, o que se apaga das salas são também decisões pedagógicas, estéticas e políticas.

Stela Barbieri (2004, 2009), em diálogo com essas críticas, defende uma concepção de arte como linguagem viva e cotidiana, onde os ambientes são lugares de escuta, de experimentação e de presença sensível. Seus escritos sobre o ateliê em movimento e os territórios da invenção enfatizam que o espaço pode se tornar um agente provocador, um lugar de transformação e de autoria compartilhada. Para ela, a curadoria estética feita pela escola deve



priorizar a cultura visual produzida pelas próprias crianças, compreendendo o ambiente como um dispositivo de mediação cultural e não como vitrine de produções “para enfeitar” a escola.

Veia Vecchi (2017), uma das referências da abordagem de Reggio Emilia, contribui ao afirmar que a estética deve atravessar toda a organização da escola, sendo entendida como uma forma de cuidado, atenção e empatia. Para Vecchi, o ambiente deve ser capaz de comunicar respeito pelas crianças, pelas suas investigações e pelas suas múltiplas linguagens, possibilitando o diálogo entre corpo, pensamento e imaginação. Essa estética do cotidiano – sensível, política e relacional – desloca a ideia de “decorar” para a de “compor” com as crianças.

No contexto da rede municipal de Maceió, as Orientações Curriculares (2015) e o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil (2020) afirmam que os ambientes devem ser organizados de forma a favorecer o protagonismo infantil, o uso diversificado dos espaços e a valorização das culturas locais. Tais documentos orientam que a disposição dos materiais, a acessibilidade, os tempos de permanência e as propostas estéticas devem ser planejadas com base na escuta das crianças, reconhecendo-as como sujeitos potentes e participantes da construção do currículo.

A partir desses referenciais, a formação docente assume um papel central. A mediação estética exercida pelos educadores não se restringe a saberes técnicos sobre arte, mas envolve sensibilidade, disponibilidade para o diálogo e consciência crítica sobre os discursos visuais presentes no ambiente escolar. Como aponta Cunha (2005, p. 192), é preciso formar professores que “olhem as imagens com responsabilidade estética, ética e política, atentos às infâncias e suas potências”.

As pedagogias visuais referem-se a um campo de estudos que reconhece as imagens como elementos centrais na produção de sentidos e subjetividades no contexto educativo. Para Suzana Rangel Vieira da Cunha (2005), o ambiente escolar é perpassado por discursos visuais que não apenas decoram ou ilustram, mas ensinam silenciosamente modos de estar no mundo, de ser criança, de se relacionar com o outro e com o conhecimento. Nesse sentido, as paredes da escola não são neutras: são superfícies discursivas que comunicam valores, normas e afetos.

A autora propõe o conceito de *trama visual*, um emaranhado de imagens, objetos, arranjos e disposições que compõem o cotidiano escolar e constroem uma pedagogia do olhar. Essa trama, segundo Cunha (2005, p. 67), pode ser colonizadora ou emancipatória. Quando tomada por imagens homogêneas e repetitivas da cultura de massa — como princesas, super-heróis, mascotes de marcas e personagens licenciados — ela reduz a experiência sensível, orienta comportamentos previsíveis e infantiliza o pensamento. Quando, ao contrário, construída com base na escuta das crianças, nas produções autorais e nas referências culturais do território, pode se tornar uma ferramenta de libertação estética, crítica e simbólica.

Essa crítica é reforçada pelo texto *As paredes da escola*, que alerta para o uso inconsciente e acrítico de imagens decorativas nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes escolhidas por adultos em função de sua “fofura” ou suposta atratividade. O texto aponta que, nessas situações, as paredes comunicam pouco sobre os sujeitos que habitam aquele espaço: “as crianças não se veem nelas, não se reconhecem, não se sentem parte” (Diálogos embalados, 2021). A pedagogia visual, nesse caso, é invisibilizadora: uniformiza as infâncias, ignora as diferenças e reforça estereótipos.

Stela Barbieri (2009) propõe que os educadores assumam o papel de curadores dos espaços, compreendendo-os como territórios vivos de criação e expressão. Em sua concepção de “ateliê em movimento”, o ambiente não é um cenário pronto, mas um campo aberto à



experimentação e à escuta sensível. As paredes, nesse sentido, deixam de ser simples suportes decorativos para se tornarem superfícies narrativas, onde se inscrevem rastros dos processos investigativos das crianças — suas perguntas, descobertas e modos singulares de habitar o mundo. Essa perspectiva encontra ressonância nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Maceió (2015), que compreendem o ambiente como terceiro educador, ao lado do adulto e da criança. O documento orienta que os espaços devem ser pensados “não apenas como locais de permanência, mas como territórios vivos, que contam histórias, que provocam, que escutam e que acolhem” (MACEIÓ, 2015, p. 32). Trata-se de reconhecer que o visual é também conteúdo e linguagem curricular — e que a estética do espaço comunica diretamente a concepção pedagógica que se deseja sustentar.

Nesse sentido, a pedagogia visual exige um olhar docente mais atento, reflexivo e politicamente comprometido. Como afirma Cunha (2005), os professores precisam ser formados para ler e interpretar imagens, reconhecer seus efeitos, criar composições visuais com intencionalidade, além de cultivar sensibilidade para perceber as imagens que as crianças mesmas produzem com seus corpos, gestos, desenhos e explorações. Esse trabalho curatorial não é apenas técnico ou artístico: é ético, pois se refere à maneira como a escola se posiciona frente à infância e ao mundo.

Ampliar as pedagogias visuais nos CMEIs de Maceió implica, portanto, pensar o currículo não apenas como conjunto de conteúdos, mas como ecologia de imagens, materiais, espaços e relações. Exige desfazer o apego à estética da vitrine e investir em uma estética da presença. Requer deslocar o foco do “bonito” para o significativo, do “decorativo” para o expressivo, do “acabado” para o processual.

Como destaca Vecchi (2017), quando a escola se abre ao poético e ao sensível, as imagens deixam de ser enfeites e passam a ser vestígios de pensamento. E como nos lembra Barbieri (2009), educar é também criar cenários, compor atmosferas e provocar encontros — com a arte, com os outros, com a cidade e consigo mesmo.

4. Pedagogias visuais e o currículo que as paredes ensinam

As pedagogias visuais referem-se a um campo de estudos que reconhece as imagens como elementos centrais na produção de sentidos e subjetividades no contexto educativo. Para Suzana Rangel Vieira da Cunha (2005), o ambiente escolar é perpassado por discursos visuais que não apenas decoram ou ilustram, mas ensinam silenciosamente modos de estar no mundo, de ser criança, de se relacionar com o outro e com o conhecimento. Nesse sentido, as paredes da escola não são neutras: são superfícies discursivas que comunicam valores, normas e afetos.

A autora propõe o conceito de *trama visual*, um emaranhado de imagens, objetos, arranjos e disposições que compõem o cotidiano escolar e constroem uma pedagogia do olhar. Essa trama, segundo Cunha (2005, p. 67), pode ser colonizadora ou emancipatória. Quando tomada por imagens homogêneas e repetitivas da cultura de massa — como princesas, super-heróis, mascotes de marcas e personagens licenciados — ela reduz a experiência sensível, orienta comportamentos previsíveis e infantiliza o pensamento. Quando, ao contrário, construída com base na escuta das crianças, nas produções autorais e nas referências culturais do território, pode se tornar uma ferramenta de libertação estética, crítica e simbólica.

Essa crítica é reforçada pelo texto *As paredes da escola*, que alerta para o uso inconsciente e acrítico de imagens decorativas nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes escolhidas por adultos em função de sua “fofura” ou suposta atratividade. O texto aponta que, nessas situações, as paredes comunicam pouco sobre os sujeitos que habitam aquele espaço: “as crianças



não se veem nelas, não se reconhecem, não se sentem parte” (DIÁLOGOS EMBALADOS, 2021). A pedagogia visual, nesse caso, é invisibilizadora: uniformiza as infâncias, ignora as diferenças e reforça estereótipos.

Ao propor um deslocamento, Stela Barbieri (2009) convoca educadores e educadoras a se tornarem curadores das imagens que compõem o espaço educativo. Seu conceito de “ateliê em movimento” parte da ideia de que o ambiente é um território de invenção: não um lugar pronto, mas em constante construção. As paredes, nesse contexto, são superfícies de escuta, onde se revelam processos e não apenas produtos; onde se registram investigações, hipóteses e sentidos que emergem das experiências das crianças.

Essa perspectiva encontra ressonância nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Maceió (2015), que compreendem o ambiente como terceiro educador, ao lado do adulto e da criança. O documento orienta que os espaços devem ser pensados “não apenas como locais de permanência, mas como territórios vivos, que contam histórias, que provocam, que escutam e que acolhem” (MACEIÓ, 2015, p. 32). Trata-se de reconhecer que o visual é também conteúdo e linguagem curricular — e que a estética do espaço comunica diretamente a concepção pedagógica que se deseja sustentar.

Nesse sentido, a pedagogia visual exige um olhar docente mais atento, reflexivo e politicamente comprometido. Como afirma Cunha (2005), os professores precisam ser formados para ler e interpretar imagens, reconhecer seus efeitos, criar composições visuais com intencionalidade, além de cultivar sensibilidade para perceber as imagens que as crianças mesmas produzem com seus corpos, gestos, desenhos e explorações. Esse trabalho curatorial não é apenas técnico ou artístico: é ético, pois se refere à maneira como a escola se posiciona frente à infância e ao mundo.

Ampliar as pedagogias visuais nos CMEIs de Maceió implica, portanto, pensar o currículo não apenas como conjunto de conteúdos, mas como ecologia de imagens, materiais, espaços e relações. Exige desfazer o apego à estética da vitrine e investir em uma estética da presença. Requer deslocar o foco do “bonito” para o significativo, do “decorativo” para o expressivo, do “acabado” para o processual.

Como destaca Vecchi (2017), quando a escola se abre ao poético e ao sensível, as imagens deixam de ser enfeites e passam a ser vestígios de pensamento. E como nos lembra Barbieri (2009), educar é também criar cenários, compor atmosferas e provocar encontros — com a arte, com os outros, com a cidade e consigo mesmo.

5. O poético como gesto político na organização dos espaços educativos

Organizar os espaços na Educação Infantil é um ato carregado de intencionalidades. Não se trata apenas de decidir onde colocar móveis ou materiais, mas de criar um ambiente que fale com e sobre as crianças, que acolha suas linguagens, que promova encontros e que reflita os valores e as concepções pedagógicas que sustentam a prática. Nesse sentido, a interlocução entre o poético e o político torna-se essencial para pensar os ambientes como espaços de escuta, de dignidade e de transformação.

Segundo Adriana Friedmann (2011), a escuta sensível das infâncias — aquela que percebe o que as crianças dizem com o corpo, com o silêncio, com o olhar e com a brincadeira — é uma prática ética e política. Ela defende que os espaços precisam se constituir como territórios de expressão simbólica, onde o poético se materialize nas formas, nos sons, nas texturas, nas atmosferas que habitam o cotidiano da escola. Para a autora, permitir que as crianças habitem o



mundo com liberdade estética e simbólica é também reconhecer sua condição de sujeitos de direitos, com vozes e culturas próprias.

Essa concepção é compartilhada por Alfredo Hoyuelos (2013), que compreende o poético como uma dimensão fundamental da experiência humana e, portanto, da educação. Ao abordar o pensamento de Loris Malaguzzi e a proposta pedagógica de Reggio Emilia, Hoyuelos afirma que os espaços devem ser compostos para despertar a curiosidade, a escuta, a beleza e o pensamento divergente. Mas esse gesto não é apenas estético: ele é profundamente político, pois resiste à homogeneização, à pressa e à instrumentalização da infância. Criar espaços poéticos, segundo ele, é garantir às crianças o direito de imaginar, questionar, narrar, experimentar e pertencer.

Na perspectiva de Hoyuelos (2013), os “direitos poéticos das crianças” são inseparáveis dos seus direitos civis, sociais e culturais. Isso significa que um ambiente que valoriza a estética, a diversidade sensível, a autoria e a delicadeza também está afirmando uma política da infância que se opõe à precarização das escolas, à normatização curricular e à desumanização dos processos educativos. O poético, nesse sentido, não é o oposto do político — ele é o próprio modo como o político se encarna na experiência cotidiana.

Essa compreensão também é evocada nas Orientações Curriculares da Educação Infantil de Maceió (2015), ao proporem que o espaço seja compreendido como “lugar de encantamento, de presença e de comunicação”. Ao orientar que os ambientes reflitam o respeito à infância e à cultura local, o documento reconhece que a estética não é um adorno, mas um valor formativo. Trata-se de criar condições para que o currículo se teça na vida real das crianças, considerando seus modos de ver e de estar no mundo.

O pesquisador português **Manuel Sarmiento** propõe uma leitura crítica da escola como espaço social e simbólico, interrogando se ela constitui, de fato, um **lugar de ser** para as crianças — ou apenas um **lugar de passar**. Em seu artigo de 2004, ele chama atenção para a forma como os espaços escolares muitas vezes operam como mecanismos de controle, normatização e regulação dos corpos infantis, anulando sua presença plena, sua voz e sua capacidade de agir sobre o mundo ao redor.

Sarmiento parte do princípio de que o espaço escolar não é neutro, mas **construído historicamente por relações de poder**, que modelam comportamentos, determinam usos e organizam tempos e movimentos. Ao observar a Educação Infantil sob essa ótica, é possível perceber como as salas e ambientes externos, por vezes, são concebidos mais como lugares de circulação e vigilância do que como territórios de permanência, investigação e afeto. O autor propõe, então, que se reconheça a escola como espaço habitável pelas crianças, em que elas possam **ser, estar, permanecer e se apropriar** do ambiente.

Essa abordagem converge com a concepção dos documentos curriculares de Maceió, que orientam para a valorização dos espaços como expressão da escuta e da autonomia infantil. Quando Sarmiento defende que o espaço deve ser pensado a partir do ponto de vista das crianças, ele nos convoca a subverter a lógica funcionalista e adultocêntrica da organização escolar. Um espaço infantil significativo, nessa perspectiva, é aquele que acolhe a brincadeira, o silêncio, o encontro, a pausa e a invenção — e não apenas a tarefa, a produtividade ou a reprodução de conteúdos.

Ao afirmar que “o espaço pode ser, simultaneamente, um lugar de poder e de liberdade”, Sarmiento nos oferece uma chave importante para compreender os desafios e as possibilidades da organização dos espaços na Educação Infantil. Transformar a escola em um **lugar de ser**, como ele propõe, exige escutar as infâncias, reconfigurar relações pedagógicas e revisar as estruturas físicas e simbólicas dos ambientes. Essa transformação é, em si, um ato poético e político —



como também sugerem autores como Friedmann, Hoyuelos e Barbieri — pois se refere ao direito da criança de viver plenamente a escola como território de pertença, expressão e cidadania.

A articulação entre poético e político convoca, portanto, uma mudança de postura da equipe pedagógica: da lógica da decoração para a lógica da composição; da padronização visual para a escuta sensível; da estética da vitrine para a estética da experiência. Como lembra Stela Barbieri (2009), “não se trata de enfeitar, mas de criar ambientes que acolham o mistério, a dúvida e o inacabado”.

Assim, os espaços na Educação Infantil se tornam expressões visíveis de um compromisso com a infância em sua plenitude: uma infância capaz de imaginar outros mundos, de narrar outras histórias e de ocupar, com beleza e potência, os territórios da escola e da cidade.

Referências

- BARBIERI, Stela. *Territórios da invenção: ateliê em movimento*. São Paulo: FTD, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas da infância*. São Paulo: Panda Books, 2011.
- HOYUELOS, Alfredo. *O pensamento pedagógico de Loris Malaguzzi*. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: Palas Athena, 2013.
- MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares da Educação Infantil de Maceió*. Maceió: SEMED, 2015.
- MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular da Educação Infantil de Maceió*. Maceió: SEMED, 2020.
- RANGEL, Suzana. *Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79457>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- SARMENTO, Manuel. A criança e o espaço escolar: lugar de ser ou lugar de passar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 122, p. 43–60, mar. 2004.
- VECCHI, Vea. *Arte e criatividade no pensamento infantil*. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: Penso, 2013.

