

# eduser

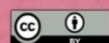
## **Organização do espaço para bebês na creche: mapeamento e diálogo com normativas, documentos e pesquisas brasileiras (2009-2024)**

Organization of space for babies in daycare: mapping and dialogue with Brazilian regulations, documents and studies (2009-2024)

Organización del espacio para bebés en la guardería: mapeo y diálogo con normativas, documentos e investigaciones brasileñas (2009-2024)

**THATIANE DO NASCIMENTO CASTRO DE OLIVEIRA, RAIZA FERNANDES  
BESSA DE OLIVEIRA, MAÉVI ANABEL NONO**

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X  
<https://www.eduser.ipb.pt>



## **Organização do espaço para bebês na creche: mapeamento e diálogo com normativas e documentos brasileiros (2009-2024)**

**Organization of space for babies in daycare: mapping and dialogue with regulations and documents (2009-2024)**

**Organización del espacio para bebés en la guardería: mapeo y diálogo con normativas y documentos (2009-2024)**

**THATIANE DO NASCIMENTO CASTRO DE OLIVEIRA<sup>1</sup>**

**RAIZA FERNANDES BESSA DE OLIVEIRA<sup>2</sup>**

**MAÉVI ANABEL NONO<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto; São José do Rio Preto; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3295-2503>; [thatiane.nascimento@unesp.br](mailto:thatiane.nascimento@unesp.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto; São José do Rio Preto; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2422-4821>; [raiza.oliveira@unesp.br](mailto:raiza.oliveira@unesp.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto; São José do Rio Preto; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-6015-1105>; [maevi.nono@unesp.br](mailto:maevi.nono@unesp.br)

<sup>1</sup> Conceitualização; Curadoria de Dados; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Redação - Rascunho Original; Redação - Revisão e Edição.

<sup>2</sup> Redação - Revisão e Edição.

<sup>3</sup> Administração do Projeto; Redação - Revisão e Edição; Supervisão; Visualização.

**Submetido:** 01/junho/2026

**Aceite:** 27/junho/2026

**Publicado:** 01/julho/2026

**RESUMO:** Neste artigo se relata uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, na qual se objetivou evidenciar e discutir como a organização do espaço para bebês na creche se apresenta nas normativas e documentos para Educação Infantil publicados no Brasil no período 2009-2024. Foram analisadas três normativas brasileiras: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e quatro documentos: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica e Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Os resultados indicam um avanço progressivo das normativas, que passam de princípios gerais (segurança, acolhimento, desafio) a objetivos de aprendizagem específicos e, finalmente, a parâmetros mensuráveis da dimensão física do espaço (infraestrutura, mobiliário, materiais, acessibilidade). Os documentos orientadores cumprem uma função de tradução prática, convertendo diretrizes abstratas em perguntas concretas, listas de verificação e exemplos organizacionais, favorecendo a

autoavaliação institucional e a qualificação das práticas pedagógicas. A discussão revela a centralidade de princípios como autonomia, movimento livre e exploração sensorial dos bebês, integrando as dimensões física, relacional e cultural. Conclui-se que o quadro normativo e documental brasileiro é consistente e detalhado, mas sua efetiva materialização no cotidiano das creches depende de políticas de formação docente e de investimentos em infraestrutura que incorporem a organização do espaço como eixo estruturante do currículo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Creche; Organização do espaço; Bebês.

**ABSTRACT:** This article reports on a documentary research study of a qualitative nature that aimed to highlight and discuss how the organization of space for babies in daycare centers is presented in the regulations and documents for Early Childhood Education published in Brazil between 2009 and 2024. Three Brazilian regulations were analyzed: National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, National Common Curriculum Base, and National Operational Guidelines for Quality and Equity in Early Childhood Education, as well as four documents: Indicators of Quality in Early Childhood Education, Criteria for Daycare Services that Respect Children's Fundamental Rights, Toys and Play in Daycare Centers: A Pedagogical Guidance Manual, and National Parameters for Quality and Equity in Early Childhood Education. The results indicate a progressive advance in regulations, moving from general principles (safety, welcoming, challenge) to specific learning objectives and, finally, to measurable parameters of the physical dimension of space (infrastructure, furniture, materials, accessibility). The guiding documents fulfill a practical translation function, converting abstract guidelines into concrete questions, checklists and organizational examples, favoring institutional self-assessment and the qualification of pedagogical practices. The discussion reveals the centrality of principles such as autonomy, free movement and sensory exploration of babies, integrating physical, relational and cultural dimensions. It is concluded that the Brazilian regulatory and documentary framework is consistent and detailed, but its effective materialization in daily daycare life depends on teacher training policies and investments in infrastructure that incorporate the organization of space as a structuring axis of the curriculum.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education; Daycare; Organization of space; Babies.

**RESUMEN:** Este artículo informa un estudio de investigación documental cualitativo que tuvo como objetivo resaltar y analizar cómo se presenta la organización del espacio para bebés en guarderías en las regulaciones y documentos de Educación Infantil publicados en Brasil entre 2009 y 2024. Se analizaron tres regulaciones brasileñas: Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil, Base Curricular Común Nacional y Directrices Operativas Nacionales para la Calidad y la Equidad en la Educación Infantil, así como cuatro documentos: Indicadores de Calidad en la Educación Infantil, Criterios para Servicios de Guardería que Respeten los Derechos Fundamentales de los Niños, Juguetes y Juego en Guarderías: Manual de Orientación Pedagógica y Parámetros Nacionales para la Calidad y la Equidad en la Educación Infantil. Los resultados indican un avance progresivo de las normativas, que pasan de principios generales (seguridad, acogida, desafío) a objetivos de aprendizaje específicos y, finalmente, a parámetros mensurables de la dimensión física del espacio (infraestructura, mobiliario, materiales, accesibilidad). Los documentos orientadores cumplen una función de traducción práctica, convirtiendo directrices abstractas en preguntas concretas, listas de verificación y ejemplos organizacionales, favoreciendo

la autoevaluación institucional y la calificación de las prácticas pedagógicas. La discusión revela la centralidad de principios como autonomía, movimiento libre y exploración sensorial de los bebés, integrando las dimensiones física, relacional y cultural. Se concluye que el cuadro normativo y documental brasileño es consistente y detallado, pero su efectiva materialización en el cotidiano de las guarderías depende de políticas de formación docente y de inversiones en infraestructura que incorporen la organización del espacio como eje estructurante del currículo.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Infantil; Guardería; Organización del espacio; Bebés.

## 1. Introdução

A escolha por investigar a organização dos espaços para os bebês na creche nasce da trajetória profissional da primeira autora, que ressignificou seu olhar sobre a Educação Infantil no cotidiano da docência com bebês, quando compreendeu a força do espaço como elemento educativo fundamental para essa etapa da vida. Os bebês (0 a 1 ano e 6 meses) são sujeitos potentes, atores sociais competentes desde o nascimento, que aprendem e se comunicam por meio do corpo, dos movimentos, das explorações sensoriais e das interações com o ambiente (Kramer et al., 2016). O respeito pela infância e a escuta atenta aos gestos, olhares e movimentos dos bebês levaram à percepção de que os espaços da creche não são apenas cenários, mas territórios vivos que promovem explorações, descobertas e comunicações. Assim, no diálogo com as demais autoras, emergiram as perguntas: que espaços estamos oferecendo a esses sujeitos tão potentes? Como esses espaços acolhem os tempos de cada bebê? Que orientações as normativas e os documentos oficiais oferecem para a organização desses ambientes? Desse modo, a qualidade do espaço físico não é um detalhe secundário, mas uma condição para que o direito à educação se efetive (Kramer et al., 2016).

Para além da trajetória profissional, a relevância desta investigação sustenta-se pela necessidade constante de se discutir a organização e a qualidade dos espaços da creche para os bebês, tema recorrente nas políticas públicas e ainda um desafio na formação docente no Brasil, assim como na prática pedagógica cotidiana. Esta pesquisa insere-se em um estudo mais amplo que também mapeou a produção acadêmica brasileira sobre a organização dos espaços para bebês nas escolas de Educação Infantil (teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação brasileiros entre 2009 e 2024). Contudo, neste artigo concentramo-nos exclusivamente nas normativas e nos documentos orientadores, deixando a discussão das pesquisas acadêmicas para outro momento.

Para traduzir essas inquietações em uma investigação, elegemos como objeto de análise os registros que formalizam e discutem essas concepções: as normativas e documentos nacionais brasileiros. Com base em um quadro teórico sobre infância e espaço, propomo-nos a estabelecer um diálogo entre os referenciais da literatura especializada e o discurso normativo que regula a Educação Infantil acerca da organização dos espaços para os bebês na creche, buscando, como objetivo de pesquisa, evidenciar e discutir como a organização do espaço para bebês na creche se apresenta nas normativas e documentos sobre Educação Infantil publicados no Brasil no período 2009-2024.

Vale mencionar que, no Brasil, as creches, assim como as pré-escolas, fazem parte da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vigente desde 1996. De acordo com a LDB, as creches devem atender às crianças de 0 a 3 anos de idade, sendo dever do Estado seu oferecimento, sem obrigatoriedade da matrícula pelas famílias.

O intuito deste artigo é colaborar com o campo da Educação Infantil, oferecendo um panorama sobre como a organização do espaço para bebês nas creches é tratada e orientada pelas normativas e documentos analisados. Busca-se, assim, apontar aspectos já consolidados e lacunas que merecem maior detalhamento, de modo a apoiar práticas pedagógicas intencionais e alinhadas aos direitos dos bebês nas creches.

## **2. Fundamentação teórica**

Para situar a discussão sobre a organização dos espaços para bebês na creche, partimos de três eixos conceituais interligados: as concepções de criança e de bebê; a docência na Educação Infantil e docência com bebês; e a organização dos espaços como elemento curricular.

### **2.1 Concepções de criança e de bebê**

A compreensão da infância e do bebê como sujeito de direitos é um constructo histórico, que vem sendo ressignificado tanto por estudos da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento, quanto por documentos normativos.

Historicamente, os bebês foram definidos por suas vulnerabilidades e limitações, visão que perdurou até o final do século XX, quando novos estudos passaram a evidenciar sua potência (Kramer et al., 2016). No entanto, investigações atuais evidenciam que eles são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição, com um corpo onde afeto, intelecto e motricidade se conectam para definir suas singularidades; aprendem e se comunicam por meio do corpo, dos movimentos, das explorações sensoriais e das interações com o ambiente e com os outros (Kramer et al., 2016). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem. Como se explicita no documento:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (Brasil, 2017, p. 36).

Com base nessa perspectiva, a BNCC assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas escolas de Educação Infantil brasileiras: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos garantem condições para que as crianças atuem de forma ativa em ambientes desafiadores, construindo significados sobre si, os outros e o mundo (Brasil, 2017, p. 35).

Essas concepções de criança e de bebê exigem que as instituições de Educação Infantil ofereçam espaços que respeitem e potencializem a autonomia, a curiosidade e as múltiplas linguagens dos bebês (Malaguzzi, 1999; Tardos & Szanto, 2004).

### **2.2 Docência na Educação Infantil e docência com bebês**

A visão de bebê competente e ativo demanda um profissional com formação específica, que inclua dimensões como a organização intencional do espaço, a observação sistemática como ferramenta de planejamento, o cuidado educativo integrado às práticas pedagógicas e a capacidade de mediar interações significativas (Barbosa & Fochi, 2015). As interações e a brincadeira são eixos estruturantes do trabalho pedagógico (Brasil, 2009), e o professor atua como

mediador que organiza tempos, espaços, materiais e relações (Barbosa & Fochi, 2015; Oliveira et al., 2019).

Contudo, a formação inicial de professores para a Educação Infantil, especialmente nos cursos de Pedagogia brasileiros, tem sido criticada por sua abordagem generalista, ou seja, por oferecer uma base ampla que não aprofunda conhecimentos específicos sobre a docência com bebês, como a organização intencional do espaço, as rotinas de cuidado como prática pedagógica, a observação sistemática e a compreensão das linguagens não verbais (Gatti et al., 2019). Essa lacuna formativa reflete-se diretamente na organização dos espaços nas creches, que muitas vezes permanecem empobrecidos, pouco desafiadores e alheios às necessidades de movimento e exploração dos bebês (Kramer et al., 2016; Horn, 2004).

Nesse sentido, a superação desse quadro exige mais do que conhecimentos técnicos, como evidenciam Oliveira et al. (2019):

Isso apresenta também um desafio para a formação dos professores, apontando para a necessidade não apenas da formação específica, mas também de uma profunda compreensão do que caracteriza educar crianças pequenas é um verdadeiro interesse e competência para desempenhar a função de professores de Educação Infantil. (Oliveira et al., 2019, p. 85).

Essa visão de criança potente e competente, que aprende por meio da ação e das interações, exige uma reconfiguração da própria docência. Malaguzzi (1999), inspirador da abordagem Reggio Emilia, destaca que a criança deve ser vista como um ser já completo, integrado à vida, e não como um ser carente de desenvolvimento. Em outras palavras, ao educar as crianças, estamos oferecendo contribuições para a formação de um ser humano com significados sobre o mundo, percepções e valores. Da mesma forma, a relação é recíproca: à medida que a criança constrói sua identidade, ela também motiva a transformação da identidade do professor. A docência não é um processo unilateral, mas um espaço de trocas em que professor e criança se constroem mutuamente.

Ao destacarmos a imagem de professor, vale lembrar que “as atribuições e as funções do professor de Educação Infantil ainda têm pontos de controvérsias” (Brasil, 2009, p. 36), sobretudo na docência de turmas de bebês. Entre essas controvérsias, destacam-se: a persistente dicotomia entre cuidar e educar, que ainda hoje permeia muitas práticas; a indefinição sobre a especificidade do trabalho pedagógico com bebês, frequentemente confundido com atendimento assistencial; a ausência de clareza sobre quais conhecimentos e competências são esperados desse professor, especialmente no que se refere à organização do espaço, à observação e ao planejamento de experiências significativas. Essa indefinição faz com que a prática pedagógica muitas vezes pareça pautada nos moldes de outras etapas da educação, desconsiderando as especificidades do desenvolvimento infantil nessa faixa etária.

Conforme destacam Barbosa e Fochi (2015):

[...] as implicações, para as crianças, de suas vivências na creche são profundas, e as conquistas e aprendizagens que acontecem durante esse período são intensas, assim, não há atividade em um berçário que não possa ser considerada pedagógica. Ademais, todos os momentos do dia a dia são plenos de descobertas e aprendizagens (Barbosa & Fochi, 2015, p. 61).

Nesse sentido, a sensibilidade e a intencionalidade do professor são fundamentais para que as conquistas das crianças não sejam vistas como meras conseqüências naturais, mas como aprendizagens efetivas. Como alertam Oliveira et al. (2019), muitas vezes as instituições não valorizam importantes avanços no desenvolvimento da autoestima e da socialização das crianças,

tratando-os como processos espontâneos, quando, na verdade, dependem da qualidade das interações e da organização intencional dos espaços.

Essa lacuna formativa reflete-se diretamente na organização dos espaços nas creches, que muitas vezes permanecem empobrecidos, pouco desafiadores e alheios às necessidades de movimento e exploração dos bebês (Kramer et al., 2016; Horn, 2004).

No caso específico da docência com bebês, as especificidades são ainda mais acentuadas. Os professores precisam compreender as linguagens não verbais (gestos, olhares, choro, balbucios), os ritmos individuais de sono, alimentação e exploração, e a indissociabilidade entre cuidado e educação em cada momento da rotina (Barbosa & Fochi, 2015). A organização do espaço, nesse contexto, não é um complemento, mas sim uma ferramenta central da ação docente. Cabe ao professor planejar ambientes que favoreçam o movimento livre, a exploração sensorial e as interações entre os bebês, ao mesmo tempo em que garantam segurança e acolhimento (Tardos & Szanto, 2004).

### **2.3 A organização dos espaços para os bebês na creche**

O espaço na Educação Infantil não é neutro; ele reflete a concepção de criança e de educação adotada pela instituição e atua como “terceiro educador” (Malaguzzi, 1999; Horn, 2004). Isso significa que o ambiente físico convida a determinadas ações, favorece ou limita as experiências infantis e comunica valores.

Oliveira et al. (2019) propõem que uma organização intencional do espaço deve considerar quatro dimensões inter-relacionadas: interacional (convivência e trocas), física (estrutura material, conforto, estímulos sensoriais), temporal (ritmos e rotinas) e funcional (autonomia e versatilidade). O presente estudo, contudo, delimita seu objeto de discussão à dimensão física, ou seja, à infraestrutura, ao mobiliário, aos materiais, à acessibilidade, às condições de segurança e aos estímulos sensoriais que compõem os espaços destinados aos bebês nas creches. As dimensões interacional, temporal e funcional, embora igualmente relevantes, não serão analisadas neste artigo. A escolha pelo recorte na dimensão física justifica-se por dois motivos: primeiro, porque é a dimensão mais diretamente regulada pelas normativas e documentos orientadores; segundo, porque as condições materiais das creches brasileiras têm sido apontadas como um ponto crítico para a qualidade (Gatti et al., 2019).

A organização dos espaços, contudo, não é neutra: ela se apoia no projeto pedagógico da instituição. Como salientam Oliveira et al. (2019), a forma como o espaço é organizado reflete diretamente a concepção de criança adotada: se ela é vista como ativa e curiosa, o ambiente favorece a exploração e a autonomia; se é vista como alguém a ser disciplinado, o espaço tende a silenciar e a inibir suas ações. Nesse sentido, o arranjo espacial deve considerar não apenas os aspectos motores e sensoriais, mas também as implicações afetivas e cognitivas da vivência infantil.

Essa reflexão se estende a todos os ambientes da creche, o que reforça a importância de uma organização espacial que considere a diversidade de usos e usuários. Como complementam as mesmas autoras:

Como as atividades das crianças podem acontecer em diferentes locais (o local de entrada, as salas de convivência ou de aula, o refeitório, o local de preparo dos alimentos, o parque, a quadra, o jardim), há a preocupação com a organização de todos esses espaços, para garantir sua estabilidade, fator fundamental para as crianças com alguma deficiência, como no caso das crianças cegas, que se localizam por coordenadas ambientais sutis e variadas. (Oliveira et al., 2019, p. 97).

Ao mencionarem os diferentes locais da creche, como entrada, salas, refeitório, parque e jardim, Oliveira et al. (2019) evidenciam que a organização do espaço não se limita à sala de referência, mas abrange a totalidade dos ambientes frequentados pelas crianças. Essa ampliação do olhar para a creche como um todo traz à tona a dimensão da acessibilidade: a estabilidade e a previsibilidade do espaço são condições fundamentais para que todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, possam explorar e se orientar com segurança e autonomia. Esse aspecto dialoga diretamente com o recorte do presente estudo na dimensão física do espaço, ampliando a compreensão sobre o que significa planejar ambientes inclusivos na creche.

Para os bebês, a organização física do espaço adquire contornos específicos. A abordagem de Pikler, difundida por Tardos e Szanto (2004), destaca a importância do movimento livre e da autonomia desde os primeiros meses. Isso significa que os ambientes para bebês não devem priorizar equipamentos que restrinjam o corpo (como berços gradeados usados por longos períodos, cadeiras de alimentação fixas ou andadores). Em vez disso, eles precisam de um chão acolhedor (com tapetes antialérgicos, almofadas), de obstáculos suaves (rolos, túneis, pequenos degraus) que os desafiem a rolar, engatinhar e dar os primeiros passos, e de objetos variados ao alcance das mãos, que possam ser pegos, sacudidos, encaixados ou mordidos.

Além do movimento, os bebês exploram o mundo pelos sentidos: tocam, cheiram, colocam objetos na boca, observam contrastes e movimentos. Portanto, os espaços precisam oferecer materiais com diferentes texturas, tamanhos, cores, sons e pesos. Brinquedos de madeira, tecidos, objetos da natureza (pinhas, pedras, cascas), espelhos inquebráveis, caixas de papelão são exemplos de recursos que enriquecem a experiência sensorial e cognitiva. A variedade e a qualidade desses materiais são tão importantes quanto a sua disposição: eles devem estar organizados em prateleiras baixas, de fácil acesso, permitindo que os bebês escolham e explorem por iniciativa própria (Horn, 2004). A literatura (Kramer et al., 2016) reforça que a pobreza de estímulos nos ambientes de creche está diretamente associada a baixos níveis de envolvimento e bem-estar infantil.

Ambientes monótonos, com poucos objetos ou com brinquedos quebrados, tendem a gerar tédio, irritabilidade e maior incidência de choro. Esses comportamentos, por sua vez, exigem das professoras um esforço adicional de mediação (para conter, acolher e redirecionar as crianças), o que, somado a condições de trabalho frequentemente precárias (sobrecarga de turmas, falta de recursos e formação insuficiente), pode levar ao desgaste emocional e ao adoecimento docente (Gatti et al., 2019). Esse ciclo evidencia que a organização do espaço não é apenas uma questão de conforto infantil, mas também uma condição para a qualidade do trabalho docente e para a efetividade das interações pedagógicas.

### 3. Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa documental, de natureza qualitativa (Gil, 2008). Foram analisadas três normativas nacionais brasileiras que determinam a Educação Infantil no período de 2009 a 2024. A data de 2009 foi definida como marco inicial por causa da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). O ano de 2024, por sua vez, foi adotado como limite final por corresponder à data da normativa mais recente incluída na análise, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), garantindo a atualidade do corpus documental. As normativas analisadas são: Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), Resolução CNE/CP nº 2/2017 que institui a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Resolução CNE/CEB nº 1/2024 que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024). Além delas,

examinamos quatro documentos orientadores: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos & Rosemberg, 2009), Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (Brasil, 2012) e Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024).

A leitura na íntegra dessas normativas e documentos permitiu extrair e sistematizar os trechos que tratam especificamente da organização física dos espaços para bebês, os quais foram organizados em quadros com os seguintes dados: título da normativa ou documento, ano de publicação, página em que constam trechos sobre espaço para bebês nas creches e trecho literal copiado do documento na íntegra. A análise dos trechos extraídos seguiu os procedimentos da análise de conteúdo temática, com as etapas de pré-análise (leitura inicial e identificação dos trechos), exploração do material (extração e organização dos dados em quadros) e tratamento dos resultados (agrupamento dos trechos em eixos temáticos relacionados à dimensão física do espaço). As categorias foram definidas indutivamente a partir da leitura minuciosa dos documentos. Com esse procedimento sistemático, buscamos garantir que nenhuma passagem relevante fosse omitida e tornar mais viável a discussão entre os documentos, favorecendo a visualização na dimensão em foco.

A discussão dos resultados foi realizada em diálogo com a fundamentação teórica adotada, especialmente os conceitos de dimensão física do espaço (Oliveira et al., 2019) e de bebê como sujeito potente (Kramer et al., 2016).

## 4. Resultados e discussão

Os resultados são apresentados em três blocos: análise das normativas nacionais brasileiras (4.1), análise dos documentos orientadores brasileiros (4.2) e uma síntese com a materialização do espaço como elemento curricular e imprecisões (4.3).

Na Tabela 1 estão sintetizados as normativas e os documentos analisados e suas principais contribuições para a organização física do espaço para bebês. A seguir, detalhamos as especificidades de cada grupo de normativas e documentos.

**Tabela 1**

*Síntese das normativas e documentos orientadores analisados.*

Título	Ano	Tipo	Principais orientações sobre o espaço físico
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Normativa	Princípios gerais: segurança, acolhimento, desafio; incentivo a interações e brincadeiras; necessidade de espaços limpos, arejados e acessíveis.
Base Nacional Comum Curricular	2017	Normativa	Objetivos de aprendizagem relacionados ao corpo, movimento e exploração do espaço; menção a ambientes acolhedores e desafiadores.
Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil	2024	Normativa	Parâmetros mensuráveis da dimensão física (conforme detalhado na Figura 1).
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2009	Documento orientador	Perguntas de autoavaliação sobre espelhos, mobiliário, áreas externas, limpeza, ventilação.
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	2009	Documento orientador	Lista de direitos traduzidos em ações observáveis: “bebês não são esquecidos no berço”, “direito a lugares para descanso”, “bebês têm direito de engatinhar”.

Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica	2012	Documento orientador	Integração entre sala, área de sono e banho; jardins sensoriais; uso de cortinas, biombos, espelhos baixos; piso térmico com tapetes.
Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil	2024	Documento orientador	Itens verificáveis: altura de tomadas ( $\geq 1,60$ m), janelas baixas (30 cm), pisos lisos antiderrapantes, cadeiras e mesas na altura das crianças.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas normativas e documentos analisados.

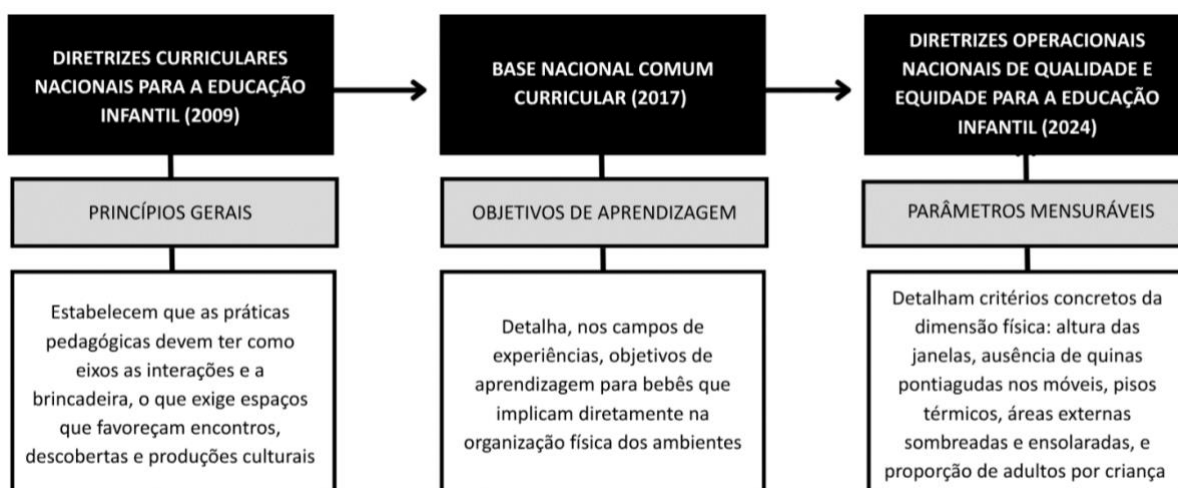
Como se observa, as normativas evoluem da determinação de princípios gerais para parâmetros mensuráveis, enquanto os documentos orientadores assumem funções complementares – autoavaliação, tradução de direitos em ações observáveis, orientações sensoriais e critérios técnicos. Essa diversidade de instrumentos mostra que o conjunto brasileiro é robusto, mas sua efetividade depende de que as equipes escolares conheçam e saibam utilizar cada um deles em diferentes momentos do planejamento e da avaliação institucional. Essa diversidade funcional revela que os dois tipos de instrumentos não concorrem entre si, mas se complementam: as normativas estabelecem o que deve ser garantido, e os documentos orientadores indicam como fazer.

#### 4.1 O que dizem as normativas nacionais brasileiras

Como vimos na fundamentação, as normativas brasileiras – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) – vêm progressivamente detalhando a organização física do espaço para bebês. Essa evolução, que parte de princípios gerais, avança para objetivos de aprendizagem e culmina em parâmetros mensuráveis, conforme sintetizados na Figura 1.

**Figura 1**

*Evolução do detalhamento da dimensão física do espaço nas normativas (2009-2024).*



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas normativas analisadas.

A Figura 1 organiza os três níveis de concretude identificados: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) lançam princípios gerais (segurança, acolhimento, desafio); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) ancora o espaço em objetivos de aprendizagem (como “experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e ambientes

acolhedores e desafiantes”); e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) atingem o maior nível de concretude, traduzindo os princípios em parâmetros mensuráveis. Entre eles, destacam-se a altura das janelas (30 cm do chão), o piso térmico, a ausência de quinas pontiagudas nos móveis, a exigência de áreas externas sombreadas e ensolaradas, e a proporção adulto-criança (até 6 bebês por professor em jornada integral) – todos sintetizados na Figura 1. Essa materialização de critérios físicos representa um salto qualitativo em relação às normativas anteriores, pois transforma diretrizes abstratas em exigências verificáveis, fruto de décadas de debates e pesquisas que evidenciaram a importância da infraestrutura para a qualidade da Educação Infantil.

Ao estabelecer que “[...] a instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar essa autonomia da criança” (Brasil, 2009, p. 40), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil evidenciam a criança como sujeito ativo, protagonista e em desenvolvimento permanente. Segundo Barbosa e Fochi (2015), essa visão implica reconhecer as intencionalidades educativas que o espaço comunica. A maneira como é projetado, estruturado e utilizado materializa concepções sobre a infância, os direitos das crianças e suas formas de construção do saber.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) representaram um marco ao estabelecerem a indissociabilidade entre cuidar e educar nas práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil e ao determinarem as interações e a brincadeira como eixos do trabalho pedagógico nas creches.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) aprofundou essa visão ao vincular a organização do espaço a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento situados em campos de experiências, como “Corpo, gestos e movimentos” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Para que os bebês possam, por exemplo, “experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e ambientes acolhedores e desafiadores”, as creches precisam dispor de áreas amplas, pisos adequados e mobiliário que estimule o movimento livre. Ao mesmo tempo, Oliveira et al. (2019) evidenciam que, em muitas instituições brasileiras, a organização do espaço e das interações ainda é marcada pela centralização das atividades pelos adultos e pela uniformidade das experiências. Nesse contexto, a BNCC oferece contribuições fundamentais ao valorizar o brincar cotidiano, a diversidade de parceiros, a participação ativa das crianças e a liberdade de escolhas, promovendo experiências sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais significativas.

Para além dos parâmetros físicos, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) também inovam ao estabelecer a obrigatoriedade de avaliação da qualidade por meio de indicadores que contemplem infraestrutura, acessibilidade e diversidade de materiais. Esse dispositivo cria um mecanismo de responsabilização e monitoramento, pois exige que os sistemas de ensino definam formas de coleta de dados e tomada de decisão com base nessas informações, algo não presente nas normativas anteriores. No entanto, a efetivação desse mecanismo depende de condições que nem sempre estão garantidas, como a existência de equipes técnicas capacitadas, a disponibilidade de recursos para a coleta e análise sistemática de dados, e a articulação entre diferentes níveis de gestão. Além disso, o monitoramento, por si só, não assegura a melhoria da qualidade se não for acompanhado de políticas de formação e de investimentos que respondam aos diagnósticos produzidos (Gatti et al., 2019).

Essa evolução normativa revela uma crescente valorização do espaço como elemento curricular, em consonância com a literatura que o define como “terceiro educador” (Malaguzzi, 1999). O salto qualitativo das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a

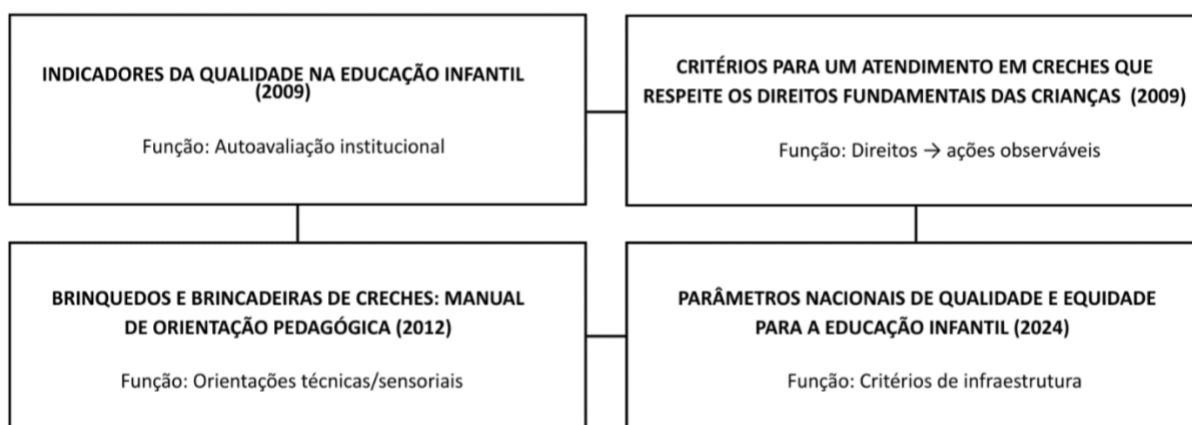
Educação Infantil (Brasil, 2024), ao incorporar critérios físicos concretos, é fruto de um longo processo de debates e de pesquisas que evidenciaram a importância da infraestrutura para a qualidade da Educação Infantil. Esse movimento sugere que o próprio discurso normativo tem se alimentado das evidências produzidas pela academia e pelas práticas bem-sucedidas no campo.

## 4.2 As contribuições dos documentos orientadores brasileiros

Os documentos orientadores analisados – Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos & Rosemberg, 2009), Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (Brasil, 2012) e Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) – cumprem uma função pedagógica e de tradução: transformam os princípios gerais das normativas em ferramentas práticas para o cotidiano das creches. Diferentemente das normativas, que se dirigem principalmente a gestores e sistemas de ensino, esses documentos são elaborados para dialogar diretamente com professoras e equipes pedagógicas, utilizando linguagem acessível e exemplos concretos. Eles atuam como uma ponte entre a política educacional e a escola. A Figura 2 sintetiza esses documentos e suas principais contribuições.

### Figura 2

*Síntese dos documentos orientadores e suas contribuições para a organização do espaço.*



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos analisados.

Como se observa na Figura 2, os documentos orientadores cobrem diferentes funções – autoavaliação, tradução de direitos, orientações sensoriais e critérios técnicos. Embora formem um conjunto abrangente de ferramentas para a organização do espaço, esses documentos não têm o mesmo alcance nem a mesma profundidade: enquanto os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos & Rosemberg, 2009) oferecem perguntas e direitos traduzidos em ações observáveis, o documento Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (Brasil, 2012) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) são mais detalhados em orientações sensoriais e critérios técnicos de infraestrutura. Essa diversidade de níveis de especificidade indica que os documentos e as normativas não são substitutos entre si, mas complementares, e que seu uso efetivo exige que as equipes escolares saibam selecionar e articular cada um deles conforme a necessidade do momento. Essa diversidade funcional indica que, para serem efetivamente utilizados, esses

materiais precisam ser incorporados de forma articulada nos processos de planejamento e formação continuada das equipes.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) são estruturados em sete dimensões, incluindo “espaços, materiais e mobiliários”. Contêm perguntas práticas que as equipes podem responder em processo de autoavaliação, como: “As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo?” (Brasil, 2009, p. 54) e “Há móveis firmes para que os bebês se apoiem ao tentar ficar de pé sozinhos?” (Brasil, 2009, p. 55).

Essas perguntas convergem com a ideia de Oliveira et al. (2019) de que a sensibilidade e o trabalho intencional do educador são fundamentais para que as conquistas das crianças não sejam vistas como meras consequências naturais, mas como aprendizagens efetivas. Nesse contexto, a observação atenta, que repara e interpreta o cotidiano, constitui o elo entre os referenciais teóricos e os critérios avaliativos do documento, permitindo ao professor traduzir princípios gerais em perguntas concretas sobre o espaço. Dessa forma, a observação investigativa operacionaliza os princípios dos Indicadores (Brasil, 2009), materializando no dia a dia da creche a qualidade defendida pelo documento.

Os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos & Rosemberg, 2009) apresentam uma lista de direitos traduzidos em ações observáveis, como “as crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono” (Campos & Rosemberg, 2009, p. 14), “os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos” (Campos & Rosemberg, 2009, p. 14) e “as salas estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas” (Campos & Rosemberg, 2009, p. 14). Essas formulações ajudam professoras e gestores a transformar princípios em condutas diárias.

As concepções de Barbosa e Fochi (2015) e de Campos e Rosemberg (2009) complementam-se de forma fundamental. O princípio de um espaço intencionalmente planejado para ser acolhedor, seguro e promotor de autonomia, defendido pelos primeiros autores, encontra respaldo e se efetiva nos critérios operacionais propostos por Campos e Rosemberg (2009). Essa articulação entre teoria e direitos da criança se materializa em orientações concretas, como a previsão de janelas baixas, a manutenção de uma horta e a exposição dos trabalhos infantis – exemplos que traduzem, na prática, o respeito integral à criança.

O documento Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (Brasil, 2012) detalha a integração entre a sala de referência, a área de sono e o banho e propõe jardins sensoriais com plantas aromáticas e espelhos d’água, estimulando a autonomia e a exploração sensorial dos bebês.

Organizar um ambiente educativo de qualidade é um processo dinâmico que exige observação, intencionalidade e profundo respeito às crianças. Kramer et al. (2016) e Oliveira et al. (2019) defendem princípios alinhados aos do manual: o espaço deve ser seguro, acolhedor, flexível e integrado, constituindo a base para uma Educação Infantil pautada nas interações, nas brincadeiras e no cuidado integral, em que os bebês são reconhecidos como sujeitos de direitos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A proposição de experiências de qualidade, nas brincadeiras e nos cuidados, exige planejamento intencional do espaço, aliado à escuta atenta e à mediação do adulto. Essa intencionalidade materializa-se na criação de ambientes que estimulam a exploração, com móveis acessíveis, materiais variados e condições que favorecem o movimento livre e a autonomia, em sintonia com a abordagem de Pikler (Tardos & Szanto, 2004). O espaço assim planejado torna-se expressão das concepções de infância, de aprendizagem e de currículo, integrando brincar, educar e cuidar como alicerces indissociáveis de uma prática pedagógica de qualidade.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) sistematizam itens verificáveis de infraestrutura, como a altura das tomadas (mínimo 1,60 m), janelas baixas (30 cm), pisos lisos antiderrapantes, ventilação cruzada e mobiliário adequado (cadeiras e mesas na altura das crianças, cantos arredondados).

Essas condições, interações qualificadas, espaços concebidos como “terceiro educador” (Malaguzzi, 1999), recursos materiais diversificados e equipes em contínua formação, constituem um ecossistema integrado. Dessa forma, os Parâmetros reafirmam que o direito da criança transcende o acesso à vaga, consistindo na garantia de experiências educativas significativas e potencializadoras (Oliveira et al., 2019).

A principal contribuição identificada é a conversão de diretrizes abstratas em perguntas concretas, listas de verificação e exemplos organizacionais. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) voltam-se para a autoavaliação; o documento Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (Brasil, 2012) oferece orientações sensoriais; os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos & Rosemberg, 2009) traduzem direitos em condutas observáveis; e os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) sistematizam critérios técnicos de infraestrutura.

Observa-se, portanto, que os documentos orientadores não se limitam a repetir as normativas; eles as operacionalizam, preenchendo a lacuna entre a intenção legal e a ação concreta. Por exemplo, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) menciona “ambientes acolhedores e desafiadores”, os Indicadores da Qualidade especificam o que isso significa em termos de espelhos, móveis e áreas externas. Esse movimento de especificação é crucial para que professoras e equipes possam diagnosticar suas próprias práticas e planejar melhorias.

Esses documentos, portanto, atuam como elos entre a política educacional e a ação docente. Eles não apenas orientam a organização do espaço, mas também oferecem às professoras instrumentos concretos para a reflexão sobre suas práticas e para a negociação com gestores e famílias, ao traduzirem direitos e princípios em perguntas verificáveis e critérios observáveis. Dessa forma, subsidiam a argumentação docente com melhores condições materiais e pedagógicas, ao mesmo tempo em que conferem legitimidade às suas reivindicações, por se basearem em documentos oficiais. Ao transformarem princípios normativos em perguntas do dia a dia, contribuem para que a qualidade da Educação Infantil seja efetivamente construída no cotidiano das creches.

### **4.3 A materialização do espaço como elemento curricular**

A articulação entre as normativas e os documentos orientadores revela uma estratégia de governança que combina a força normativa (parâmetros cada vez mais concretos) com a flexibilidade pedagógica (ferramentas de autoavaliação e orientação prática). No entanto, a mera existência desse quadro consistente não garante sua efetivação no cotidiano das creches. A literatura (Gatti et al., 2019; Horn, 2004) e os dados do Censo Escolar (INEP, 2025) indicam que a infraestrutura das creches ainda é um ponto crítico, com muitas instituições operando em condições precárias, sem mobiliário adequado, áreas externas insuficientes ou materiais empobrecidos. Segundo o Censo Escolar 2025, apenas 17% das creches e pré-escolas brasileiras possuem todos os itens de infraestrutura considerados indispensáveis para um funcionamento adequado (INEP, 2025).

Para que os documentos orientadores cumpram seu papel, eles precisam ser ativamente incorporados aos processos formativos. Nesse sentido, têm um potencial ainda pouco explorado:

servir como base para estratégias que articulem a leitura crítica dos indicadores de qualidade com a observação e o planejamento participativo dos espaços. Isso implica que os processos formativos não se limitem à apresentação dos documentos, mas os utilizem como dispositivos para a análise das práticas, a identificação de lacunas e a construção coletiva de soluções, tal como sugerem os próprios indicadores e critérios analisados.

Além disso, a efetiva articulação entre o prescrito e o realizado exige um esforço conjunto entre sistemas de ensino, instituições formadoras e equipes escolares. Os documentos orientadores são ferramentas valiosas, mas seu uso efetivo supõe que as professoras tenham tempo institucional para estudo coletivo, acesso permanente a esses materiais e formação continuada que as auxilie na interpretação crítica das orientações. Isso porque a mera disponibilidade dos documentos não assegura sua apropriação; é necessário que eles sejam mobilizados como objetos de reflexão coletiva e não como manuais de aplicação linear. A ausência dessas condições pode levar a um uso burocrático dos indicadores, em que o preenchimento de listas de verificação se sobrepõe à análise crítica das práticas e à construção compartilhada de novas configurações espaciais. Portanto, fortalecer a formação continuada e garantir condições de trabalho adequadas não é um complemento, mas uma condição estruturante para que os documentos orientadores cumpram sua função pedagógica.

## 5. Considerações finais

Por meio deste estudo se buscou evidenciar e sistematizar as determinações e orientações contidas nas normativas e documentos nacionais brasileiros sobre a organização do espaço para bebês na creche, publicados entre 2009 e 2024.

No plano normativo, observou-se um detalhamento progressivo da dimensão física do espaço, que parte de princípios gerais, avança para objetivos de aprendizagem e atinge parâmetros mensuráveis. Esse movimento, que denominamos amadurecimento das políticas educacionais, traduz-se, no âmbito dos dados analisados, na passagem de orientações abstratas (DCNEIs) para a definição de critérios verificáveis (Diretrizes Operacionais de 2024), o que indica uma crescente preocupação com a materialização do direito à educação em condições concretas de infraestrutura e de organização dos espaços. Essa evolução reflete a incorporação de conhecimentos produzidos pela pesquisa e pela prática.

Os documentos orientadores analisados cumprem uma função pedagógica fundamental ao converter diretrizes abstratas em perguntas concretas, listas de verificação e exemplos práticos. Eles são instrumentos de apoio à reflexão e à autoavaliação institucional, fortalecendo as equipes na busca por melhores condições materiais e pedagógicas.

Nesse sentido, os resultados indicam que esses documentos têm potencial para fortalecer o protagonismo docente, oferecendo parâmetros claros para a reflexão e para a negociação com gestores. Contudo, para que esse potencial se realize, é necessário que os materiais sejam ativamente incorporados aos processos de formação continuada, o que demanda, também, investimento público consistente em infraestrutura, material e horas de estudo remuneradas, por meio de estratégias formativas que articulem a leitura crítica com a prática cotidiana.

Almeja-se que esta contribuição ajude a consolidar o reconhecimento do espaço para bebês como um dos pilares de uma Educação Infantil de qualidade, valorizando sua potência como sujeitos ativos e protagonistas de suas experiências, tal como a literatura e as normativas já defendem.

**Agradecimentos ou Financiamento:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Referências

- Barbosa, M. C. S., & Fochi, P. S. (2015). Espaços e tempos na educação da primeira infância. In M. L. A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (9. ed., pp. 17–34). Cortez.
- Brasil. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). MEC/SEB.
- Brasil. (2012). *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. MEC/SEB.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Brasil. (2024). *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil* (Resolução CNE/CEB nº 1/2024). MEC.
- Brasil. (2024). *Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*. MEC.
- Campos, M. M., & Rosemberg, F. (2009). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (6. ed.). MEC/SEB.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., Afonso de André, M. E. D., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. UNESCO.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). Atlas.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Artmed.
- INEP. (2025). *Censo Escolar 2025*. Ministério da Educação.
- Kramer, S., Leite, M. I., Nunes, M. F., & Guimarães, D. (Orgs.). (2016). *Infância e educação infantil* (Prática pedagógica). Papirus.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59–104). Artmed.
- Oliveira, Z. R., Maranhão, D., Abbud, I., Zurawski, M. P., Ferreira, M. V., & Augusto, S. (2019). *O trabalho do professor na educação infantil*. Biruta.
- Tardos, A., & Szanto, A. (2004). O que é autonomia na primeira infância? In J. Falk (Org.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (pp. 55–72). JM Editora.