



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SABRYNA EDUARDA TORRES DA SILVA

**O ESPAÇO E A RELAÇÃO PROFESSOR- CRIANÇA E CRIANÇA-CRIANÇA NA
CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**RECIFE/
2025**

SABRYNA EDUARDA TORRES DA SILVA

**O ESPAÇO E A RELAÇÃO PROFESSOR- CRIANÇA E CRIANÇA-CRIANÇA NA
CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de
Educação, da Universidade Federal Rural de
Pernambuco – UFRPE, como requisito para a
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline Paes Carvalho

RECIFE/

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586e Silva, Sabryna Eduarda Torres da.
O espaço e a relação professor-criança e criança-criança
na construção de ambientes de aprendizagens na educação infantil
/ Sabryna Eduarda Torres da Silva. - Recife, 2025.
83 f. : il.

Orientador(a): Maria Jaqueline Paes Carvalho.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2025.
Inclui referências e anexo(s).

1. Educação infantil 2. Escolas – Organização e administração
3. Prática de ensino 4. Interação professor aluno 5. Educação infantil
– Ambiente escolar I. Carvalho, Maria Jaqueline Paes, orient.
II. Título

CDD 372.21



FOLHA DE APROVAÇÃO

SABRYNA EDUARDA TORRES DA SILVA

**“O ESPAÇO E A RELAÇÃO PROFESSOR- CRIANÇA E CRIANÇA CRIANÇA NA
CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL”.**

Data da defesa: 21 de julho de 2025

Horário: 15:30H

A Banca Examinadora foi composta por: Prof.^a Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho (Orientadora/Presidente), Prof.^a Dra. Michelle Beltrão Soares Sales (Examinadora Interna) e Prof.^a Ms. Debora da Rocha Cordeiro Alves (Examinadora Externa).

Resultado: ☒ Aprovada
☐ Reprovada

*Dedico este trabalho à minha avó, que foi base
para que eu ocupasse espaços e, com sua força
e cuidado, me impulsionou a transformar cada
ambiente em lugar de pertencimento,
aprendizado e afeto.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível por todo acolhimento que tive de minha querida e amada avó, Iracema Torres, que hoje brilha no céu com sua luz eterna. Ao longo de toda a minha vida, ela lutou com coragem, amor e ousadia para garantir que eu tivesse oportunidades e trilhasse o caminho da educação. Esta conquista, assim como todas as futuras e as passadas, será sempre minha e dela. E por isso, expresso minha gratidão eterna à minha Vovó.

Gostaria de agradecer, também, a minha amada tia Sandra Torres, que com bravura me ensinou a enfrentar as diversas dificuldades no caminho e a sempre buscar o melhor de mim diante delas. De fato, seu apoio me auxiliou em todas as etapas da minha vida.

Ao meu pai, Sérgio Eduardo, meu sincero agradecimento. Seus conselhos firmes e sua presença foram âncoras ao longo da minha trajetória. Em cada escolha, em cada desafio vencido, havia um pouco da sua força guiando meus passos.

Expresso meus agradecimentos, também, a Mateus Pessoa, um amor que se fez refúgio nos dias difíceis e luz nos dias bons. Sua presença foi alento, apoio e ternura ao longo desta caminhada. Ter você ao meu lado tornou tudo mais leve. Obrigada por tudo e por tanto.

Agradeço, com muito carinho, as minhas amigas Maria Luiza, Mariana, Larissa e Nathalia, que por toda graduação estiveram ao meu lado e foram porto seguro diante das adversidades encontradas nessa trajetória. Construímos uma amizade de amor, afeto e risadas e sou profundamente grata á isto.

À minha orientadora, Maria Jaqueline, expresso minha mais sincera gratidão pela paciência incansável, pelos abraços e pelas palavras que tantas vezes reacenderam minha confiança. Levo comigo não apenas os conhecimentos compartilhados, mas também a inspiração de sua postura ética, humana e apaixonada pela educação.

Por fim, sendo a parte mais importante, agradeço a mim, por não desistir mesmo diante dos choros, medos e adversidades. Por cada noite de dedicação, cada passo dado, cada reflexão e por ter sido, durante toda a vida, tão resiliente.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar como a organização dos espaços físicos acessados pelas crianças do Grupo IV de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal do Recife, bem como as interações entre crianças-crianças e crianças-adultos nesses espaços, contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem. Especificamente, buscou-se caracterizar os espaços físicos utilizados pela turma observada, repertoriar as interações entre criança-criança, criança-adulto e criança-ambiente, além de descrever como o ambiente foi construído pelo grupo analisado. A pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Zabalza (1998), Forneiro (1998), Horn (2004), Vygotsky (1991), Oliveira (2020), Barbosa e Horn (2022), Ariès (1986), Saveli e Samways (2012), entre outros, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), com foco nas distinções e articulações entre espaço e ambiente e na importância das interações de qualidade no cotidiano institucional. Adotando uma abordagem qualitativa, com observação participante realizada no contexto educacional, a análise evidenciou que a organização do espaço vai além da disposição física, ela está diretamente relacionada a uma prática pedagógica intencional, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. A dimensão relacional mostrou-se essencial, contribuindo para os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. No entanto, foram observadas limitações na mediação docente, como falas pouco afetivas e baixa intencionalidade em algumas situações. Os dados também apontaram a importância da formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas e promover uma escuta mais sensível. Por fim, constatou-se que, embora o espaço físico favoreça parcialmente a autonomia infantil, ainda há desafios estruturais e materiais a serem superados para garantir ambientes mais estimulantes e ricos em experiências.

Palavras-chave: espaço; educação infantil; interações; ambiente

ABSTRACT: El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo la organización de los espacios físicos a los que acceden los niños y niñas del Grupo IV de un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) de la red municipal de Recife, así como las interacciones entre niños-niños y niños-adultos en estos espacios, contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje. Específicamente, se buscó caracterizar los espacios físicos utilizados por el grupo observado, registrar las interacciones entre niño-niño, niño-adulto y niño-ambiente, además de describir cómo el ambiente fue construido por el grupo analizado. La investigación se fundamenta en las contribuciones de Zabalza (1998), Forneiro (1998), Horn (2004), Vygotsky (1991), Oliveira (2020), Barbosa y Horn (2022), Ariès (1986), Saveli y Samways (2012), entre otros, además de documentos oficiales como la Base Nacional Común Curricular (2017) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2009), con énfasis en las distinciones y articulaciones entre espacio y ambiente, y en la importancia de las interacciones de calidad en el contexto institucional. Adoptando un enfoque cualitativo, con observación participante realizada en el contexto educativo, el análisis evidenció que la organización del espacio va más allá de la disposición física, estando directamente relacionada con una práctica pedagógica intencional, sensible y comprometida con el desarrollo integral de los niños. La dimensión relacional se mostró esencial, contribuyendo a los aspectos cognitivos, afectivos, motores y sociales. No obstante, se observaron limitaciones en la mediación docente, como discursos poco afectivos y escasa intencionalidad en algunas situaciones. Los datos también señalaron la importancia de la formación continua para cualificar las prácticas pedagógicas y promover una escucha más sensible. Por último, se constató que, aunque el espacio físico favorece parcialmente la autonomía infantil, aún existen desafíos estructurales y materiales que deben superarse para garantizar ambientes más estimulantes y ricos en experiencias.

Keywords: space; early childhood education; interactions; envir

FOTOGRAFIAS:

Fotografia 1- vista do fundo da sala de referência.....	44
Fotografia 2- vista dianteira da sala de referência.....	44
Fotografia 3- armário na parede lateral direita.....	45
Fotografia 4- janela da frente	45
Fotografia 5- janela do fundo.....	45
Fotografia 6- blocos de madeira.....	45
Fotografia 7- blocos de construção.....	45
Fotografia 8- parede de escalada e escorregadores no centro do solário..	48
Fotografia 9- móveis de organização.....	48
Fotografia 10- caixotes hexagonais no chão.....	48
Fotografia 11- gangorras dinossauros.....	48
Fotografia 12- caixa de brinquedos menores.....	48
Fotografia 13- suporte para bambolês.....	48
Fotografia 14- vista ampla do solário.....	49
Fotografia 15- vista para mureta de proteção.....	49
Fotografia 16- panorama externo a partir da mureta do solário.....	49
Fotografia 17- vista do refeitório mostrando entrada, mesas, pias e janelas da cantina.....	52
Fotografia 18- vista do refeitório mostrando a parede de cobogós, mesas e cadeiras.....	52
Fotografia 19- parede decorada.....	52
Fotografia 20- parede decorada 2.....	53
Fotografia 21- visão ampla do refeitório do ponto de vista do espaço anexo a ele.....	53
Fotografia 22- pias, porta papel e espelho.....	55

Fotografia 23- banheiro para crianças com deficiência motora.....	55
Fotografia 24- cabines sanitárias comuns.....	55
Fotografia 25- janelas do banheiro.....	55
Fotografia 26- chuveiro.....	56
Fotografia 27- hall de entrada com placa sensorial.....	57
Fotografia 28- parede do corredor principal com variados cartazes.....	58
Fotografia 29- corredor principal.....	58
Fotografia 30- rampa de acesso.....	58

QUADROS:

Quadro 1- A rotina.....	42
Quadro 2- Caracterização do espaço físico: sala de aula.....	43
Quadro 3- Caracterização do espaço físico: solário.....	47
Quadro 4- Caracterização do espaço físico: refeitório.....	51
Quadro 5- Caracterização do espaço físico: banheiro masculino infantil.....	54
Quadro 6- Caracterização do espaço físico: corredores e outros espaços.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
SITUANDO OS ESTUDOS SOBRE O ESPAÇO FÍSICO, AMBIENTE E O PROCESSO INTERACIONAL: O ESTADO DA ARTE DA PESQUISA.....	13
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: PERCURSOS HISTÓRICOS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
1.2 A INTERAÇÃO COMO CONSTRUTORA DE APRENDIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
1.3 ENTRE O ESPAÇO E O AMBIENTE: O QUE DEFINE CADA UM?.....	22
1.5 A RELEVÂNCIA DO ESPAÇO EXTERNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A POTENCIALIDADE NA DINÂMICA DA BRINCADEIRA.....	28
1.6 O QUE ESTABELECE UM AMBIENTE ESTIMULANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	32
CAPÍTULO 2: TRILHA METODOLÓGICA.....	37
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	36
2.2 UNIVERSO PESQUISADO.....	38
2.3 PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	38
2.4 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS.....	38
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.....	42
3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO E DISTRIBUIÇÃO DOS OBJETOS.....	42
3.1.1 A SALA DE REFERÊNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS ESPACIAIS	44
3.1.2 O SOLÁRIO: CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO.....	47
3.1.3 O REFEITÓRIO: CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO E DISPOSIÇÃO DOS MATERIAIS.....	52
3.1.4 BANHEIROS INFANTIS: CARACTERIZAÇÃO DE UM ESPAÇO DE INTIMIDADE.....	55
3.1.5 OS CORREDORES E OUTROS ESPAÇOS: CARACTERÍSTICAS.....	58
3.2 A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DA PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE.....	61
3.3 ESPAÇOS DE PROPOSIÇÃO DE BRINCADEIRAS.....	63
3.4 INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS- CRIANÇAS E CRIANÇAS-ADULTOS, E ENTRE CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR: REAÇÕES, TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE.....	66
CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXOS.....	80

INTRODUÇÃO

O presente trabalho derivou das experiências pessoais da pesquisadora ao estagiar na etapa educacional da Educação Infantil, visando integrar o conhecimento sobre o estágio escolar nesse período e seu campo de pesquisa. Durante a prática no chão da escola, destacou-se uma concepção de Educação Infantil que entende essa fase de aprendizagem como aquela que privilegia abordagens interativas, brincantes e construtivas e a importância do espaço como elemento fundamental para oportunizar vivências enriquecedoras para as crianças, junto à importância da intencionalidade na organização dele, o que culminou no interesse sobre o objeto de estudo desta produção.

Desse modo, essa pesquisa busca identificar e analisar como a constituição do espaço físico e relações interpessoais entre professor-criança e criança-criança interfere na construção de ambientes de aprendizagem, a partir da sua organização e funcionamento na etapa da Educação Infantil.

Para isso, apoia-se nas contribuições de Gandini (1999) ao ponderar sobre um ambiente que espelha e constrói a cultura das pessoas que ali vivem, alia-se às cooperações de Oliveira (2020), com foco na ligação íntima entre a gestão do espaço na Educação Infantil e a concepção de criança que está presente na legislação brasileira, que evidencia a importância da interação para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e afetivo do indivíduo e Franco (2016) ao apontar que o espaço revela intencionalidade pedagógica.

Somado a isso, consideramos as contribuições de Zabalza (1998) e Forneiro (1998) ao discutirem os diferentes elementos que constituem o espaço e produzem, junto a outros fatores, o ambiente, ambos conceitos a serem discutidos e utilizados como embasamento teórico ao decorrer da pesquisa.

Zabalza (1998) defende que refletir sobre o espaço é compreender os aspectos físicos e materiais, desde o piso, à altura das janelas, o tamanho das salas e estímulos convidativos. Ou seja, dimensões internas e externas.

As conexões dos espaços, junto a uma organização funcional e segura preza pela necessidade de um espaço de qualidade para o acesso das crianças da educação infantil. Uma vez que, nas instituições destinadas a essa faixa etária, é

deveras importante que sejam amplos, seguros e planejados, pois o espaço também é pedagógico e aliado ao ambiente (Zabalza, 1998).

Para explorar a criação e definição de ambientes de aprendizagens, as teorias de Forneiro (1998), que apresentam a necessidade considerar também as dimensões funcional, temporal e relacional do ambiente, corroborando com Zabalza (1998) no teor físico e Formosinho (1998) ao destacar a organização do tempo como fundamental para a segurança e autonomia infantil, foram norteadoras para fundamentar a forma pela qual um ambiente de qualidade resulta da integração dessas múltiplas dimensões.

Ademais, as ponderações realizadas por Horn (2004) atentam que o ambiente tem um fator que integra as conexões que existem no espaço educacional, isto somado às considerações que apontam a disposição espacial como ponto importante para a expressão da concepção de educação de uma instituição de ensino, a qual pode revelar-se democrática, autoritária ou adultocêntrica.

As concepções de criança e infância ao longo da história e dentro do contexto social brasileiro foram contempladas por Ariès (1986), Sarmento (2004), Saveli e Samways (2012) e Bueno et al., (2020), visando interpretar como esse percurso histórico e social corrobora para a uma mudança de paradigma que reflete uma compreensão mais ampla e integrada do desenvolvimento infantil.

O levantamento teórico permitiu o aprofundamento na discussão sobre a relação entre o espaço físico e a concepção pedagógica na Educação Infantil. Os autores supracitados, contribuem significativamente para a compreensão de como a organização dos ambientes, a disposição dos materiais e a intencionalidade presente nos espaços impactam diretamente as práticas educativas e as experiências vividas pelas crianças, revelando que o espaço é um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem, e não apenas um cenário neutro.

O campo teórico também explora a potencialidade do espaço na dinâmica de aprendizagem através do brincar a partir dos aportes de Wallon (2007), Piaget (1998) e Vygotsky (1991). Esses autores oferecem subsídios fundamentais para compreender como o brincar, quando mediado por ambientes planejados e estimulantes, contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Este trabalho também se fundamenta em documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil e reforçam a importância da intencionalidade pedagógica,

como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e os Indicadores de Qualidade (Mec/Seb, 2009). A utilização desses documentos é essencial, pois eles estabelecem os princípios, direitos de aprendizagem, objetivos e diretrizes que norteiam a prática pedagógica nessa etapa da educação.

Referendados nos autores e documentos acima citados, que propõem uma perspectiva analítica e reflexiva sobre as oportunidades que os arranjos espaciais e as interações no ambiente podem oferecer para ampliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, temos como objetivo geral: analisar como as organizações dos espaços físicos, acessados pelas crianças do grupo IV de um CMEI da rede municipal do Recife, e as interações entre crianças-crianças e crianças-adultos nestes espaços, contribuem para a construção de ambientes de aprendizagens.

Especificamente, objetiva-se: caracterizar os espaços físicos do Centro Municipal de Educação Infantil acessados pela turma observada; repertoriar as interações entre criança-criança, criança-adulto e criança-ambiente; e descrever a construção do ambiente pelo grupo 04 de um CMEI da Prefeitura do Recife.

Somado a isso, o problema da pesquisa reside na seguinte indagação: de que forma a constituição do espaço físico influencia as relações interpessoais na Educação Infantil? Tal reflexão se faz importante em face dos debates incorporados pelos educadores que buscam uma construção de ambientes de aprendizagens qualitativos em suas práticas.

Levando em conta os fatores já mencionados, a pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil da prefeitura do Recife, com crianças com idade entre 4 e 5 anos, período em que as ações pedagógicas devem evidenciar os exercícios de educar e cuidar como indissociáveis, tendo em vista também as interações e brincadeiras, que caracterizam o cotidiano da criança e constroem diferentes aprendizagens (Brasil, 2017).

Seguindo essa perspectiva, consideramos nesse estudo uma concepção de criança que observa, pondera, formula suposições, chega a conclusões, emite julgamentos e assimila princípios, ao mesmo tempo, edifica saberes e se apropria do conhecimento sistematizado.

Deve-se considerar ainda, a idade, enfatizada anteriormente, a ser observada,

já que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a educação de crianças pequenas envolve aprendizagens muito próximas aos contextos familiares e escola, ou seja, a socialização, comunicação e autonomia, capacidades que podem se expandir através da convivência e coletividade e da configuração do espaço.

Ressalta-se que o universo explorador da brincadeira e interações estão diretamente conectados às atuações pedagógicas, que impõem a necessidade de intencionalidade educativa tanto na creche quanto na pré-escola. No mais, para a BNCC (Brasil, 2017), o trabalho do educador imprime de forma imprescindível refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Quanto à metodologia, optou-se pela qualitativa, que levou em conta os dados que foram observados durante as investigações no espaço educacional escolhido, a posterior analisaremos os dados e evidenciaremos a resposta à questão anterior.

SITUANDO OS ESTUDOS SOBRE O ESPAÇO FÍSICO, AMBIENTE E O PROCESSO INTERACIONAL: O ESTADO DA ARTE DA PESQUISA

Para situar o objeto de estudo deste trabalho uma pesquisa tipo Estado da Arte foi realizada a partir da leitura de alguns trabalhos e pesquisas direcionadas, disponíveis em plataformas tais como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Repositório Institucional UFRPE, num período de 5 anos (2019 a 2023).

Utilizamos como descritores: espaço e educação infantil; ambiente e educação infantil; ambiente, espaço e educação infantil. Foi possível constatar a importância do espaço-ambiente na educação infantil nos 17 trabalhos encontrados, os quais tinham em suas palavras-chaves e/ou título os descritores já informados.

No Repositório Institucional UFRPE foram encontrados 02 (dois), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) 09 (nove) trabalhos foram encontrados e no portal SciELO foram entradas 6 (seis) produções referentes ao conteúdo investigado. Após a leitura dos resumos, destacamos 3 (três) trabalhos, os quais mais se relacionaram com o nosso objetivo da pesquisa.

Sobressaiu-se, portanto, três que foram encontrados no repositório da Capes. O primeiro “Espaços e ambientes da Educação Infantil na perspectiva das

pedagogias participativas: implicações conceituais, históricas e curriculares”, de autoria de Caroline Ribeiro Lacerda, com data de publicação em 25/10/2023, que objetivou investigar os conceitos de espaço-ambiente, além de defender as práticas que concebem a pedagogia participativa, a metodologia aplicada é de cunho qualitativo baseando-se em pesquisa bibliográfica e análise de documentos, permitindo uma imersão no panorama histórico das Pedagogias Participativas e por resultado afirma que as pedagogias participativas devem ser valorizadas por reconhecerem a complexidade das dinâmicas sociais e culturais.

Outra produção considerada relevante para este trabalho é intitulada como “Ação e reflexão na estruturação de ambientes para crianças de três anos após o retorno presencial devido à pandemia da covid-19” de autoria de Maria Cristina Alvez Oliveira, com data de publicação em 28/02/2023, que objetiva compreender como a creche vem organizando os espaços e ambientes em momentos pós Covid-19 para as crianças de três anos, destacando o retorno à sala de aula pós pandemia, que implementou diferentes aspectos, antes não vistos, na rotina e vivência escolar, o que trazia inseguranças sobre a mudança em fatores característicos das unidades educadoras, a maior restrição de circulação pelo espaço da escola, a redução dos móveis na sala, e demais desafios trazidos pelo “novo normal” que impactava diretamente na prática pedagógica, no espaço e nas interações estabelecidas dentro daquele ambiente. Como metodologia foi realizado um estudo de caso e pesquisa colaborativa, por meio de uma abordagem qualitativa e como resultado a pesquisa demonstra que a temática da organização dos espaços para crianças pequenas deve ser ampliada por mais investigações que nos ajudem a pensar na garantia dos direitos à aprendizagem das crianças.

Por último, evidenciamos o trabalho que têm por título “Pensar e implementar a pré-escola de um jeito diferente: percurso e impressões iniciais acerca das salas ambientes” de autoria de Iara Aparecida Deitos Dall Santos, com data de publicação em 19/08/2020, que objetiva explicitar o desenvolvimento do projeto de implantação de salas ambientes para a pré-escola, identificando possibilidades, desafios e dificuldades encontradas pelos professores. Quanto à metodologia, esta é de cunho qualitativo e partiu de um estudo bibliográfico e pesquisa de campo com ação participante e realização de entrevista com profissionais em um Centro Municipal de Educação infantil da Cidade de Manguinhos, Paraná. Como resultado, foram percebidos educadores dispostos a rever suas concepções de criança e educação,

seus modos de organizar o espaço, os tempos e a rotina. A proposição das salas ambiente a partir dos campos de experiência foi o grande diferencial, que de acordo com os próprios profissionais, precisa vir acompanhada de momentos de formação continuada que deem conta dos desafios cotidianos. O caminho percorrido mostrou avanços na superação de uma Educação Infantil escolarizante, mas há ainda muito por fazer para que seja ofertado um ambiente de qualidade, que auxilie a criança a se desenvolver integralmente.

Observamos, então, que os estudos analisados forneceram importantes caminhos para direcionar questões discutidas nesta pesquisa, além de estimular reflexões com objetivo de ampliar a construção de conhecimento referente aos panoramas que enquadram o espaço-ambiente e as interações estabelecidas neles e apresentar exemplo de como o espaço físico pode ofertar um ambiente de qualidade que possa auxiliar no desenvolvimento holístico da criança.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentadas as contribuições consideradas pertinentes para a realização dessa pesquisa, as quais serão parte do desenvolvimento para a discussão que envolve as definições de espaço e ambiente, a importância da interação na Educação Infantil e a organização do espaço como parte pertinente para o envolvimento entre as crianças, pensando em como o arranjo do espaço escolar interfere no dinamismo dos processos entre elas e participa da construção do ambiente escolar e ainda o brincar e as interrelações existentes nele como parte singular no sentido das aprendizagens.

Além disso, serão discutidas a importância da prática e concepção pedagógica adotadas pelo docente, que é peça importantíssima na construção do espaço e ambientação no que refere aos aspectos físicos dos materiais na sala de aula.

1.1 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: PERCURSOS HISTÓRICOS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a concepção de criança sofreu alterações na sociedade, isso interferiu nos modelos de aprendizagem desenvolvidos para elas. Ariès (1986) retrata tais alterações no conceito de infância, traçando, verazmente, os percursos descritos documentalmente, através do teor artístico visto na idade média, no qual o autor aponta que é “[...] provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 1986, p.51).

Segundo Ariès (1986), nas sociedades tradicionais, a infância era entendida como um estágio breve e insignificante, principalmente durante o período medieval, perpetuando-se ao início da idade moderna. Conforme o autor: “A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se [...]” (Ariès, 1986, p.10). Ou seja, a infância se detinha enquanto os sujeitos ainda se mantinham dependentes e frágeis, na visão dele “[...]a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 1986, p.10).

Sendo assim, a infância logo se esvaía, e a criança rapidamente estava inserida no mundo dos adultos, aprendendo e executando suas atividades.

Percebe-se, então, que a criança não era considerada um alguém em certa fase de desenvolvimento, que precisasse de proteção ou algum tipo de acolhimento, mas seu valor estava ligado à sua possível utilidade futura.

Ainda de acordo Ariès (1986), o processo de mudança dessa constituição social foi vagaroso e permeou os estudos sobre a infância, que a princípio estabeleceu o sentimento de pureza e inocência em relação às crianças, o qual surge no contexto da família, durante o cuidado e o contato com as criancinhas pequenas.

Sarmiento (2004, p.11) afirma que “apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio”. Assim a invenção da infância “é uma ideia moderna”. Ou seja, embora biologicamente crianças sempre tenham existido, a ideia de infância como período distinto, com características específicas e direitos é recente, moderna.

No contexto do Brasil, conforme Saveli e Samways (2012, p. 53 e 54), o caminhar histórico se dá de maneiras diferentes, já que no momento da invasão dos portugueses em 1500, a Europa já vivenciava a modernidade. Além disso, a mão de obra escrava africana utilizada até 1988 delineou, minimamente, três universos de infância culturalmente diferentes.

Há universos culturais distantes: as crianças negras escravas que chegaram ao Brasil por imigração forçada, as crianças da elite branca europeia ou europeizada e as crianças indígenas (Saveli e Samways, 2012, p. 54).

Esse recorte histórico apresenta uma tristíssima realidade, que permeou por séculos o cotidiano da sociedade brasileira. Para crianças negras e indígenas a infância não existia, era uma etapa vista quanto formação para o seu já destinado trabalho forçado, com valor econômico e funcional, portanto, a ideia de infância, para estes, era negada. O que não se estendia para a elite branca.

Muito diferente do cotidiano das crianças indígenas ou negras era a infância da elite branca no Brasil pré-republicano. As crianças brancas brasileiras eram muito acarinhadas e mimadas. As mães embalavam e cantavam para as crianças dormirem ou quando choravam. Além disso, quando estavam começando a falar, recebiam logo suas primeiras lições religiosas (Saveli e Samways, 2012, p.54)

Evidencia-se, a partir desse contraste, como a noção moderna de infância chegou de forma diferente no Brasil, as desigualdades sociais e raciais marcaram profundamente as experiências infantis dos diferentes indivíduos, que não foram

vividas a partir da mesma perspectiva.

No viés educacional, tais distinções semearam os fazeres pedagógicos e assim, àquelas consideradas como infantes (brancos), recebiam uma educação religiosa promovida pelos jesuítas, assim “a educação das crianças brancas mesclava jogos e brincadeiras coletivas com aulas de catecismo” (Saveli e Samways, 2012, p. 54).

É possível compreender que, no contexto infantil, a preocupação pedagógica está ligada à formação dos valores morais e cristãos da igreja católica, de adultos responsáveis, baseadas na obediência e memorização de rezas. As autoras explicam:

A preocupação pedagógica tinha por objetivo transformá-las em adultos responsáveis. Nessas instituições de ensino, as crianças aprendiam a ler e a contar, além de terem acesso aos manuais de boas maneiras. O currículo centrava-se na consolidação do modelo cristão de vida, em dogmas e doutrinas da igreja católica, disciplina, música, memorização das rezas, procissões e aprendizagem de ofícios. A criança do colonizador era destinada também à aprendizagem da leitura e escrita. Na educação jesuítica brasileira, é possível observar o germen da educação infantil no Brasil (Saveli e Samways, 2012, p.54).

A proposta educativa tinha como objetivo moldar comportamentos e consolidar valores cristãos de vida. Essas práticas indicavam um olhar distinto para crianças, mesmo sendo diferente da concepção contemporânea e serem inclinadas, somente, para uma elite branca.

De acordo com Saveli e Samways (2012), entende-se que a transição para o período republicano, no fim do século XIX, trouxe transformações para as concepções de infância no Brasil, assim, as crianças passaram a ser vistas como o futuro da nação e por isso, criou-se escolas especializadas, o que refletiu na crescente valorização da educação como instrumento de progresso.

Na educação infantil, as primeiras classes populares tinham cunho assistencialista, visando o cuidado e a manutenção das crianças em um lugar seguro enquanto seus responsáveis trabalhavam. A pré-escola brasileira passou por várias negligências políticas, e é somente a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF-1988), que a educação infantil é reconhecida legalmente como um direito da criança, opção da família e dever do Estado (Saveli e Samways, 2012).

É com base nesse reconhecimento, como aponta Bueno et al. (2020), que há um processo de reformulação do entendimento sobre a educação de crianças em

espaços coletivos, e práticas pedagógicas de mediação e aprendizagem.

Em 1988 os referenciais de educação infantil destacavam que o objetivo do processo educativo envolvia o desenvolvimento holístico da criança, porém, ela ainda era vista como um ser que apenas correspondia aos estímulos oferecidos pelos adultos de referência (Bueno et al., 2020). A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 2009) houve a valorização das brincadeiras e das trocas entre as crianças-crianças, das crianças-adultos e com o meio, bem como a criança no centro do processo educacional.

Ainda em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), uma das modificações que a Educação Infantil segue vivendo envolve a orientação do trabalho junto às crianças de até três anos em creches, bem como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que garantam a sequência do processo de aprendizagem, evitando a antecipação dos assuntos que envolvem o Ensino Fundamental. As novas concepções estão buscando garantir que a Educação Infantil não seja de cunho preparatório.

A DCNEI (Brasil, 2009) mostra os paradigmas atualizados, que concebem a criança como sujeito histórico e de direito, que durante a convivência com outros e as práticas cotidianas constroi sua identidade pessoal e coletiva, que brinca, acessa a fantasia, usa a criatividade, observa e experimenta, o que ocasiona a expansão de aprendizado, e evolução de múltiplos fatores socioemocionais e cognitivos. Também é durante a brincadeira que surgem conexões com o mundo e com outros indivíduos, e aos poucos o infante institui sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ao entender a criança como esse sujeito histórico e de direitos, buscando estimular de forma efetiva interações e possibilitar o acesso ao lúdico e auxiliar o processo educativo, é preciso que os conjuntos de práticas busquem articular as experiências e os saberes com as referências culturais da criança respeitando os princípios:

éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; **políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e **estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 16).

Tais aspectos indicam diversos âmbitos que compõem a vida de um indivíduo

e seguem conceitos epistemológicos que atribuem à criança a definição de sujeito histórico, neste documento defende-se que as intervenções pedagógicas na Educação Infantil devem ter a criança como fator central e seguir as noções abordadas acima.

Em conclusão, percebe-se como a trajetória histórica da infância evidencia como sua concepção foi socialmente construída, marcada por desigualdades e transformações culturais profundas. No Brasil, esse processo foi intimamente influenciado pelas disparidades raciais e sociais, e apenas recentemente a infância passou a ser amplamente valorizada diante das políticas públicas e documentos oficiais.

A mudança de paradigma reflete uma compreensão mais ampla e integrada do desenvolvimento infantil, que considera a criança, como já dito, um sujeito ativo, histórico e de direitos, capaz de construir sua identidade por meio de interações, essa transformação abandona uma Educação Infantil preparatória e prioriza um viés educacional de respeito ao tempo e às características próprias da criança.

1.2 A INTERAÇÃO COMO CONSTRUTORA DE APRENDIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vygotsky (1991) aponta para a importância da interação sociocultural e do meio para o desenvolvimento do indivíduo em seus aspectos socioemocionais e cognitivos. Salienta a influência do convívio social para a ampliação dos fatores mentais, afetivos, motores, da linguagem e ainda sua respectiva colaboração para o desenvolvimento de conhecimentos.

No âmbito educacional, no que se refere ao cognitivo, o autor assinala que os panoramas voltados ao desenvolvimento se interligam com os enfoques da educação, que não acontecem igualmente, mas são fatores interdependentes e influenciados de forma recíproca um pelo outro.

Para mais, Vygotsky (1991) defende a mediação do educador ou de uma outra criança com maior facilidade na resolução de determinada situação, como estratégia importante para a construção do processo de ensino-aprendizagem, já que ele permite que a criança tenha auxílio na formação dos seus referenciais e na aprendizagem.

Podemos assim, assumir que o coletivo possibilita o desenvolvimento de

variadas habilidades e criação de relações saudáveis, influenciando diretamente nos processos socioemocionais e intelectuais das crianças.

Quanto a isso, Wallon (2007) discute a construção de relações culturais que o meio pode promover durante o desenvolvimento do indivíduo, nesse sentido a criança nasce sem repertório social e recursos que lhe permitem interagir com seu entorno, por isso a convivência com o grupo estrutura e possibilita as relações do sujeito com o mundo físico e social.

Seguindo o viés psicológico e utilizando das contribuições de Piaget (1978) relacionadas à psicogênese, que revelam a importância do meio na constituição do ser, elucida-se que o espaço é uma construção internalizada de acordo com as ações e procedimentos do ambiente em que ela faz parte, ou seja, é preciso que a criança se interesse e reaja ao que lhe foi proposto.

Dessa forma, dentro do contexto educacional, não basta que o profissional educador invista na organização espacial que desafie e invista as capacidades da criança, é preciso que ela (a criança) atue, dialogue, aja, participe daquilo para que tais vivências façam sentido e estructurem, de fato, esse processo de construção de habilidades do indivíduo.

As ideias supracitadas apontam para a relevância do contexto e do grupo em que o indivíduo está inserido, já que este forma referenciais cognitivos, de motricidade e socioemocionais a partir dos estímulos empregados ou não pelo meio, construindo aspectos da identidade do sujeito, sendo assim, o espaço físico na sala de referência pode facilitar ou dificultar tais interações.

Um espaço físico pensado intencionalmente, de forma organizada, flexível, com móveis de madeira e à altura das crianças, ou organizados em círculo, pode promover maior facilidade nas descobertas e vivências e na colaboração nos processos de aprendizagem dos educandos (Franco, 2016; Horn, 2004; Zabalza, 1998). Do contrário, mesas enfileiradas, podem reprimir o contato e troca entre os discentes, pode coibir esse processo de colaboração e descoberta, o que limita possíveis trajetórias de construção em conjunto dos saberes protagonizados pelas crianças.

Vide os pressupostos acima, que focam no teor psicológico da interação e em como ela interfere no desenvolvimento infantil, se faz pertinente considerar e evidenciar que no âmbito educacional a conexão social é abordada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) como fator essencial na etapa educacional

da Educação Infantil. A BNCC (Brasil, 2017), apoiando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) no seu Art. 9.º, incorpora como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, as interações e brincadeiras com as crianças, adultos e o espaço.

Tais experimentações são propiciadoras da elaboração e apropriação de conhecimentos. De forma mais clara, a BNCC (Brasil, 2017) incentiva a construção de aprendizagem por meio das ações individuais e coletivas do grupo. O documento aponta que a brincadeira é parte do cotidiano da infância e é durante o brincar que os pares identificam oportunidades de trocas interpessoais, o que potencializa a evolução holística das crianças. Além da comunicação criança-criança, a instituição escolar permite relações professor-criança, as quais também interferem no desenvolvimento.

Por meio do brincar há interação e através da interação há expressão dos afetos, evolução motora, maturação emotiva na resolução de conflitos, o avanço de práticas cognitivas e auxilia na formação da identidade pessoal e coletiva. Essas ações podem ser potencializadas através do ambiente em que se insere a brincadeira. A exploração dos diferentes espaços permite variadas ações, possibilidades e aprendizagens que provocam a criatividade e a imaginação dos pequenos.

Diante do contexto apresentado, os espaços destinados às crianças pequenas deverão ser convidativos e estimulantes, pois assim irão promover a troca entre os pares (Horn, 2004). Por fim, fica evidente a necessidade de acesso dos educandos aos espaços que favorecem a socialização, o contato com a diversidade, a exploração e partilha de brinquedos.

Sendo assim, a instituição educativa, que prioriza o conceito de criança como indivíduo histórico, social e produtor de cultura e toma, de fato, para si tal perspectiva, efetivando a dinâmica escolar organizada nesse sentido, funciona como possibilitadora da ludicidade, da criatividade, da conexão e se constitui como local ideal para alçar possibilidades e estímulos de convivência.

Nesse sentido, precisamos observar essas instituições coletivas que educam e cuidam de crianças e prezar pela qualidade. Um dos pontos observáveis que fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é a organização dos espaços e a construção de um ambiente afetivo, respeitador e que priorize a criança. Para tanto explicitamos a seguir algumas reflexões sobre essa temática.

1.3 ENTRE O ESPAÇO E O AMBIENTE: O QUE DEFINE CADA UM?

Conceitualmente, uma distinção significativa entre espaço e ambiente, é apresentada por Forneiro (1998). Para a autora os espaços são tidos como locais destinados à atividade, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Quanto aos ambientes, estes são compostos pela totalidade do espaço físico e das relações que ocorrem nele. Portanto, o espaço possui aspectos tangíveis, que formam lugares passíveis do desenvolvimento de aprendizagens e o ambiente constitui-se como local que abrange tanto elementos físicos quanto relacionais.

Haja vista, a escola enquanto meio socializador, deve fornecer espaços diferenciados em suas constituições, já que estes são incentivadores da construção de um processo efetivo de ensino-aprendizagem. As instituições educativas por si já articulam seus ambientes e espaços de forma peculiar. Quando nos centramos na Educação Infantil então, as singularidades apresentam-se com maior dedicação.

Os enfoques aqui discutidos (espaço e ambiente), se constituem na Educação Infantil como base para sistematizar demais aspectos-chave que desenvolvem uma dinâmica educacional diversificada, o que pode ser atendido quando se é contemplada a necessidade de locais amplos, específicos, de fácil acesso e especializados, como implica Zabalza (1998, p. 50):

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossíveis (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

O componente físico é o que abrange o conceito de espaço, que na educação infantil deve favorecer a amplitude, a mobília adequada e ser rico em estímulos à curiosidade. Por isso, deve ser projetado para a evolução integral dos educandos.

Quanto ao ambiente, Forneiro (1998, p.235) explicita que “[..] não é algo estático ou que exista a priori [...] o ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si”, portanto o ambiente seria a totalidade entre o espaço físico e os vínculos que emergem no mesmo.

A autora infere que no teor da educação, o meio acumula recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e por isso é importante que sua disposição constitua um ambiente rico.

Um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (Forneiro, 1998, p.233).

Para a autora, o ambiente é construído pelas conexões que o espaço físico abriga. Ela defende que o planejamento de espaços desafiadores, com foco em possibilitar a troca entre os pares e o engajamento em diferentes atividades na educação infantil, advém de uma organização espacial sempre iminente a ser reconfigurada por seus habitantes.

Assim, Forneiro (1998) ressalta a importância do professor e seu olhar atento para fornecer uma mediação efetiva dentro desse espaço. O mesmo é defendido Zabalza (1998) ao afirmar que o professor precisa analisar, através do olhar atento, como o arranjo espacial e a intencionalidade docente se e como, estão interferindo no ambiente, ou seja, nas relações estabelecidas entre os indivíduos e no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Assim como em muitos e outros aspectos do planejamento do ensino, também na organização do espaço é preciso que o professor(a) tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças e sobre a sua aprendizagem (Zabalza, 1998, p.267).

Portanto, espaço e ambiente obtêm uma relação mútua, que não se constitui de forma regular. Para Barbosa e Horn (2001, p. 73), a conjectura do espaço deve ser pensada acionando os aspectos sensoriais. As autoras apontam que o “ambiente é composto por gosto, toque, sons [...] luzes e cores, odores, móveis, equipamentos e ritmos de vida”.

As colocações de Horn (2004), ponderam que o espaço físico é o local em que a criança estabelece relações entre o mundo e as pessoas, o que transforma esse lugar no cenário de exploração de suas emoções. E tal transformação é o que permite que o espaço se torne ambiente.

A autora ainda sinaliza que os espaços manifestam a postura e os valores daqueles que o projetam. Numa investigação atenta aos detalhes que integram o ambiente é possível perceber qual concepção de infância subentendida nas práticas pedagógicas, se percebem os parâmetros teóricos que guiam as ações estabelecidas institucionalmente.

Assim, se entendemos a criança como principal integrante da escola, é fundamental estimular o seu engajamento no ambiente escolar, sendo possível sua participação ativa, para que possa explorar, aprender e se desenvolver de maneira significativa (Freitas et al., 2015).

Considerando as perspectivas anteriormente citadas, compreende-se que espaço e ambiente se entrelaçam diante da necessidade de oportunizar diferentes avanços nas composições coletivas das crianças, viabilizando conhecimentos em constante evolução e experiências. Quanto a isso, Moreira e Souza (2016, p. 230) explicam a relação de aprendizagem e espaço/ambiente como “processo pedagógico, que vai sendo construído e transformado a partir das ações educativas, em interlocução com diferentes campos do saber”. Portanto, são componentes dinâmicos que evoluem constantemente por meio das ações e práticas educacionais.

A construção desse processo pedagógico ocorre à medida que educadores, crianças e demais componentes envolvidos interagem e constroem diferentes experiências educacionais.

Tomando as discussões abordadas como orientadoras e focando nas particularidades existentes no que se refere à organização do espaço na educação infantil, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), tem como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, percebemos a necessidade da infância de acessar locais amplos, com disponibilidade, centrados no infante que precisa e quer experienciar a diversidade, os relacionamentos, a convivência, os conflitos, o conhecer, a criatividade, atributos que fazem parte da evolução integral de todo ser.

1.4 A RELAÇÃO ENTRE ESPAÇO E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre o espaço e a concepção pedagógica na Educação Infantil é fundamental para compreender como as práticas educativas se manifestam no cotidiano das instituições educativas da Educação Infantil.

A criação de ambientes amplos, que valorizem o movimento, o encontro, a investigação e a descoberta, refletem a imagem da criança como sujeito ativo, pesquisador, curioso e capaz de aprender

por si mesma, tanto nas interações sociais quanto no contato com o ambiente. Nesse contexto, a intencionalidade da professora ao projetar o ambiente se torna essencial, proporcionando condições que estimulem a autonomia das crianças, permitindo que elas construam significados a partir de suas experiências cotidianas (Lacerda 2023, p. 79).

A forma de organização dos espaços e dos ambientes e os aspectos que estes favorecem expressam determinada concepção de criança, de infância e de educação infantil.

Franco (2016) conclui que uma aula ou um encontro educativo é considerada uma prática pedagógica quando é planejado e organizado com intencionalidade e quando as ações do educador são orientadas para alcançar determinados objetivos. Isso significa que não é suficiente apenas ministrar o conteúdo ou determinar que uma atividade seja feita, é necessário que a construção de aprendizagem seja intencional e tenha um propósito.

Oliveira, et al. (2020) destaca o compromisso político das práticas pedagógicas, especialmente na educação infantil, assim as ações pedagógicas nas creches e pré-escolas não são neutras, mas refletem escolhas e valores sociais e políticos,

[...] As práticas educativas são atravessadas por ideais políticos de garantia do direito da criança aos serviços públicos, do direito de ser respeitada em sua singularidade e atendida em suas especificidades, de vivenciar relações democráticas em todos os sentidos, desde a sua inserção nas regras e no sistema próprio da instituição educativa, até o convívio com os colegas (Oliveira, et al 2020, v. 3, p. 40).

Franco (2016) e Oliveira, et al. (2020) defendem que as práticas educativas não devem ser conduzidas de forma improvisada ou mecânica. Elas devem ser intencionais, planejadas e fundamentadas em princípios éticos-políticos e pedagógicos.

Significa dizer que a organização do espaço, a escolha dos materiais, a forma como os objetos são dispostos e acessados pelas crianças precisam respeitar a singularidade das crianças, promover relações entre crianças-crianças e crianças-adultos e estar alinhado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esses princípios são reconhecidos no investimento de espaços, rotinas e vivências que ampliem a sensibilidade de crianças e adultos que convivem em uma instituição de Educação Infantil que busca assegurar a organização pedagógica de maneira lúdica, valorizando a criatividade das crianças e sua singularidade. Oliveira, et al. (2020, v. 3, p. 40).

Assim, o espaço educativo não é apenas um suporte para as atividades, mas

um elemento ativo no processo pedagógico, capaz de estimular a sensibilidade, a interação, a criatividade e o desenvolvimento das crianças. A presença do lúdico, da escuta e do acolhimento às expressões infantis são ações fundamentais para a funcionalidade desse processo.

Para mais, Oliveira et al. (2020, v. 3, p. 66) afirma que “[...] é possível perceber que a constituição de um ambiente não diz respeito apenas ao seu aspecto espacial [...]”, na verdade o ambiente implica na integração de variados aspectos que o compõem, que estarão sempre em interação.

Em vista dos fatores abordados acima, a "Clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como de Educação Infantil, é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico" (Oliveira, et al., 2020, v. 3, p. 39). O professor organiza o espaço e planeja sua aula a partir das concepções que assume em relação à infância, seu olhar precisa ser atento e sensível aos elementos empregues em sala de referência.

Estar certo de determinada concepção de criança, de educação infantil e ter conhecimento dos direitos das crianças é o princípio para a produção das práticas e das responsabilidades inerentes a profissão, pois é ele “quem planeja as atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações”(Oliveira, 2020, v.3, p.49).

O ato de planejar é um dos fatores que estão intimamente ligados a organização dos móveis e demais objetos e portanto reflete as concepções de cada professor sobre sua concepção de educação infantil. Ou seja, a forma como o professor mobiliza o teor físico está diretamente relacionada à sua concepção pedagógica.

Do ponto de vista da legislação, a DCNEI (Brasil, 2009) determina que o espaço deve favorecer experiências de descobertas e desafios, e ambientes propícios à convivência, à interação e à comunicação, tanto entre crianças quanto entre crianças e adultos. Reforça-se, assim, a intencionalidade educativa do espaço, que não deve ser neutro, mas carregado de significados e uma ideia de crianças como sujeito histórico e de direitos.

Partindo da relevância da visão do professor sobre os educandos presentes na esquematização do espaço e a importância da interação já citada durante essa produção, é imprescindível que o planejamento pedagógico permita a convivência das crianças com grupos diversos, assumindo diferentes papéis (Horn, 2004).

Ainda segundo Horn (2004), é importante que a criança tenha um espaço povoado de objetos que possibilitem a criação, imaginação, construção e um espaço para a brincadeira. Tais ações, favorecem a promoção de habilidades sociais e emocionais, contribuindo para o autoconhecimento da criança, promovendo seu crescimento integral.

Além de questões como estas, outras particularidades se apresentam, dentre elas estão a coerência e articulação das vivências destinadas às crianças, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, e o papel da interação no desenvolvimento humano.

Partindo disso, e com enfoque na coordenação das práticas que levam em conta a responsabilidade da interação no crescimento humano, Gandini (1999), explicita a importância do espaço físico e constituição do ambiente para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, considerado um fator primordial para sua aprendizagem. A seguir vamos refletir sobre os espaços externos e sua função na interação das crianças, sobretudo no estímulo às brincadeiras.

1.5 A RELEVÂNCIA DO ESPAÇO EXTERNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A POTENCIALIDADE NA DINÂMICA DA BRINCADEIRA

Ao vivenciar experiências em ambientes naturais, a criança não apenas amplia seus saberes ou desafia sua dimensão motora, mas também desenvolve valores fundamentais para a preservação do meio ambiente, reconhecendo-se como parte integrante dele.

A natureza está sempre de alguma forma, associada a tudo que está ao nosso redor. E é nosso dever, fazer com que a criança tenha ligação direta a qualquer meio de contato com a natureza, pois é desde pequeno que devemos preservar e entender a importância e o prazer que o meio ambiente (meios naturais) oferece para a sociedade (Alves; Chaves & Chaves, 2019, p. 3).

No entanto, esse contato vem sendo cada vez mais cerceado. Barbosa e Horn (2022) assinalam a crescente falta de convivência dos pequenos com a natureza. O brincar na terra, àgua, o pé no chão tem se esvaído na atualidade e comprometido a saúde física e convivência social das crianças, que cada vez mais mantêm contatos exagerados com as telas. As autoras fazem um paralelo entre essa realidade e a prática imposta dentro de instituições de ensino infantil tradicionais, que ditam um cotidiano de ensino restrito, em que os espaços são ocupados,

prioritariamente, pelas mesas, cadeiras e berços, numa perspectiva de criação passiva e confinada dentro das paredes da escola/creche.

Barbosa e Horn (2022) defendem que a criança precisa do contato com o mundo e a natureza, por isso o professor, ao refletir sobre sua responsabilidade, precisa ter consciência de que as crianças aprendem em todos os espaços, e os externos à escola ou aqueles que estão na própria comunidade são locais privilegiados para aprendizagens enriquecedoras e prazerosas. Entende-se que as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil precisam dialogar com a exploração de atividades sensoriais, com o brincar, com o incentivo e estímulo ao respeito pela natureza e à construção coletiva do cuidado e tudo isso pode ser estimulado a partir do acesso aos espaços externos.

Oliveira-Formosinho (1998) destaca que o espaço deve ser um contexto de aprendizagens vivas, e os espaços abertos e naturais proporcionam exatamente essa dinâmica. Ao brincar nesses ambientes, a criança exercita sua autonomia, toma decisões, lida com desafios e aprende a se relacionar com o mundo ao seu redor de maneira mais significativa. Porém, ao invés de “ampliarmos os espaços externos com terra, cada vez mais colocamos lajes nos pátios, grama sintética e encurtamos os horários nesses locais” (Barbosa; Horn, 2022, p. 4). As crianças estão reclusas em telas, sem espaço para experimentação e as instituições de ensino, muitas vezes, negam as possibilidades que poderiam elas acessar, argumentando a exigência de muito empenho (Horn; Barbosa, 2022).

Como destaca a DCNEI (Brasil, 2009) há importância nos movimentos corporais da criança nos diferentes espaços da instituição, sendo eles internos ou externos, e as ações do corpo, junto ao acesso a estes espaços, devem integrar as práticas pedagógicas da escola e são experiências fundamentais para sua formação integral.

Quando esses deslocamentos ocorrem em meios naturais, o potencial educativo se amplia, uma vez que a natureza oferece diversas possibilidades e oportunidades para a interação, a exploração, o movimento e o desenvolvimento do sujeito. A relação direta com a natureza favorece a autonomia, estimula os sentidos, o repertório motor e fortalece vínculos afetivos e sociais.

Para a criança ter contato com a natureza, ela precisa antes de tudo da ajuda da sociedade a qual está inserida. Para que essa ligação possa ocorrer a criança tem que ser livre, ela deve questionar tudo que lhe vem na cabeça, ex; (o porquê cai água do céu, como aquele animal respira dentro da água, etc.) a criança deve ter contato com a

terra, com a chuva com as árvores e tudo aquilo que esteja no limite de segurança dela, é tendo contato e ensinamento que ela desenvolverá o que é certo e o que é errado, o que ela pode fazer e o que não pode (Alves; Chaves & Chaves, 2019, p. 3).

Assim, ao explorar o ambiente externo, a criança amplia suas experiências, desenvolve vínculos com a natureza e constroi valores fundamentais para a convivência e o respeito ao meio ambiente.

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. [...] espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (MEC/SEB, 2009, p. 50).

A presença da natureza, junto a essa atenção e contato na Educação Infantil possibilita o agir das crianças “com maior independência e liberdade, o que qualifica a brincadeira, pois há muitos modos de brincar e jogar nos parques, pátios, jardins e campos [...] e possibilita estabelecer novos relacionamentos entre crianças” (Barbosa; Horn, 2022, p. 29).

Quanto a brincadeira, Wallon (2007) , apresenta uma perspectiva que explicita o que é e a importância do brincar. Para ele, o brincar é a atividade própria da criança e que comprova as múltiplas experiências vividas por ela como: memorização, socialização, articulação de ideias, ensaios sensoriais, entre outras. Piaget (1998) afirma que a primeira linguagem que a criança entende é a linguagem corporal, a linguagem da ação. A criança interage com o ambiente principalmente através do seu corpo.

Vygotsky (1991) atribui um papel importante ao ato de brincar na formação do pensamento infantil. O brincar é ação e linguagem, isso significa que ambiente educador precisa estar alicerçado nas possibilidades de aprendizagem que o brincar desenvolve (Kishimoto, 2010; Brasil, 2017).

Silva e Santos (2009, p. 10) afirmam que a brincadeira “está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social em que a criança está inserida”. As autoras também apontam que a “brincadeira é uma das linguagens que se destacam na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, constituindo suas práticas culturais” (Silva e Santos, 2009, p. 10). Isto significa que a brincadeira não se resume a uma atividade de passatempo, mas é uma forma essencial de linguagem da criança, que por meio dela se

expressa, compreende e interage com o mundo, é ação.

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1).

Kishimoto (2010) mostra a importância da valorização dessa ação, rompendo com uma visão reducionista de entretenimento e parte para uma perspectiva do brincar como processo de apropriação do mundo.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.1).

Pelas brincadeiras, a criança manifesta seu estado cognitivo, suas habilidades visuais, auditivas, táteis e motoras. Brincando, a criança também demonstra seu modo de aprender e de estabelecer uma relação cognitiva com o mundo, interagindo com eventos, pessoas, objetos e símbolos. Portanto, o brincar assume uma importância crucial na educação infantil, sendo capaz de promover o sentido e o desenvolvimento integral da criança.

Ademais, a simples ação de brincar, não nasce com a criança, mas é aprendida durante as diversas interações sociais entre crianças-crianças e crianças-adultos.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras (Kishimoto, 2010, p. 1).

Kishimoto (2010, p. 2) assinala para a necessidade da creche “integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira”, a fim de valorizar a criança como ser completo com corpo, mente, emoção e cultura. Uma abordagem integral que objetiva o desenvolvimento pleno da criança.

Urge ressaltar a importância uma visão mais integrada da criança, que reconhece tanto sua autonomia e subjetividade, quando escolhe livremente o que é como brincar, quanto a importância das interações sociais para o seu desenvolvimento, quando aprende novas formas de brincar por meio da mediação

de adultos ou de outras crianças (Kishimoto, 2010).

Ao se envolverem em brincadeiras, as crianças não apenas absorvem o conhecimento de maneira mais eficiente, mas também se sentem mais estimuladas e comprometidas com o processo de aprendizagem, favorecendo um desenvolvimento holístico e equilibrado.

O espaço físico, tanto o interno quanto o externo, é um aliado nesse processo. Ele desempenha um papel crucial na brincadeira, portanto precisa ser desenvolvido integralmente para o uso e interação da criança. Com isso precisa ser seguro, acessível, estimulante e flexível, promovendo a autonomia, e criatividade, o que auxilia na articulação de ações diversas. Em favor disso, Kishimoto (2010) argumenta que a interação com o espaço físico também influencia a qualidade das brincadeiras, uma vez que a organização deles pode favorecer ou limitar as experiências infantis, refletindo as concepções pedagógicas da instituição

Silva e Santos (2010, p.15) destacam a importância de “possibilitar à criança espaço e oportunidade de expressar suas ideias, movimentos e criatividade, além da atenção que ela necessita” e assim permitir seu desenvolvimento pleno e a produção de cultura.

Diante do que foi apresentado, fica evidente que o brincar é parte essencial da infância, pois é por meio dele que a criança aprende, se expressa, interage e se desenvolve. Brincar não é só passatempo, mas uma linguagem própria da criança, que envolve corpo, emoção, imaginação e pensamento.

O brincar é um direito de aprendizagem e desenvolvimento, que deve acontecer em diferentes tempos e espaços (Brasil, 2017). Por isso, é fundamental que o ambiente esteja organizado de forma a estimular a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças. Mais do que um espaço bonito e arrumado, é preciso que ele seja vivo e interativo, permitindo que a criança explore, descubra e construa sentidos. Assim, brincar e espaço caminham juntos, fortalecendo a cultura da infância e contribuindo para uma educação mais sensível, significativa e integral.

1.6 O QUE ESTABELECE UM AMBIENTE ESTIMULANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A partir da discussão relativa à abordagem de Forneiro (1998), é possível

afirmar que o ambiente educativo é um contexto dinâmico que influencia e é influenciado pelas práticas pedagógicas e pelas relações estabelecidas. Ao conjecturar ideias que poderiam melhorar a qualidade das escolas de Educação Infantil, Zabalza (1998) indica as boas relações com o ambiente, no sentido de aproveitamento dos recursos ofertados por eles, como parte desse processo.

Para que o ambiente torne-se, de fato, estimulante, é necessário que a dimensão física: referente aos aspectos materiais do ambiente, como mobiliário, objetos e materiais didáticos; a dimensão funcional: referente a forma como os espaços são utilizados, sua versatilidade e as atividades que neles ocorrem; a dimensão temporal: referente a organização do tempo e aos momentos em que os diferentes espaços são utilizados e a dimensão relacional: referente às interações e relações que se estabelecem no ambiente, tanto entre as crianças quanto entre crianças e adultos, estejam dialogando de forma efetiva e funcional (Forneiro, 1998).

A dimensão física (o espaço) é defendida por Horn (2004, p. 37) como “um elemento a mais no processo educativo, mas antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”. No entanto, a autora enfatiza que o teor físico dentro das instituições de ensino infantil vem sendo organizado sem pretensão de escuta das crianças e de suas necessidades, focalizado, somente, naquilo que interessa ao professor.

[...] Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores. O que se observa, via de regra, é que os professores se apoderam dos espaços decorando- os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica, excluindo as crianças disso (Horn, 2004, p.37).

Horn (2004, p.17) reflete como as determinadas ordenações estipuladas na sala de aula podem atingir as relações no meio em questão:

Muitas vezes, na Educação Infantil, vemos as salas de aula sendo organizadas com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõem às crianças “ditadura postural”, a qual certamente acarretará problemas de comportamento em algumas delas, pois não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos de tempo.

Nota-se, a partir das ideias acima, que as esferas constituintes de um ambiente que impulsiona o envolvimento dos infantes se entrelaçam fortemente, já que o arranjo imposto ao meio incide sobre o fator interacional, o que nos leva a discutir como os demais elementos contribuem para um ambiente dinâmico.

De acordo com a dimensão relacional defendida por Forneiro (1998) e elucidando a

importância da intencionalidade e acolhimento na Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Mec/Seb, 2009) apontam para a propiciação de um ambiente que desenvolva a autonomia e tenha segurança e respeito às diferentes identidades culturais

A BNCC (Brasil, 2017) sinaliza a necessidade de assegurar condições que possibilitem aprendizagens em experiências nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as estimulem a enfrentar desafios e a busca por resoluções, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Para isso, a compreensão pedagógica do professor deve levar em conta a criança como parte ativa do processo educacional e analisar como as dimensões de construção do ambiente, estabelecidas por Forneiro (1998), estão exercendo influência no dinamismo do meio.

O documento expressa que a intencionalidade reside na forma como o educador organiza e propõe experiências que possibilitam às crianças conhecerem a si mesmas, ao outro e ao mundo ao seu redor. Essas experiências se apresentam nas práticas de cuidado pessoal (como alimentar-se, vestir-se e higienizar-se), nas brincadeiras, nas explorações com diferentes materiais, no contato com a literatura e nas interações com as pessoas do seu convívio (Brasil, 2017).

A direção educativa se torna mais concreta quando o adulto, que atua como mediador de vários princípios na sala de aula, dedica atenção à escuta cuidadosa das crianças e reconhece as suas subjetividades, promove um ambiente acolhedor e valoriza a troca de sentimentos, experiências e conhecimentos entre todos.

O diálogo, a escuta e a flexibilidade são essenciais na construção de boas relações e fornecem subsídios para o planejamento da organização dos espaços internos e externos, para os tempos de alimentação, para o descanso, para a higiene e outras propostas, para a escolha de materiais adequados a cada proposição e às diferentes formas de acondicionamento e à disponibilização dos materiais, assim como aos diferentes modos de os grupos (Curitiba, 2022, p. 20).

Essa intencionalidade no planejamento também se reflete na finalidade dos espaços e recursos da sala de aula. A funcionalidade dos espaços e dos materiais da sala de aula pode ser definida pela criança de forma independente ou com a orientação do professor. Isto deriva dos diferentes usos que um mesmo lugar pode assumir, por exemplo: uma mesa que hora é usufruída para a realização de atividades e outra é canto para a proposição de brincadeiras ou criação de artes com tinta. Portanto, a depender das aplicabilidades endereçadas a determinado local ou

material, ele adquire uma ou outra dimensão funcional (Forneiro, 1998).

A intenção também diz respeito à dimensão temporal. Para Oliveira-Formosinho (1998, p.158) uma das áreas de organização do professor é a organização do tempo, “de modo que a criança passe por diversas situações”. Para a autora, a criação de uma rotina faz com que “o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.158).

À vista disso, Oliveira-Formosinho (1998, pp.158 e 159), assinala que “a pessoa adulta não pode fazer o que ela quiser de acordo com sua vontade”, mas que deve usar o tempo para “prestar serviços educativos aos alunos (as)”, de modo que as ações propostas não derivem das vontades próprias dos adultos, mas se apoiem em princípios científicos, instituindo uma rotina diária que, embora flexível ao submeter-se às demandas existentes, seja estável.

A “previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e para a independência da criança” e “a rotina diária permite dar mais oportunidades a todas e a cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.159). Isso significa que, ao saberem o que irá acontecer ao longo do dia, as crianças se sentem mais seguras e confiantes para participar das atividades. Além disso, a rotina bem planejada garante que todas as crianças tenham oportunidades de se expressar, brincar, interagir e aprender.

Sem uma rotina estabelecida, o professor pode atuar de forma improvisada, o que pode comprometer a intencionalidade pedagógica e equidade nas interações (Oliveira-Formosinho, 1998).

Isto permite que a criança esteja livre para tomar decisões, realizar ações, escolhas, interações e se comunicar. Tudo isso, então, promove um ambiente organizado, em que torna-se possível o entendimento das ações, observações e hipóteses de planejamentos

Por fim, compreende-se que um ambiente estimulante na Educação Infantil não se trata apenas de dispor materiais ou decorar o ambiente, mas da junção de um espaço bem pensado, a uma intencionalidade clara do educador, a construção de rotinas e de boas relações que beneficiam a escuta, o acolhimento e a participação das crianças.

Depende da pretensão do educador em pensar na construção de um contexto que acolha as múltiplas identidades, promova experiências de envolvimento ativo e favoreça o desenvolvimento integral. Isto posto, verifica-se que o contato qualitativo

com o espaço externo estimula o protagonismo infantil, a criatividade e oferece oportunidades de movimento, exploração e descoberta que são fundamentais para o desenvolvimento integral.

CAPÍTULO 2: TRILHA METODOLÓGICA

Neste capítulo será descrito o percurso metodológico estabelecido para realização desta pesquisa utilizando das contribuições de Flick (2009). O autor explicita que os fatores presentes na pesquisa qualitativa envolvem uma seleção apropriada referente às escolhas metodológicas e de teorias, junto à busca pela análise de diferentes perspectivas e conclusões dos pesquisadores referentes às suas contribuições para construção de conhecimento.

Além disso, também foram consideradas as contribuições de Minayo *et al.* (2001, p. 14), que indica que a trilha metodológica é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, o que inclui a natureza, os sujeitos e universo pesquisado, os instrumentos e procedimentos técnicos, o método de análise para a produção do conhecimento e as reflexões do pesquisador.

Os dados foram construídos numa instituição pública, os quais foram observados, especificamente, durante o turno vespertino numa turma de grupo IV de crianças com 4 anos e 5 anos composta por 18 crianças, sendo 3 delas diagnosticadas com TEA e 4 em processo investigativo e a professora responsável.

A coleta das informações ocorreu entre as datas 01/10 e 11/10, totalizando 10 dias de observação. A turma foi assumida nos dias 07/10/2024 e 10/10/2024 por uma professora substituta, o que culminou no descarte desses dias na análise, já que o sujeito da pesquisa é a professora responsável pela turma.

Portanto, aqui serão apresentados os elementos que compõem a trilha metodológica, abordando seu contexto, os métodos, e técnicas utilizados. A partir disso, será possível compreender como esses componentes contribuem para a construção do conhecimento e a interpretação da realidade estudada.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A investigação realizada corresponde a uma pesquisa qualitativa, que apresenta uma importância especial dada à análise das interações sociais, especialmente em razão da diversificação das áreas da vida social (Flick, 2009). No mais, o autor demonstra que o objeto de estudo define o caráter metodológico e o meio em que o estudo é exercido, não implica situações artificiais, mas práticas

cotidianas de interação dos sujeitos no campo da pesquisa.

Minayo *et al.* (2001), expressa que a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que responde a particularidades íntimas num espectro da realidade que não deveria ser quantificado. Dessa forma, conclui-se que a pesquisa qualitativa é especialmente útil para explorar aspectos da vida social, cultural e emocional que não podem ser adequadamente representados por números, mas que são essenciais para uma compreensão efetiva da realidade, pois se concentra nas nuances, significados e contextos das situações.

Minayo *et al.* (2001, p.26) apresenta, ainda, o que denomina como ciclo da pesquisa, um processo espiral que começa com um problema/pergunta e termina um produto provisório, gerando outras questões. Sobre ele, a autora explicita:

O processo começa com o que denominamos fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação (Minayo *et al.*, 2001, p.26).

Nesse momento, o foco é a construção do projeto de investigação, ou seja, um planejamento inicial que guiará todo trabalho a ser desenvolvido, esse primeiro momento é sucedido pelo trabalho de campo, etapa explicada pela autora da seguinte forma:

[...] consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (Minayo *et al.*, 2001, p.26).

O trabalho de campo é uma etapa crucial da pesquisa, pois permite o confronto das hipóteses e teorias previamente elaboradas com a realidade observada. Ao coletar os dados diretamente do campo, é possível perceber a validade das suposições teóricas e ajustar ou reformular as hipóteses antes levantadas com base em evidências empíricas. Por fim, Minayo *et al.* (2001, p.26) conclui que passadas as etapas anteriormente citadas, elabora-se o tratamento do material recolhido no campo, que conduz à teorização dos dados.

Portanto, o ciclo da pesquisa qualitativa é um processo dinâmico e reflexivo, na qual teoria e prática interagem e possibilitam uma compreensão enriquecedora da realidade.

2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Com viés na observação participante e, compondo os percursos metodológicos, foram utilizadas as contribuições de May (2004), que salienta que a observação participante é executada a partir do envolvimento ativo do pesquisador no ambiente de estudo, permitindo uma compreensão das interações sociais e comportamentos no contexto.

Para observar os aspectos que envolvem essa escolha, além de repertoriar as conexões procedentes dessa organização, o diário de campo e o gravador de áudio serão utilizados na pesquisa.

Em vista das contribuições relatadas acima e considerando uma importante relevância desses procedimentos e instrumentos para o estudo realizado, a observação participante foi o caminho escolhido para a execução desse trabalho, já que o interesse em repertoriar as relações estabelecidas entre as crianças no espaço físico e descrever a construção do espaço no CMEI serão realizados a partir da observação.

2.2 UNIVERSO PESQUISADO

O campo de pesquisa estabelecido foi um CMEI da rede municipal de ensino do Recife/PE, que atende uma comunidade diversa e apresenta uma variedade de desafios e potencialidades. A escolha do campo se fundamenta pela aproximação da pesquisadora com o CMEI e sobretudo interesse crescente em entender a ação pedagógica nas instituições públicas de educação infantil, já que estas desempenham um importante papel na formação e desenvolvimento das crianças.

2.3 PARTICIPANTE DA PESQUISA

A escolha da participante da pesquisa foi indicação do corpo gestor do CMEI. Nesse contexto, a professora Decisão¹ é a principal organizadora espacial, ela define o lugar e funcionalidade de cada objeto dentro da sala de aula, tendo ou não noção dos conhecimentos e experiências empregados conscientemente ou

¹ Todos os nomes que aparecem nesta pesquisa são fictícios.

subconscientemente em cada determinação realizada. Por isso, a professora pedagoga, com 33 anos de idade, 7 anos de carreira e 6 anos de experiência na rede pública, formada na Faculdade Frassinetti do Recife em 2016.2, é o sujeito desta pesquisa.

2.4 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Para o processo de análise dos resultados construídos durante essa pesquisa, foi escolhida a análise de conteúdo como técnica analítica a partir da perspectiva de Bardin (2009), com intuito de refletir sobre os dados obtidos, objetivando analisar como as organizações dos espaços físicos, acessados pelas crianças do grupo IV de um CMEI da rede municipal do Recife, e as interações entre crianças-crianças e crianças-adultos nestes espaços, contribuem para a construção de ambientes de aprendizagens.

Em relação a técnica de análise utilizada como inspiração nesse estudo, Bardin (2009) sugere uma organização de etapas ditas em a) pré-análise, que consiste em uma leitura flutuante para um contato geral; b) exploração do material, na qual o texto é desmembrado em unidades para catalogar e organizar dos diferentes aspectos dele; c) tratamento dos dados e interpretação, buscando realizar inferências qualitativas, explorando significados e interpretações em vez de dados somente estatísticos.

Essas etapas afirmam a necessidade de estudar os dados e elaborar critérios que serão utilizados para analisar e interpretar o objeto de estudo da pesquisa. Sendo assim, foram utilizadas as contribuições do autor, que defende a divisão de elementos visando auxiliar na orientação e sistematização da análise para o tratamento das informações obtidas.

Esse processo de categorização é descrito por Souza Júnior et al. (2010, p. 35) como “[...] um caminho de ordenação da realidade investigada, na intenção de aprendê-la conceitualmente”, ou seja, esse processo objetiva organizar os dados da pesquisa de forma que possa compreender melhor a realidade pesquisada e, assim, chegar a um entendimento conceitual sobre o que está sendo estudado. Ainda sobre categorização, o autor elucida “categoria” nesse contexto como:

[...] formas que refletem as propriedades/aspetos e as

relações/ligações universais da realidade objetiva, caracterizando-se como graus/estados do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada pela realidade (Souza Júnior et al., 2010, p. 36)

Portanto, são conceitos fundamentais para entender a realidade objetiva e suas transformações, sendo dinâmicas e refletindo os estados e graus de desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais.

Então, resgatando os objetivos desta pesquisa, após a leitura flutuante dos dados construídos no processo de investigação desse estudo, foi possível separar os seguintes indicadores temáticos: 1) Características do espaço e distribuição dos objetos; 2) O que a organização espacial conta da intencionalidade pedagógica da professora na construção do ambiente; 3) Espaços e/ou ambientes de proposição de brincadeiras; 4) interações entre crianças-crianças e crianças-adultos e entre crianças- espaço no contexto escolar: reações, transformações e permanências na construção do ambiente.

Cada um deles será discutido e analisado, visando uma compreensão efetiva das características e relações que se estabelecem entre os dados observados. A seguir apresentaremos a terceira etapa da análise, a interpretação dos dados.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

A análise buscará identificar padrões, conexões e particularidades que emergem do contexto estudado, proporcionando uma elucidação das dinâmicas que envolvem os diferentes aspectos da organização do espaço, como eles interferem nas interações das crianças e na construção do ambiente, atendendo ao nosso objetivo geral e aos específicos.

Para aprofundar essa compreensão, torna-se necessário considerar que a criação do ambiente não se limita à disposição física dos elementos, mas envolve uma rede de dimensões interdependentes que influenciam a qualidade das experiências vividas pelas crianças.

Nesse sentido, a construção de ambientes de aprendizagens no cotidiano acontece a partir da qualidade das dimensões física, funcional, temporal e relacional (Forneiro, 1998). Por isto, é necessário que os materiais didáticos, o mobiliário, os objetos e a organização deles, as vivências construídas, o planejamento temporal e espacial de cada momento, a formação das relações entre os adultos-crianças e crianças-crianças sejam pensados, projetados e executados a partir da centralidade dos infantes no contexto educacional.

Os gestos diários que se repetem pelos corredores, o tempo disponibilizado para as refeições compartilhadas, os encontros produzidos por todos os sujeitos daquele contexto, compõem o ambiente educativo.

A partir disso e com objetivo de entender como a rotina, a configuração espacial, as relações e funcionalidades dos objetos percebidos durante as situações cotidianas, no período destinado à coleta auxiliam na criação desse ambiente. o quadro abaixo descreve os horários e ações rotineiras implementadas no grupo.

Quadro 1 - A rotina

Horário	Atividade
13:00H	Chegada e realização de atividades livres
14:00H	Lanche e brincadeira no espaço anexo ao refeitório
14:15H	Retorno à sala de aula e realização de atividades
15:30H	Ida ao solário
16:00H	Jantar e brincadeira no espaço anexo ao refeitório
16:20H	Retorno a sala de aula
17:00H	Hora da saída

Fonte própria (2025)
Quadro da rotina instituída no grupo IV do CMEI.

O horário inicia às 13:00h com a chegada das crianças e atividades livres para que possam se acomodar e brincar à vontade. Às 14:00h, é servido o lanche, acompanhado de brincadeiras no espaço anexo ao refeitório, seguido pelo retorno à sala de aula às 14:15 para atividades dirigidas. Às 15:30, as crianças vão ao solário, momento de brincadeira livre e às 16:00 ocorre o jantar, também com o brincar no espaço anexo ao refeitório. Após o jantar, às 16:20, retornam à sala de aula para as últimas atividades do dia, finalizando às 17:00 com a hora da saída.

A rotina segue uma sequência sistematizada das atividades cotidianas, o que favorece a previsibilidade das ações e a segurança emocional das crianças (Oliveira-Formosinho, 1998). Há uma organização intencional dos tempos e acesso aos espaços e o brincar está presente tanto antes quanto depois das refeições, no solário, corroborando com uma concepção institucional a favor de uma infância de experiências de interação e exploração (Franco, 2016; Brasil, 2017; Kishimoto, 2010).

Percebe-se uma rotina organizada e favorável às crianças. No entanto, ela,

isoladamente, não assegura a qualidade das vivências interpessoais e da organização espacial, que dependem da intencionalidade por parte dos adultos (Franco, 2016).

Quando articulado às interações, o espaço contribui para a construção de ambientes ricos em possibilidades, que respeitam os interesses das crianças e favorecem aprendizagens (Forneiro, 1998; Horn, 2004; Zabalza, 1998). Nesse cenário, cabe caracterizar o espaço, reconhecendo-o não apenas como um suporte físico, mas como um componente ativo da ação educativa, capaz de influenciar diretamente as experiências infantis.

3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO E DISTRIBUIÇÃO DOS OBJETOS

A forma como os objetos são distribuídos comunicam intenções e expectativas, por isso, cada uma das escolhas, arranjos e detalhes imprimem uma intencionalidade pedagógica. Dito isso, e com o intuito de caracterizar os espaços físicos² acessados pela turma observada e também os modos de organização e distribuição dos objetos, nos subtópicos abaixo estão disponibilizados quadros e imagens com informações pertinentes a respeito da dimensão do espaço, disposição do mobiliário e materiais disponíveis, os quais foram acessados na realização da coleta de dados.

3.1.1 A SALA DE REFERÊNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS ESPACIAIS

Abaixo estão apresentadas fotografias e um quadro com foco em caracterizar a sala de referência, espaço no qual as crianças passam grande parte do seu dia.

² Espaços que não foram ocupados pelas crianças não serão descritos e analisados.

Quadro 2- Caracterização do espaço físico: sala de aula

Espaço físico	Dimensão do espaço	Materiais disponíveis	Disposição dos materiais
Sala de referência	Cerca de (≈) 19,46 m ²	4 (quatro) conjuntos de mesas; 1 (um) aparelho de ar-condicionado; Quadro branco; Cabides para pendurar bolsas; Armário alto com aparador e 4 (quatro) gavetas; 2 (duas) janelas grandes com vidro fumê; 2 (dois) caixotes com blocos de madeira e blocos de montar; Chave da porta; Prateleiras baixas com livros variados (cantinho da leitura); Mesa da professora	Mesas de organização hexagonal distribuídas pela sala de aula; Paredes com cartazes de atividades produzidas pelas crianças com auxílio da professora; Quadro branco fixado mais próximo ao chão, correspondendo à altura das crianças; Cabides fixados numa altura que não é acessível para as crianças, que constantemente precisam da ajuda dos adultos para pendurar e pegar seus itens em suas bolsas; O armário está localizado na parede lateral direita, junto ao aparador e corresponde a grande parcela da parede lateral direita da sala, deixando somente um pequeno espaço disponível na parede e espaço para a porta; Os caixotes com os blocos ficam em cima do aparador do armário, fora do alcance das crianças, que dependem da ajuda do adulto para acessar o material; Janelas localizadas na parede lateral esquerda da sala e com fumê; Chave pendurada na porta, fora do alcance das crianças; Cantinho da leitura com livros desorganizados nas prateleiras; Mesa da professora é localizada na parede lateral esquerda.

Fonte própria (2025)

Legenda: Quadro de informações sobre as características físicas da sala de referência.

Na sala de referência há presença de cadeiras em número suficiente para todas as crianças, climatização, quadro branco instalado em altura adequada para a estatura dos pequenos, disponibilidade de livros com acesso facilitado, paredes utilizadas como suporte para cartazes com produções realizadas pelas crianças e com auxílio da professora, também há cartazes que trabalham as relações com a rotina (referentes aos dias da semana, atividades do dia e chamadinha), valorizando

suas expressões e registrando vivências do cotidiano escolar.

O armário está posicionado ao lado do aparador, ocupando quase toda a extensão da parede lateral direita da sala. Sobre o armário, há caixas e outros materiais armazenados. O aparador, por sua vez, abriga as garrafas das crianças, que estão fora do alcance dos pequenos.

Os caixotes com os blocos também ficam em cima do aparador e também fora do alcance das crianças, que depende da ajuda dos adultos para acessar o material. Resta apenas um pequeno trecho livre nessa parede, reservado à porta e à um curto espaço de parede. Já na parede lateral esquerda, encontram-se as janelas, cobertas por película fumê, o que limita tanto a entrada de luz natural, quanto a visibilidade para a área externa.

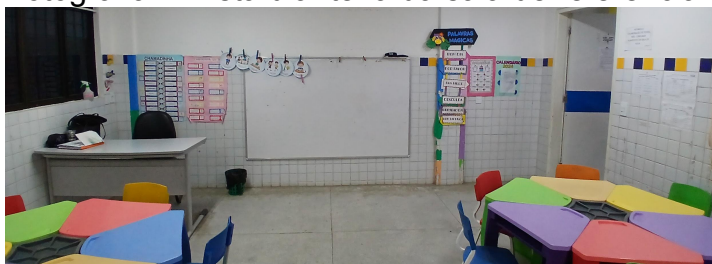
Fotografia 1- vista do fundo da sala de referência



Fonte própria (2025)

Legenda: mobília e objetos da sala de referência

Fotografia 2: vista dianteira da sala de referência



Fonte própria (2025)

Legenda: mobília e objetos da sala de referência



Fotografia 4: janela da frente



Fonte própria (2024)
Legenda: fotografia do armário

Fotografia 5: janela do fundo



Fonte própria (2024)
Legenda: fotografia da janela traseira

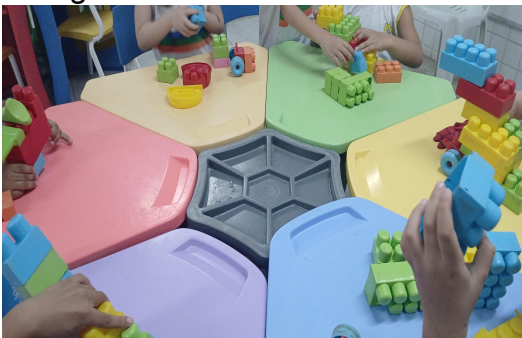
Fonte própria (2024)
Legenda: fotografia da janela dianteira

Fotografia 6: blocos de construção



Fonte própria (2024)
Legenda: fotografia dos blocos de uso cotidiano

Fotografia 7: blocos de montar



Fonte própria (2024)
Legenda: crianças brincando com blocos de montar

Levando em conta as características descritas acima, percebe-se que a mobília, em sua maioria, focada na necessidade das crianças e os diferentes estímulos à exploração, à construção e ao contato com os livros estão presentes na composição espacial da sala de referência, evidenciando uma preocupação da instituição com a qualidade do espaço físico e seu papel nas interações e apropriações do ambiente pelos infantes (Zabalza, 1998; Oliveira et al., 2020).

No entanto, aspectos estruturais ainda comprometem o uso pleno desse espaço. Os cabides destinados às mochilas estão em altura incompatível com a estatura das crianças, há pouca diversidade de brinquedos e os materiais disponíveis estão fora do alcance direto dos pequenos. Essa limitação no acesso aos objetos e mobiliários compromete a autonomia e apresenta uma lacuna em relação à centralidade infantil como elemento fundamental na instituição educativa (Brasil, 2017).

Ainda referente à variedade de materiais para brincar, considerando esta uma

atividade essencial e estruturante no desenvolvimento infantil, existe uma demanda de acesso a uma gama maior de brinquedos, que corresponda a “diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades” (Kishimoto, 2010, p. 3). A consequência disso nas brincadeiras é o desestímulo na ação do brincar, o que pode limitar a expansão de aprendizados importantes para as crianças (Kishimoto, 2010; Dall Santo, 2020; Wallon, 2007).

Para além da diversidade de materiais, a forma como o espaço está organizado também influencia diretamente nas experiências infantis. Nesse sentido, uma mudança planejada, percebida no espaço, foi a roda de “boa tarde”, a qual é organizada rotineiramente com as cadeiras formando um círculo.

A professora chama a turma para formar uma fila e propõe como desafio caminhar sobre a linha do piso. Ao entrarem na sala, encontram as cadeiras já organizadas em roda, previamente colocadas ali pela docente, para o momento coletivo da “roda do boa tarde”. Durante a ocasião, a professora canta com as crianças variadas músicas que envolvem movimentos corporais, as quais as crianças se mostram participativas. (Diário de campo, 2024)

Sentar-se nessa posição, permite que todas as crianças se vejam, percebam quem fala e tenham o mesmo espaço para interação. Isto não foi feito de forma improvisada ou mecânica, e sim demonstrou um planejamento intencional por parte da docente (Franco, 2016; Oliveira et al. 2020).

Em síntese, observou-se um espaço que revela uma concepção pedagógica da instituição de esforço consistente em criar um ambiente que favoreça a aprendizagem (Brasil, 2017; Freitas et al. 2015). Contudo, as limitações já descritas evidenciam entraves que podem comprometer a autonomia infantil e a prática do brincar (Kishimoto, 2010; Dall Santo, 2020).

3.1.2 O SOLÁRIO: CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

O solário está localizado no primeiro andar da instituição. Trata-se de um espaço valorizado pelas crianças e, embora o nome sugira contato direto com o sol e o ar livre, trata-se de uma área coberta. Para caracterizá-lo, o quadro e as figuras a seguir descrevem seus principais aspectos físicos.

Quadro 3 - **Caracterização do espaço físico: solário**

Espaço físico	Dimensão do Espaço	Materiais Disponíveis	Disposição dos materiais
Solário	≈ 30 m ²	3 (três) escorregadores coloridos; 27 caixas organizadoras em formato hexagonal; 3 (três) móveis com espaço para encaixar os organizadores de materiais; 1 (um) brinquedo de escalada; 2 (duas) gangorras em formato de dinossauro; 9 bambolês; Suporte para pendurar bambolês; Caixotes com 6 bonecas e alguns brinquedos de cozinha; Tapete verde em textura de camurça.	Os escorregos e parede de escalada se encontram no centro do solário; As caixas organizadoras hexagonais ficam disponíveis para acesso das crianças no chão do solário, poucas eram mantidas encaixadas no móvel de organização; As gangorras em formato de dinossauro eram constantemente alteradas de lugar pelas crianças, que circulavam com elas pelo espaço do solário; Os bambolês eram pendurados em seu suporte, que ficava ao lado dos móveis de organização; Os brinquedos (bonecas, brinquedos de cozinha e peneiras) ficam em um caixote de plástico, que geralmente está no chão do solário; O tapete verde em textura de camurça forra todo o chão do solário.

Fonte própria (2025)

Legenda: quadro de caracterização do solário

No centro do solário estão os escorregadores e a parede de escalada. Há também móveis destinados à organização dos materiais, nos quais caixas organizadoras hexagonais podem ser encaixadas. No entanto, essas caixas permanecem, em sua maioria, no chão, facilitando que sejam arrastadas frequentemente e tenham diferentes usos dados pelas crianças.

Fotografia 8: parede de escalada e escorregadores no centro do solário



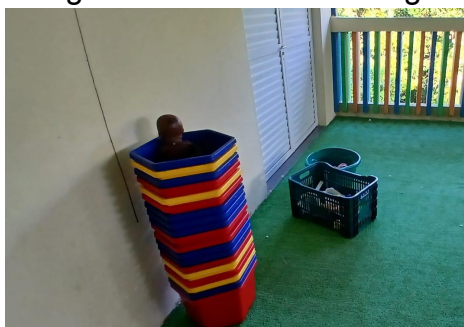
Fonte própria (2024)
Legenda: escorregadores e brinquedo de escalada

Fotografia 9: móveis de organização



Fonte própria (2024)
Legenda: os três móveis de organização

Fotografia 10: caixotes hexagonais no chão



Fonte própria (2024)
Legenda: pilha de caixotes no chão

Fotografia 11: gangorras dinossauro



Fonte própria (2024)
Legenda: gangorras disponíveis no solário

As gangorras em formato de dinossauro são casualmente movidas pelos infantes, que circulam com elas pelo espaço. Os bambolês ficam pendurados em um suporte posicionado ao lado dos móveis organizadores. Já os brinquedos menores, como bonecas, peneiras e outros, são armazenados em um caixote de plástico que, na maior parte do tempo, permanece no chão.

Fotografia 12: caixa de brinquedos



Fonte própria (2024)
Legenda: caixote com brinquedos pequenos

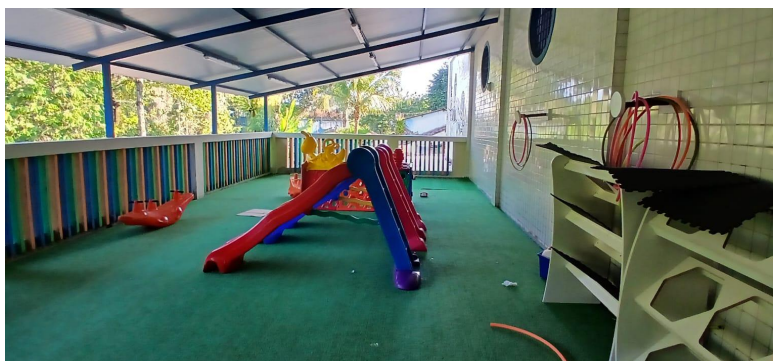
Fotografia 13: suporte para bambolês.



Fonte própria (2024)
Legenda: bambolês pendurados no suporte

Todo o piso do solário é revestido por um tapete verde com textura de camurça, o que proporciona um ambiente mais confortável para as atividades realizadas no local. Cabe enfatizar ainda, que o solário é coberto, contrariando o propósito sugerido pelo nome.

Fotografia 14: vista ampla do solário



Fonte própria (2024)

Legenda: foto do solário do ponto de vista da entrada

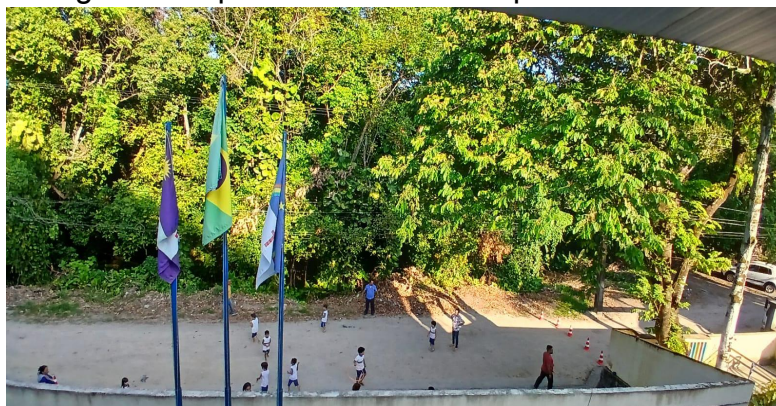
Fotografia 15: vista para mureta de proteção



Fonte própria (2024)

Legenda: fotografia da mureta de proteção do solário

Fotografia 16: panorama externo a partir da mureta do solário



Fonte própria (2024)

Legenda: fotografia da área externa referente á vista do solário

A análise do solário revela um espaço potencialmente estimulante em relação ao brincar, que consegue promover experiências expressivas, já que as crianças ficam livres para escolherem o que vão fazer. No centro, os escorregadores e a parede de escalada configuram a área destinada às atividades mais corporalmente ativas, fator importante, pois, o desenvolvimento de maneira saudável requer que toda criança se envolva em atividades de movimento (Kishimoto, 2010).

As caixas organizadoras hexagonais, dispostas livremente no chão, permitem às crianças criar arranjos espontâneos, oferecendo uma oportunidade de construção criativa (Kishimoto, 2010). Todavia, há obstáculos referentes à disponibilidade de materiais e entraves estruturais.

Embora as crianças valorizem esse espaço, a oferta restrita de materiais torna-se evidente. Não há brinquedos pequenos (bonecas, panelinhas e outros) em quantidade suficiente para atender toda a turma simultaneamente, o que não contempla os diferentes ritmos e a diversidade das crianças, podendo gerar disputas e diminuir o tempo de brincadeira coletiva (Forneiro, 1998; Kishimoto, 2010).

Além disso, foi perceptível a falta de segurança em relação à altura da mureta e à ausência de tela de proteção, o que representa um risco potencial no contexto observado. As caixas organizadoras hexagonais, dispostas no chão e de livre acesso às crianças, podem ser facilmente arrastadas e empilhadas, criando estruturas que possibilitam o alcance de alturas perigosas, com risco de que ultrapassem a mureta, expondo-as a possíveis acidentes.

Em conclusão, é possível afirmar que há aspectos positivos nas características espaciais do solário, no entanto, também há importantes fragilidades. Mesmo que o espaço amplo possibilite e integre atividades motoras, a limitação na variedade de brinquedos e a ausência de medidas de segurança representam obstáculos para um uso que atenda com qualidade às necessidades do brincar.

É necessário ampliar o acervo de brinquedos disponíveis, garantindo diversidade e quantidade suficiente, bem como realizar adequações estruturais que promovam um ambiente seguro e acessível, favorecendo a autonomia com responsabilidade (Forneiro, 1998; Zabalza, 1998. Kishimoto, 2010).

3.1.3 O REFEITÓRIO: CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO E DISPOSIÇÃO DOS MATERIAIS

O refeitório é um espaço que ultrapassa o objetivo da alimentação, mas faz parte da rotina do brincar das crianças, favorecendo a socialização e diferentes vivências. Com foco em descrever o teor físico nele arranjado, abaixo estão fotografias e quadro que expressam suas características.

Quadro 4- **Caracterização do espaço físico: refeitório**

Espaço físico	Dimensão do espaço	Materiais disponíveis	Disposição de materiais
Refeitório	≈ 33,49 (considerando o espaço vazio anexo ao refeitório)	Entrada aberta (não há porta); 4 (quatro) pias para lavagem de mãos 1 (um) porta papel e 1 (uma) lixeira; 5 (cinco) mesas grandes com espaço para 8 (oito) cadeiras cada; 1 (um) extintor de incêndio Parede de cobogós entre as mesas, dividindo o espaço do refeitório; Janela com prateleira para acesso aos pratos dos lanches; Espaço vazio anexo ao refeitório; 1 (um) pequeno portão gradeado que dá acesso ao hall de entrada da creche.	As pias do refeitório ficam na altura das crianças, junto ao porta-papel e lixeira; As mesas ficam divididas. Utilizando de referência a parede de cobogós, três mesas ficam à frente da parede e duas atrás dela; Paredes coloridas e com ilustrações de crianças uniformizadas com a farda da rede municipal do Recife se alimentando ou brincando; O espaço anexo ao refeitório, que fica vazio, é utilizado para brincadeira das crianças em alguns momentos, geralmente logo que terminam de se alimentar.

Fonte própria (2024)

Legenda: quadro de caracterização do refeitório.

A entrada do refeitório é aberta, sem porta, proporcionando fácil acesso. Há quatro pias para lavagem das mãos, todas posicionadas na altura adequada para as crianças, acompanhadas de um porta-papel e uma lixeira. O espaço conta com cinco mesas grandes, cada uma com capacidade para oito cadeiras, divididas em duas

áreas: três mesas ficam à frente da parede de cobogós que divide o refeitório, e duas ficam atrás dela.

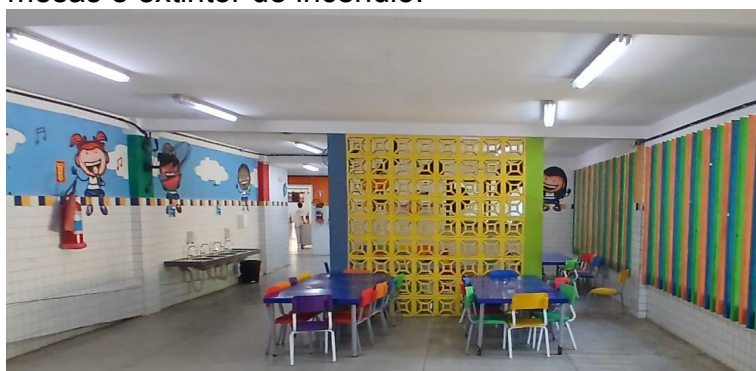
Fotografia 17: vista do refeitório mostrando entrada, mesas, pias e janela da cantina.



Fonte própria (2024)

Legenda: mobília e objetos do refeitório

Fotografia 18: vista do refeitório mostrando a parede de cobogós, mesas e extintor de incêndio.



Fonte própria (2024)

Legenda: mobília e objetos do refeitório

A parede é decorada com pinturas de crianças uniformizadas com a farda da rede municipal do Recife, representando momentos de alimentação e brincadeira.

Fotografia 19: parede decorada.



Fonte própria (2024)

Legenda: pinturas na parede do refeitório

Fotografia 20: parede decorada 2.



Fonte própria (2024)

Legenda: pinturas na parede do refeitório

Ao lado do refeitório, há um espaço vazio que é utilizado pelas crianças para brincar, geralmente logo após as refeições. Um pequeno portão gradeado conecta esse ambiente ao hall de entrada do CMEI.

Fotografia 21: visão ampla do refeitório do ponto de vista do espaço anexo a ele



Fonte própria (2024)

Legenda: refeitório do ponto de vista do espaço anexo a ele

A análise física do refeitório chama atenção de forma positiva. A ausência de portas na entrada promove acessibilidade e liberdade de circulação e as pias na altura das crianças, com porta-papel e lixeira, são elementos que contribuem para a formação de hábitos de higiene. Esse cuidado também é refletido na quantidade de cadeiras disponíveis, no tamanho das mesas e na adequação da mobília à estatura das crianças, o que oferece conforto e independência nas ações que envolvem a alimentação (Zabalza, 1998).

Esses pequenos detalhes mostram uma intencionalidade educativa na organização do espaço, permitindo que as crianças cuidem de si mesmas com pouca mediação direta do adulto, algo fundamental no processo de construção da identidade e da responsabilidade pessoal e destacam a importância de espaços que favoreçam a independência e o protagonismo infantil (Brasil, 2009; Brasil, 2017).

De forma complementar, a disponibilidade de acesso ao espaço anexo ao refeitório reforça esse olhar. No anexo não há materiais, mas o espaço vazio se

preenche de experiências motoras com a chegada das crianças. Há um favorecimento de momentos de diálogo e troca entre os pares, ação que tange a dimensão interacional e evidencia a criação de um ambiente que pode se tornar um instrumento potente para desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da construção do pensamento (Horn 2004; Forneiro 1998).

Assim, elucida-se que mesmo em espaços/ambientes direcionados para atividades básicas do cotidiano, como a alimentação, é possível a promoção de aprendizagens diversas. Entende-se, ainda, que a organização intencional, focando na acessibilidade infantil, reflete um respeito à infância. Ao mesmo tempo, o espaço anexo ao refeitório, vazio de objetos, é cheio de ressignificações criadas pelas próprias crianças, assumindo uma função expressiva na rotina graças à sua dimensão espacial, que permite a livre brincadeira motora.

3.1.4 BANHEIROS INFANTIS: CARACTERIZAÇÃO DE UM ESPAÇO DE INTIMIDADE

Em princípio, é importante informar que o banheiro infantil feminino não estava em uso e foi mantido fechado durante todo o período de investigação. Portanto, apenas o banheiro masculino infantil foi caracterizado nas fotografias e quadro abaixo.

Quadro 5- **Caracterização do espaço físico: banheiro masculino infantil**

Espaço Físico	Dimensão do espaço	Materiais disponíveis	Disposição dos materiais
Banheiro infantil masculino	*não foi possível coletar a informação	1 (um) espelho; 3 (três) pias; Porta-papel e lixeira; 3 (três) chuveiros; 2 (duas) pequenas janelas gradeadas; 2 (duas) cabines com porta e vasos sanitários; Espaço de acessibilidade com vaso sanitário, corrimão e ducha higiênica.	O espelho, as pias e o porta papel do banheiro masculino estão numa altura elevada demais para crianças, sendo impossível o acesso delas sem algum tipo de auxílio dos adultos; O espaço que acopla vaso sanitário, corrimão e ducha higiênica, objetivando ser acessível para pessoas com algum tipo de deficiência motora, é aberto. Não há cabine ou qualquer tipo de proteção à privacidade da criança; Os vasos sanitários são de altura e tamanho adequados para as crianças.

Fonte própria (2024)

Legenda: quadro de caracterização física do banheiro infantil

Fotografia 22: pias, porta papel e espelho



Fonte própria (2024)
Legenda: pias, porta papel e espelho.

Fotografia 23: banheiro para crianças com deficiência motora



Fonte própria (2024)
Legenda: banheiro acessível.

No banheiro infantil masculino, foi possível observar que o espelho, as pias e o porta papel estavam posicionados em uma altura elevada. O espaço que reúne vaso sanitário, corrimão e ducha higiênica, pensado para atender crianças com deficiência motora, é totalmente aberto, sem cabine ou qualquer tipo de proteção.

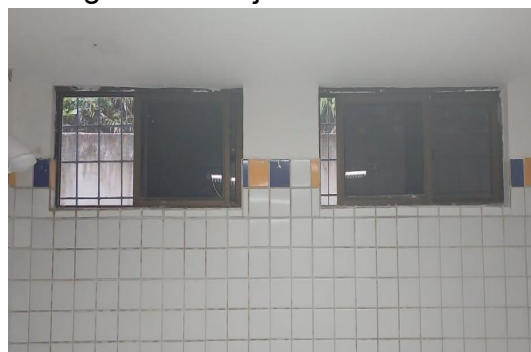
Os vasos sanitários comuns são de tamanho e altura adequados para o uso infantil e estão em cabines preservadas por portas de alumínio. O banheiro também conta com duas pequenas janelas gradeadas com vidro fumê e três chuveiros funcionais.

Fotografia - 24: cabines sanitárias comuns



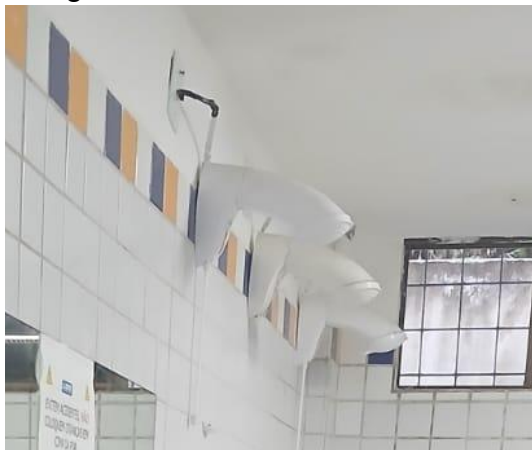
Fonte própria (2024)
Legenda: cabines do banheiro infantil

Fotografia - 25: janelas do banheiro.



Fonte própria (2024)
Legenda: janelas do banheiro infantil

Fotografia - 26: chuveiros



Fonte própria (2024)

Legenda: chuveiros do banheiro infantil

A estrutura do banheiro infantil masculino se faz positiva em relação à quantidade de equipamentos e à intenção de inclusão. No entanto, algumas inadequações analisadas comprometem o uso independente e a dignidade das crianças na utilização desse espaço.

A presença de pias, espelho e porta-papel fora da altura adequada para o alcance das crianças contradiz princípios fundamentais da Educação Infantil, que preconizam espaços adaptados ao tamanho delas, às necessidades e às capacidades dos pequenos (Brasil, 2009).

O espaço físico deve ser pensado a partir da ótica da criança, favorecendo a construção de sua autonomia. Quando esses elementos exigem a mediação constante do adulto, o espaço limita a liberdade da criança de cuidar de si e de desenvolver hábitos de higiene de forma independente (Zabalza 1998; Freitas et al. 2015).

3.1.5 OS CORREDORES E OUTROS ESPAÇOS: CARACTERÍSTICAS

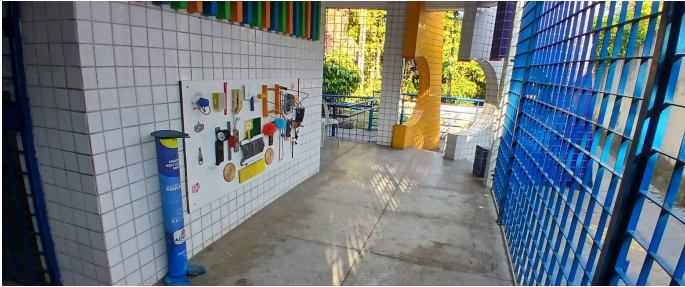
Abaixo estão caracterizados, através de fotografias e quadro descritivo, os corredores, hall de entrada e o espaço externo. Locais que foram ocupados pelas crianças durante a coleta de dados.

Quadro 6- Caracterização do espaço físico: corredores e outros espaços

Espaço físico	Dimensão do espaço	Materiais disponíveis	Disposição dos materiais
Corredores e outros espaços de acesso	. *não foi possível coletar a informação durante o período de pesquisa	Hall de entrada com placa sensorial; Rampa com corrimão e pisos táteis; Os fundos da escola abrigam um espaço com chuveirão e horta.	As paredes da escola são cheias de ilustrações e cartazes feitos pelas crianças; A rampa com corrimão e pisos táteis do interior da instituição dá acesso a outras salas e ao solário Os fundos da instituição têm muros altos que fazem divisa com a vizinhança do local.

Fonte própria (2024)
Legenda: quadro de caracterização dos corredores e outros espaços

Fotografia 27: hall de entrada com placa sensorial.



Fonte própria (2024)
Legenda: placa sensorial localizada na entrada do CMEI

Fotografia 28: parede do corredor principal com variados cartazes



Fonte própria (2024)
Legenda: paredes do CMEI com produções das crianças

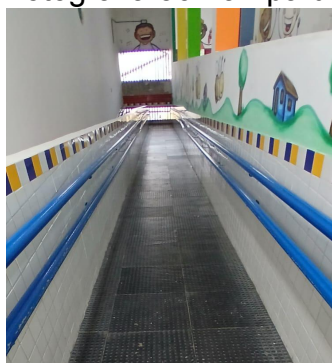
Fotografia 29: corredor principal.



Fonte própria (2024)
Legenda: imagem do corredor principal do CMEI

Quanto aos corredores e espaços em geral, as paredes da instituição são bem decoradas, repletas de ilustrações e cartazes com produções das crianças, o que contribui para um ambiente mais acolhedor e que valoriza a expressão infantil. No interior da escola, há uma rampa com corrimão e pisos táteis que dá acesso a outras salas e ao solário, garantindo a acessibilidade. Já na parte dos fundos da instituição, os muros são altos e fazem divisa direta com as casas vizinhas, o que limita o contato externo das crianças com o entorno da escola.

Fotografia 30: rampa de acesso.



Fonte própria (2024)

Legenda: rampa de acesso com corrimão e piso tátil

Nas configurações vistas pelos corredores, percebe-se um esforço em tornar o espaço mais próximo das crianças, valorizando suas experiências e sua presença ativa no cotidiano da instituição (Horn, 2004; Freitas et al., 2015). Tais elementos não apenas enfeitam ou organizam, mas também representam marcas das vivências infantis, reconhecendo as crianças como integrante principal daquele contexto e estimulando seu envolvimento no espaço escolar (Freitas et al., 2015).

Sobre a rampa de acesso para o primeiro andar da instituição, há uma mureta de proteção que pode ser considerada baixa, com cerca de 1,50m de altura³, o que implica em níveis reduzidos de segurança para as crianças.

Portanto, observa-se tentativas de criação de um ambiente acolhedor através das intervenções feitas nos corredores e hall de entrada, junto ao reconhecimento das crianças como parte central da instituição infantil. Contudo, há um aspecto estrutural que compromete a segurança dos infantes. A altura da mureta de proteção evidencia uma fragilidade da infraestrutura, que pode acarretar em comprometimento da integridade física das crianças.

³ informação coletada a partir da planta baixa da instituição

3.1.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DOS ESPAÇOS ANALISADOS

No CMEI pesquisado, o espaço físico apresenta algumas iniciativas alinhadas à proposta de um espaço educativo, acolhedor, seguro e possibilitador para a produção de um ambiente estimulante e interativo de aprendizagem. Porém, há questões de estrutura que podem chegar a restringir as possibilidades de ação das crianças (Zabalza, 1998; Forneiro, 1998; Horn, 2004).

A falta de privacidade no banheiro com acessibilidade, a baixa diversidade de brinquedos e a pouca atenção à autonomia das crianças evidenciam uma falta de qualidade na estruturação do espaço (Zabalza, 1998).

Tais observações indicam que, de fato, a instituição apresenta um esforço em construir elementos básicos adequados à Educação Infantil, com mobiliário em quantidade suficiente e organização que evidencia uma intencionalidade, em grande parte, na criança como construtora de aprendizagens. Porém, ainda carece de melhorias estruturais, demonstrando fragilidades que comprometem o papel do espaço como recurso educativo. Torna-se necessário repensar alguns aspectos do espaço, visando alinhar a intencionalidade pedagógica e a prática.

3.2 A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DA PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE

Na disposição dos móveis, no acesso aos materiais, até nas possíveis mudanças no fator físico, carrega-se uma intenção pedagógica, mesmo quando ela não está claramente verbalizada. Isso torna-se perceptível através do olhar àquele espaço, como é o caso observado nesta pesquisa (Horn, 2004).

Analisar esses elementos com atenção nos permite compreender como a professora se posiciona diante do processo educativo. Se torna aparente a promoção ou restrição da autonomia das crianças, a valorização de suas produções, o convite à exploração, à escuta, à troca. Assim, o espaço é um reflexo silencioso, mas potente, da prática pedagógica na construção de um ambiente de qualidade (Horn 2004; Zabalza 1998).

Nesse sentido, a relação entre o arranjo espacial e a intencionalidade pedagógica permeia os meios acessados do grupo estudado. Na verdade, a não

mudança desses arranjos anuncia que, provavelmente, não exista um pensamento reflexivo que envolve as constituições físicas.

É fato que, rotineiramente, a Professora Decisão altera a organização espacial da sala de referência durante o momento nomeado por “boa tarde”, caracterizado pela reunião das crianças para o canto de músicas e introdução do conteúdo a ser trabalhado no dia.

Durante a roda de “boa tarde”, as cadeiras são organizadas em formato de círculo, com foco na interação entre as crianças-crianças e a criança-professora. No entanto, esse foi um dos poucos momentos observados do dia que houve alguma alteração com foco na construção de algum elemento na sala de referência. Essa prática pontual evidencia certa valorização da interação, mas não reflete uma concepção ampliada de ambiente como proposta em suas quatro dimensões (Forneiro, 1998).

Além dessa mudança, tanto na sala de referência quanto em outros locais, como no solário e no refeitório, houveram transformações com foco na manutenção do bem-estar físico das crianças (como esconder algum objeto que pode propiciar algum machucado) ou que impeçam a realização de atividades não desejadas pela professora (como guardar um brinquedo que está sendo foco de alguma disputa), foram realizadas durante a coleta de dados.

Pontuamos que existe uma atenção à segurança física, que é importantíssima e demonstra preocupação com o bem-estar das crianças. Porém, esconder um objeto como forma de resolução de conflitos vai contra os princípios éticos de responsabilidade e limita aprendizagens que podem ser construídas e/ou consolidadas através da mediação da professora em situações como essas (Brasil, 2009; Kishimoto, 2010)

Ademais, em um dos dias verificados a Professora Decisão realizou uma atividade sob o céu aberto, com foco na percepção das crianças sobre o sol a partir do trecho “quem me compra um raio de sol” do poema Leilão de Jardim - Cecília Meirelles. Sendo essa a única extensão do trabalho pedagógico fora do ambiente convencional (sala de referência) acompanhado durante os registros percebidos.

Escapando da rotina já estabelecida, durante o período festivo da semana da criança, algumas alterações propostas pela gestão escolar permitiram a utilização de diferentes espaços, com variados materiais nos espaços externos. Um exemplo é o uso de uma área aberta na qual estavam 3 pequenas piscinas, bacias e baldes e

balões de ar e bolas para que as crianças explorassem.

O outro espaço aberto, também ocupado na semana da criança, foi o estacionamento da instituição, que na ocasião foi povoado de cordas, bambolês, bolas, vários exemplares do brinquedo “vai e vem” e pequenos brinquedos variados (algumas bonecas e painéis de plástico). Nesse mesmo dia, um espaço dentro do CMEI pouco ocupado pelas crianças, foi palco para a brincadeira livre com os blocos geralmente aproveitados na sala de aula.

As ações já descritas representam maior parte das modificações físicas realizadas pela docente em relação às vivências do grupo durante o período investigado. Isto posto, ao refletir de forma analítica sobre os dados apresentados acima, constata-se uma disfunção nos conceitos silenciosamente estabelecidos: a escassa alteração com direcionamento pedagógico no espaço, junto ao uso limitado de ambientes externos.

Tais condições sinalizam uma prática com uma concepção de espaço que restringe e não dinamiza, desconsiderando a multifuncionalidade e flexibilidade que esse fator pode oferecer se estiver aberto às necessidades do grupo (Oliveira et al., 2020; Franco, 2016).

No mais, durante o recorte temporal analisado não foi percebida uma reflexão crítica sobre o espaço e concepções que entendessem ele como um elemento educador não pareciam estar presentes nas estratégias pedagógicas vivenciadas (Zabalza, 1998).

Dessa forma, embora haja certa movimentação no espaço produzido pela docente, ela ainda se mostra insuficiente diante das potencialidades educativas que a dimensão física pode oferecer. Comprova-se, assim, uma demanda de ressignificação do espaço como componente educativo.

3.3 ESPAÇOS E/OU AMBIENTES DE PROPOSIÇÃO DE BRINCADEIRAS

Chamamos de espaços de proposição de brincadeiras aqueles que permitem que as crianças brinquem de forma livre, segura e criativa. Diante dos dados obtidos, o solário é o principal local de brincadeira da unidade, no entanto, foi percebido durante a análise dos dados que não é somente nele que as crianças brincam livremente e podem explorar as diferentes ações do brincar.

As crianças correm, pulam, dançam, constroem e participam de brincadeiras

em grupo e/ou simbólicas no solário. É nesse local que ocorrem as interações mais intensas entre elas, marcadas por disputas, colaborações e muita imaginação.

As vivências relacionadas a esse espaço oferecem o essencial para o desenvolvimento pleno da criança: espaço e oportunidade para manifestar suas ideias, movimentar-se e ser criativo, permitindo, assim, a produção de cultura, como pode ser visto no episódio abaixo (Silva e Santos, 2010).

Durante o tempo de brincadeira no solário, duas crianças pegam bambolês e andam pelo espaço com eles pendurados em seus pescoços, brincando de vender os objetos. Em seguida, repensam o brincar, colocam os bambolês no chão, formando uma espécie de circuito. Demonstram empolgação e chamam outras crianças para brincarem em sua estrutura. (Diário de campo, 2024)

Nessas experimentações, o brinquedo e a brincadeira foram mediadores para uma construção em conjunto e da busca pelos demais colegas, o que mostra um desenvolvimento da linguagem social, por meio do compartilhamento de conquistas (Kishimoto, 2010).

Outro dado coletado nesse espaço foi a disputa que ocorreu entre duas crianças por um único telefone de brinquedo que estava disponível no solário:

Esponâneo corre com um telefone de brinquedo, sendo seguido por Afeto, que diz repetidas vezes – Me dá! e consegue alcançá-lo, puxando o brinquedo para si. Diante da frustração, Espontâneo, que teve o telefone tomado, começa a chorar e busca consolo no colo da AAEDE. Em resposta, a adulta intervém, retira o telefone das mãos de Afeto e o devolve ao Espontâneo, que havia chorado. Afeto, que puxou o brinquedo e correu, se entristece pela ação da AAEDE e chora, procurando o colo da professora para se confortar. (Diário de campo, 2024)

Esse episódio revela a importância de um espaço rico em materiais de qualidade para todas as crianças, para que momentos como esses não sejam recorrentes. Evidencia, também, a importância de um olhar e escuta atentos, com intencionalidade, por parte dos adultos, para que as escolhas pedagógicas diante das necessárias mediações respeitem e acolham todas as crianças de forma equitativa e reflexiva. O ambiente educativo deve garantir o acesso das crianças a espaços e materiais que favoreçam a convivência, a interação, os movimentos amplos e as experiências de descoberta (Brasil, 2009; Oliveira et al., 2020).

A forma como o conflito foi “resolvido”, apesar do acolhimento de ambos, revelou a falta de reflexão e uma limitação no papel do adulto enquanto mediador do desenvolvimento, já que não permitiu que a criança pudesse avançar em sua

compreensão emocional e resolução de conflitos e não enxergou a brincadeira como um local privilegiado de construção de repertório social.

Os conflitos, também são parte integrante das relações infantis e são estímulos para a evolução da linguagem emocional. O papel do adulto, nesses contextos, deve ir além de intervir para “resolver” a situação, cabendo-lhe mediar as interações com sensibilidade, escuta ativa e estímulo à construção de soluções pelas próprias crianças (Kishimoto, 2010).

Quanto à mediação da AADEE, apesar do acolhimento das crianças, se mostrou superficial, sem promover diálogo sobre espera ou partilha. Nesse sentido, ressalta-se a importância de práticas pedagógicas fundamentadas em princípios éticos, políticos e educativos, que reconheçam a criança como sujeito de direitos (Brasil, 2009).

As relações de brincadeira também se estabelecem em alguns outros espaços da instituição, não se restringindo ao solário, de tal forma que a sala de referência e o anexo do refeitório são, constantemente, usados como espaços/ambientes de proposição de brincadeiras.

Nesses locais, as crianças se permitem criar, descobrir e explorar, interagem entre si, brincam de forma simbólica, motora e de construção. Por isso, esses dois espaços/ambientes também foram considerados espaços de proposição de brincadeiras. Em vista disso, será explicitado como cada espaço é utilizado pelos infantes.

Na sala de referência, os únicos materiais disponíveis de forma mais livre são os blocos de construção e blocos de madeira, utilizados pelas crianças em momentos específicos, como na chegada, entre as atividades e após o jantar. A professora, por vezes, escolhe quais brinquedos serão utilizados pelas crianças (massinha, blocos de construção, blocos de madeira ou livros), mas não interfere em como será a brincadeira.

Embora a ação do brincar seja utilizada como passatempo pela docente em alguns momentos, as crianças se envolvem ativamente, demonstrando que, mesmo sem planejamento específico, o brincar emerge de forma espontânea pelas crianças (Kishimoto, 2010). Um exemplo disso pode ser visto no seguinte episódio:

Após acabar a hora do lanche, chega o momento de voltar para a sala. Lá, a professora disponibiliza os livros do canto da leitura para as crianças. Alegria está sentado sozinho em uma das mesas, construindo cabanas com os livros. Ao perceber a cena de sua própria mesa, a professora projeta a

voz e orienta - Os livros não são para brincar, são para ler! Ele interrompe a atividade e deixa os livros dispostos sobre a mesa. (Diário de campo, 2024)

A fala da professora é equivocada, pois a etapa da Educação Infantil não tem por meta ou habilidade a exigência de que as crianças leiam, ou seja, não se espera que elas decodifiquem letras e palavras ou façam a leitura convencional (Brasil, 2017). No mais, a brincadeira através da leitura está integrada nesta etapa, pois o brincar estimula a construção de sentidos, a criatividade e o interesse pelos textos.

Apenas proibir o uso dos livros para construir “cabanas” não alcança a valorização da exploração simbólica, o incentivo para Alegria criar histórias a partir das imagens, dialogar sobre o conteúdo e ampliar o repertório linguístico. Entendemos que mesmo com a disponibilidade dos livros, não houve a intervenção pedagógica para construção de sentidos, deixando de conjecturar um ambiente intencional (Oliveira et al. 2020).

Geralmente, também não há brincadeiras dirigidas pela docente no espaço anexo ao refeitório. No entanto, este é amplamente apropriado pelas crianças, principalmente após a alimentação, a qual é realizada de forma ansiosa ou até recusada com intuito de aproveitar a brincadeira.

Após organizarem o espaço do solário, as crianças partem para o jantar. Comem rapidamente demonstrando ansiedade em se alimentar e, assim que terminam, correm para brincar no espaço anexo ao refeitório. Nesse local, envolvem-se em brincadeiras como pega-pega, e algumas se escondem embaixo das mesas. Permanecem livres nesse espaço até o final do tempo destinado à brincadeira, aproveitando-o de forma espontânea e ativa. (Diário de campo, 2024)

Esse espaço é vazio e propício para as brincadeiras que envolvem correr, movimentar o corpo e foi ocupado de forma voluntária pelas crianças. Essa apropriação espontânea dos espaços/ambientes mostra a potência de aprendizagem, desenvolvimento e socialização que existe na brincadeira, que está presente em diferentes tempos e lugares, ressignificando o mundo e constituindo práticas culturais (Kishimoto, 2010; Silva e Santos, 2009). Além disso, nesse local, os discentes têm a possibilidade de interagir com as demais turmas, estabelecendo relações que extrapolam os limites desenhados pela sala de referência.

O episódio narrado acima revela a importância da diversidade nos espaços ocupados e das relações que neles se estabelecem. Há potencialidade num espaço amplo e vazio, desde que as crianças estejam livres e decidam agir nele, pois é

principalmente das reações, transformações e permanências que elas executam que nasce o ambiente.

Diante disso, cabe analisar de que forma ocorrem as interações crianças-crianças e crianças-adultos, e como elas interferiram na criação de um ambiente de qualidade.

3.4 INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS- CRIANÇAS E CRIANÇAS-ADULTOS E ENTRE CRIANÇAS- ESPAÇO NO CONTEXTO ESCOLAR: REAÇÕES, TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE

Nas vivências cotidianas, as crianças constroem significados, cultura, testam seus limites, trabalham a resolução de conflitos e desenvolvem habilidades cognitivas. O meio educacional em que a criança está inserida e as relações que ali estabelecem entre seus pares e com os adultos, resultam diretamente na maturação desses elementos (Wallon, 2007; Piaget, 1998; Vygotsky, 1991).

A percepção das trocas interpessoais no contexto educativo permite compreender como os afetos, conflitos, mediações, interferências e brincadeiras auxiliam na formação holística do indivíduo. Para repertoriar as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos no espaço/ambiente da instituição, foram analisadas as inter-relações entre os adultos-crianças e crianças-crianças e como elas interferem na criação do ambiente.

Como primeiro dado, para ilustrar, numa situação envolvendo as crianças e adultos, podemos observar como a qualidade da comunicação interfere na qualidade do ambiente de aprendizagem, destacando a importância da escuta sensível e do respeito às formas singulares de educação.

Durante uma atividade de desenho livre, (após terminarem seus desenhos e ficarem ociosos), Afeto, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), percebeu que um colega estava colocando o lápis na boca. Em resposta, começou a repetir diversas vezes a frase “Não, não é pra comer”. Após algumas repetições, um dos adultos presentes na sala imitou a fala da criança em tom de brincadeira, provocando risos entre os demais adultos. (Diário de campo, 2024)

A repetição da criança pode ser compreendida como uma tentativa de comunicação e cuidado. Porém, a atitude da AADEE, ainda que possa ter sido interpretada como “brincadeira” entre os adultos, mostrou um contexto pouco

acolhedor, que desconsidera as formas de expressão próprias da criança e revelou uma atitude de desrespeito e falta de entendimento da acompanhante.

Somado a isso, outra situação chama atenção:

Durante uma brincadeira de pega-pega, a criança Tranquilidade não participa de forma autônoma de nenhuma interação com os colegas. Na tentativa de incluí-lo, o adulto Felicidade decidiu entrar na brincadeira com todas as crianças. Assim, Tranquilidade correu junto com o grupo, mas permaneceu em silêncio, sem sorrir, falar ou mostrar qualquer tipo de entusiasmo. Todavia, a criança demonstra um certo grau de frustração por não conseguir alcançar Felicidade. Quando Tranquilidade finalmente conseguiu alcançar o adulto, segurou em sua mão, parecendo buscar algum tipo de conexão ou segurança através disso. Momentos depois, Doçura, que participava da brincadeira caiu, e tendo Felicidade se aproximado para ajudar Doçura, Tranquilidade, mais uma vez, foi para perto da Felicidade e estabeleceu contato físico. (Diário de campo, 2024)

A criança sente da presença e do contato físico do adulto uma necessidade que demonstra insegurança nos aspectos sociais e de contato com o outro, ato que torna perceptível a forma singular que cada criança se expressa. A relação estabelecida entre Tranquilidade e Felicidade é de segurança e de referência afetiva, podendo funcionar como um suporte para a integração de Tranquilidade com os demais e de regulação emocional.

O adulto, por sua vez, percebe a dificuldade de Tranquilidade e decide agir de forma sensível diante da situação, não de forma mecânica, mas levando em conta as relações humanas intencionais e mediadas com afeto, as quais auxiliam na formação do sujeito (Franco, 2016; Oliveira et al. 2020).

Mais um dado das relações estabelecidas entre adultos e crianças segue abaixo:

Enquanto todas as crianças estavam sentadas à mesa brincando com blocos de madeira, Curiosidade derrubou propositadamente os blocos de um outra criança. A professora, ao ver a situação, retira a criança do local, a coloca em seu colo e lhe diz que não irá brincar mais. Depois de alguns minutos, a docente solta Curiosidade e permite que ela volte a brincar na mesa, no entanto, a criança derruba novamente os blocos de madeira de um amigo. Após isso, a professora puxa Curiosidade pelo braço, abre a porta procurando algum auxiliar para ficar com a criança, mas não o encontra. Por fim, senta novamente Curiosidade e não lhe deixa brincar. (Diário de campo, 2024)

Ao refletir sobre as ações da docente, várias questões importantes são reveladas. A resposta punitiva da professora limitou o aprendizado de repertório de

comunicação da criança, além da possibilidade do impacto emocional de suas intervenções.

A não reflexão desobedece aos princípios éticos que articulam a autonomia, responsabilidade e as diferentes singularidades e identidades, como valores a serem respeitados, trabalhados e construídos (Brasil, 2009). Nesse sentido, o teor punitivo da intervenção mostra desapego ou falta de conhecimento dos processos estéticos, que atendem à sensibilidade nas práticas a serem ofertadas e elaboradas na Educação Infantil (Brasil, 2009).

Outra intervenção da docente aconteceu durante a organização dos materiais utilizados pelas crianças:

Ao pedir que as crianças organizassem a sala de referência, a professora percebe que Esperança não realiza o comando e pede, novamente, que ela organize o espaço. Ao não ser acatada, a professora projeta sua voz, chamando a criança de "maluvida". Apesar disso, Esperança não se movimenta e a professora lhe pergunta "você é surda?". Por fim, Esperança põe a cadeira em que estava sentada no lugar. (Diário de campo, 2024)

O último episódio destacado mostra que o espaço educativo carece de acolhimento. Ao usar termos como "maluvida" e "surda", a docente desrespeita o direito a um ambiente sensível e adota uma postura autoritária, contrariando a proposta de uma escuta ativa e mediação sensível e ferindo a eficiência da dimensão relacional (Brasil, 2009; Brasil, 2017; Curitiba, 2022; Forneiro, 1998).

Diante do exposto, é possível afirmar que há dificuldades a serem superadas, principalmente de comunicação, nas vivências entre crianças e adultos. Apesar de haver algum acolhimento, oportunizado pelas ações dos adultos mediante a necessidade de integração das crianças, a carência de uma fala ativamente afetuosa chama atenção. Além disso, as "brincadeiras" entre os adultos que dizem respeito às crianças, ultrapassam o limite da convivência respeitosa ao imitar e rir do modo que Afeto se expressa.

Agora, com foco em elucidar como acontecem as interações entre crianças-crianças serão apresentados resultados do processo de análise que demonstram como são construídas as relações entre os discentes:

Ao chegarem ao solário, Admiração e Cuidado se aproximam de Segurança e Empatia, que estavam brincando entre si, e pedem para participar da brincadeira. Recebem uma primeira negativa de Segurança, que diz desejar continuar a brincadeira com sua parceira. Apesar da recusa, os colegas tentam participar, pegando brinquedos e

se aproximando da brincadeira. Porém, a tentativa não funciona, e Segurança e Empatia continuam negando a participação de Admiração e Cuidado. Eles observam, tentam as convidar para jogar bola, mas não recebem resposta. Pegam a bola e decidem brincar entre si no solário. Cuidado se dispersa das brincadeiras com a bola e Admiração, que acabara ficando sozinho com a bola, se reaproxima de Segurança e Empatia, que seguem focadas em sua própria brincadeira. Admiração tenta interagir com um brinquedo, e Empatia olha para ele e interage a partir do objeto. Porém, Segurança verbaliza novamente o desejo de que ele não brinque. Admiração permanece por perto observando, mas sem interagir. Em determinado momento, Entusiasmo se aproxima e verbaliza o interesse de brincar com o laptop que estava sendo usado por Segurança e Empatia. Segurança se recusa a compartilhar e afirma que não é para o colega pegar o brinquedo. A criança se afasta, mas logo outras três se aproximam e tentam, de diferentes formas, participar da brincadeira. Mesmo insistindo, não conseguem. Chegam a puxar alguns brinquedos, mas Segurança e Empatia conseguem manter outros em sua posse. Admiração, que estava observando tudo, se retira e deixa a bola com o grupo de crianças. Segurança recolhe todos os brinquedos, se levanta e sai de perto. Chama sua parceira Empatia para outro local. Admiração lhes segue e tenta, novamente, participar da brincadeira. Recebe mais uma negativa: “Quero brincar só com ela!”. Por fim, Admiração sai de perto. (Diário de campo, 2024)

Esse tipo de vivência evidencia que as interações infantis não são sempre harmoniosas ou espontaneamente inclusivas. Pelo contrário, demonstram a complexidade das relações sociais. Admiração e Cuidado ajustaram seus comportamentos ativamente a fim de serem incluídos por Segurança e Empatia.

Quanto às últimas, estas demonstraram estarem seguras de suas escolhas. Em somativa, existiu a necessidade de apoio pedagógico para a construção de vínculos mais empáticos e colaborativos. A intervenção de um adulto poderia auxiliar no entendimento da situação e na criação de um repertório social de resolução de conflitos, além de ajudar na conjuntura.

Essas reações ao meio social provam que existem desenvolvimentos diversos através do brincar, nesse caso, houve expansão de um conjunto de habilidades sociais que envolve o ajuste ao grupo, busca pelo outro, aceitação, mudança de estratégias e confiança.

Abaixo, segue outra situação que se destaca para ilustrar as relações estabelecidas entre as crianças:

Enquanto algumas crianças terminavam uma atividade proposta pela docente, as demais ficaram livres para brincar no espaço. Nesse momento, os sons das vozes e risadas das crianças ecoavam pela sala de referência, elas estavam

envolvidas em suas brincadeiras. Um grupo de 5 crianças brincava de correr, gritavam e conversavam entre si, chegavam a se jogar no chão da sala. Três delas decidem explorar o espaço, se juntam e começam a arrastar cadeiras para o centro da sala, organizando-as de modo que pudessem se deitar. Ao se deitarem, uma outra criança se aproxima e começa a massageá-las. Seguem sorridentes e brincando, até o momento de colocar os materiais em seus locais. (Diário de campo, 2024)

Mais um dado que ilustra um dos momentos de vivências relacionais das crianças se deu durante um momento de brincadeira livre com os blocos na sala de aula.

As crianças estavam envolvidas com os blocos, criando robôs, carros e torres. Num determinado momento, a maioria da turma se junta e tenta montar uma torre “gigante” de forma cooperativa. Em certo ponto, uma das crianças sobe na mesa para continuar a construção, pois não conseguem chegar à altura que a torre está estando sentada. Mas, logo o grupo percebe que isso não dará certo e decidem transferir a torre para o chão e continuam empilhando os blocos. Depois de alguns momentos do trabalho em equipe, conseguem erguer uma torre de tamanho considerável, que logo se desequilibra e desaba. Porém, as crianças não desanimam, recolhem os blocos e recomeçam a construção. (Diário de campo, 2024)

Em ambas situações, o grupo brincava livre, sem intermediação da professora ou demais adultos, o que resultou na movimentação das crianças em grupos e na reorganização autônoma do espaço, visando a brincadeira, o que demonstra a potencialidade criativa da infância em um ambiente de exploração do espaço, do corpo e de descobertas

As relações entre as crianças, que por vezes demonstraram competências socioemocionais e agiram, atuaram e dialogaram no espaço e com o material que lhes foi ofertado, de forma autônoma criaram um ambiente construtivo de interesse das trocas interpessoais, o que potencializa a evolução holística das crianças (Brasil, 2017; Piaget, 1991).

Levando isto em conta, conclui-se que há desafios relacionais entre crianças-crianças no contexto da instituição, que por vezes são fomentadas pela falta de mediação e/ou acolhimento dos adultos diante das ações produzidas. Mas, também há possibilidades de exploração encontradas pelas crianças através do espaço, dos materiais disponíveis e da cooperatividade e busca pelo outro que há entre elas, ações que podem influenciar o processo de aprendizagem.

Quanto ao teor físico, constantemente as crianças alteram as organizações

espaciais delimitadas pelo adulto. As sucessivas transformações, permanências e reações demonstram a potencialidade educadora do espaço preparado especialmente para as crianças.

Nesse processo transformador, as crianças se mostram ativas nas significações e ressignificações que podem ser acessadas a partir da reorganização dos objetos. Isso pode ser evidenciado nos cenários encontrados dentro do contexto escolar aqui estudado, a partir dos dados abaixo:

A vivência aconteceu num espaço externo do CMEI, onde pequenas piscinas, bexigas, baldes e bolas já estavam disponíveis para o uso do grupo.

As crianças rapidamente se envolveram: uma delas pega uma bacia e começa a enchê-la, jogando água nos colegas, todos parecem estar se divertindo. Em seguida, interrompe a ação e se junta a um outro colega para brincar com as bexigas cheias de água. Enquanto isso, cinco crianças compartilham uma das piscinas, que mesmo um pouco apertada, é compartilhada com muitas interações animadas. Próxima a elas, outra piscina ainda vazia começa a ser preenchida com a ajuda de um dos adultos, que utiliza uma mangueira e fala com entusiasmo com as crianças. Três meninos participam da atividade levando seus baldes e são incentivados pelo adulto, que diz com empolgação: “Vamos encher, vamos encher a piscina!”. Os meninos se animam e se divertem com a situação. Mais adiante, as crianças passam a pedir que o estagiário encha balões, que são jogados entre si como parte da brincadeira. Em um momento, uma bola é lançada para o quintal da casa vizinha. Um dos meninos, surpreso, pergunta o que fazer. O adulto responde que será necessário esperar para ver se a devolvem. A criança, então, direciona sua atenção ao ambiente, observa as bacias no chão, enche uma delas de água e inicia uma sequência de transferências do líquido entre recipientes, explorando o movimento da água de uma forma concentrada e criativa. (Diário de campo, 2024)

A disponibilidade de variados materiais e a liberdade de exploração possibilita múltiplas formas de transformação e reações ao espaço, a reorganização dos itens ali dispostos, à mercê do interesse das crianças, cria um ambiente com diferentes dinâmicas do brincar (Horn 2004). O espaço externo atua, nesse contexto, nas experiências sensoriais de contato com a água, do pé no chão, da troca com o outro e com o mundo e isso acontece através da prática pedagógica, que explorou essa atividade com o incentivo e estímulo a exploração livre e ativa (Barbosa; Horn, 2022).

Ao analisar os dados acima, é possível afirmar que, quando acessível, instigante e acolhedor, o espaço pode se transformar num catalisador de

aprendizagens e reflete diretamente nos estímulos à criação de um ambiente de descobertas (Forneiro, 1998; Zabalza, 1998). Além disso, a liberdade de ação, quando fornecida às crianças, mesmo que o espaço não tenha sido alterado objetivando algo em específico, permite o protagonismo infantil, conferindo novos sentidos aos objetos e aos contextos.

As interações recorrentes na instituição mostram que, quando planejado e aberto à transformação pelas crianças, o espaço torna-se um elemento essencial para a concretização dos direitos de aprendizagem, já que é fundamental que a Educação Infantil assegure o protagonismo das crianças, promovendo diferentes experiências (Brasil, 2017).

Todas estas reações, transformações e permanências no espaço, além das trocas entre crianças-crianças e crianças-adultos competem as dimensões relacionais e espaciais, partes fundamentais para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem com sentido, sensível, gentil, de estruturação de valores e conhecimentos. Por fim, cabe à escola, como agente educador, valorizar tais interações, reconhecendo o espaço como elemento pedagógico, em diálogo constante com as situações vivenciadas pelos infantes no ambiente educador (Forneiro, 1998; Zabalza, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da temática exposta sobre como as organizações dos espaços físicos, acessados pelas crianças do grupo IV de um CMEI da rede municipal do Recife e as interações entre crianças-crianças e crianças-adultos nestes espaços, contribuem para a construção de ambientes de aprendizagens, à luz dos documentos oficiais e de teóricos que estudam o espaço, as interações e as intencionalidades pedagógicas nestes ambientes, tornou-se possível tecer considerações que fomentam o debate acerca dessas dimensões, que são integrantes da criação de um todo.

As construções realizadas na dimensão espacial no CMEI campo de pesquisa apresentaram uma concepção pedagógica da instituição que reconhece o componente físico como elemento ativo no processo educativo. Contudo, foi possível observar que a limitada variedade de brinquedos, somada à ausência de propostas que explorem os poucos materiais existentes, compromete a criação de um espaço físico que estimule um processo dinamizador, o que desestimula um ambiente rico em experiências.

No que se refere à dimensão relacional, esta se mostra essencial para a constituição dos ambientes de aprendizagens e na criação de experiências efetivas na Educação Infantil. A pesquisa demonstrou que as interações entre crianças-crianças e crianças-adultos mostraram-se centrais para a construção de vínculos, resolução de conflitos e desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. No entanto, foram identificadas limitações na mediação docente, que em diversas situações se mostrou pouco reflexiva, com falas distantes, baixa escuta sensível e ausência de afetividade, comprometendo a qualidade das interações com as crianças.

Observou-se que as interações entre crianças-crianças propiciam reorganizações sociais através das tentativas de adaptação ao grupo e ao meio em que estão inseridas, o que reforça a importância de que essas relações sejam mediadas de forma sensível, buscando construir um ambiente seguro emocionalmente para todos.

Nesse sentido, a formação dos ambientes de aprendizagens na instituição, considerando o espaço e as interações, destacou um desafio a ser superado: apesar do espaço corresponder, na maioria das vezes, de maneira satisfatória ao

protagonismo infantil esperado de uma instituição educativa, a forma como se dá a mediação pedagógica nas interações entre crianças-adultos limita a criação de um ambiente verdadeiramente propício ao desenvolvimento holístico das crianças.

Fica exposta, portanto, a necessidade de ampliação do repertório de brinquedos e a revisão, junto à Prefeitura do Recife, de detalhes arquitetônicos da instituição, que podem ser reorganizados a favor das crianças. Também destaca-se a importância da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil centrada numa comunicação sensível e empática, bem como de uma gestão comprometida em estimular práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito central do processo educativo, concepção alinhada aos direitos das crianças.

Isto posto, compreende-se que tanto o espaço quanto o aspecto relacional interferem de forma direta na formação dos ambientes de aprendizagens, influenciando profundamente na qualidade das experiências infantis na instituição educativa, que não acontecem por acaso, mas dependem e exigem intencionalidade pedagógica por parte dos profissionais envolvidos.

No mais, essa pesquisa contribui para o preenchimento de lacunas em referência aos estudos que têm como centro o espaço físico das instituições, evidenciando sua potência enquanto elemento educativo, interativo e formativo. Ao discutir sobre a articulação entre espaço, interações e práticas pedagógicas, o trabalho reforça a importância de ambientes intencionalmente organizados, que dialoguem com as necessidades das crianças e promovam experiências de aprendizagem significativas.

Desse modo, compreende-se que este estudo não se encerra aqui, dele podem emergir novas investigações que aprofundem a relação entre os espaços educativos e as interações que neles se estabelecem, contribuindo para a qualificação das práticas e para a valorização da infância nas instituições.

Por fim, ao reconhecer o espaço e a interação como fatores essenciais no processo pedagógico, esse trabalho reflete o compromisso daqueles que enxergam a infância como tempo de potencialidades, descobertas e experimentações. Qualificar espaços e relações é condição imprescindível na garantia de direitos das crianças em acessar ambientes seguros, afetuosos e acolhedores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco Estênio Macedo; CHAVES, Maria Vitória Mesquita; CHAVES, Luciano Gutemberg Bonfim. A importância do contato com a natureza para a criança. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 4., 2019, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA16_ID7065_15082019093049.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BUENO, Dayana da Silva; BARROS, Tatiana de; FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio. Práticas pedagógicas na educação infantil. 1. ed. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores de qualidade da educação infantil brasileira. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12358-indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-brasileira-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 26 nov. 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Acolhimento na Educação Infantil: importância no contexto da BNCC. Curitiba: SME, 2022. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/4/pdf/00338129.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

DALL SANTO, Iara Aparecida Deitos. Pensar e implementar a pré-escola de um jeito diferente: percurso e impressões iniciais acerca das salas ambientes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Irati, 2020. Disponível em: <https://tede.unicentro.br/jspui/bitstream/jspui/1482/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20IARA%20APARECIDA%20DEITOS%20DALL%20SANTO.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Espaços e ambientes na educação infantil: a organização promove envolvimento? *Ensino*, v. 23, n. 2, p. 309-316, 2022. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, Brasil.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3, p. 39-49.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Ángel (org.). *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre:

Artmed, 1998. p. 229–280.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FREITAS, Aline; SILVA, Beatriz; SOUZA, Carla. O espaço da escola de Educação Infantil como favorecedor do protagonismo infantil. 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/issue/view/1322>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos ambientes de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: [Editora], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 15 maio 2025.

LACERDA, Caroline Ribeiro. Espaços e ambientes da Educação Infantil na perspectiva das pedagogias participativas: implicações conceituais, históricas e curriculares. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/40035/1/CAROLLINE%20RIBEIRO%20LAC>

[ERDA.pdf](#). Acesso em: 15 maio 2025.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 2, p. 229-237, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/peee/a/6KYH6X8Hv2sdPC9wpzNzTZ/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, Maria Cristina Alvez Ferreira. Ação e reflexão na estruturação de ambientes para crianças de três anos após retorno presencial devido à pandemia da Covid-19. 28 fev. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projeto Infância. In: ZABALZA, Miguel Ángel (org.). *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 141–170.

OLIVEIRA, Zélia R. *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Editora Biruta, 2020.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9–34.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. A educação da infância no Brasil. *Imagens da Educação*, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 51–59, jan./jun. 2012. Disponível em: https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/690/ARTIGO_Educa%C3%A7%C3%A3oInfanciaBrasil.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

SILVA, Aline Fernandes Felix da; SANTOS, Ellen Costa Machado dos. A importância do brincar na Educação Infantil. Orientadora: Eliane Fazolo. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Especialização “Desafios do Trabalho Cotidiano: a Educação das Crianças de 0 a 10 anos”, Mesquita, 2009. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010.

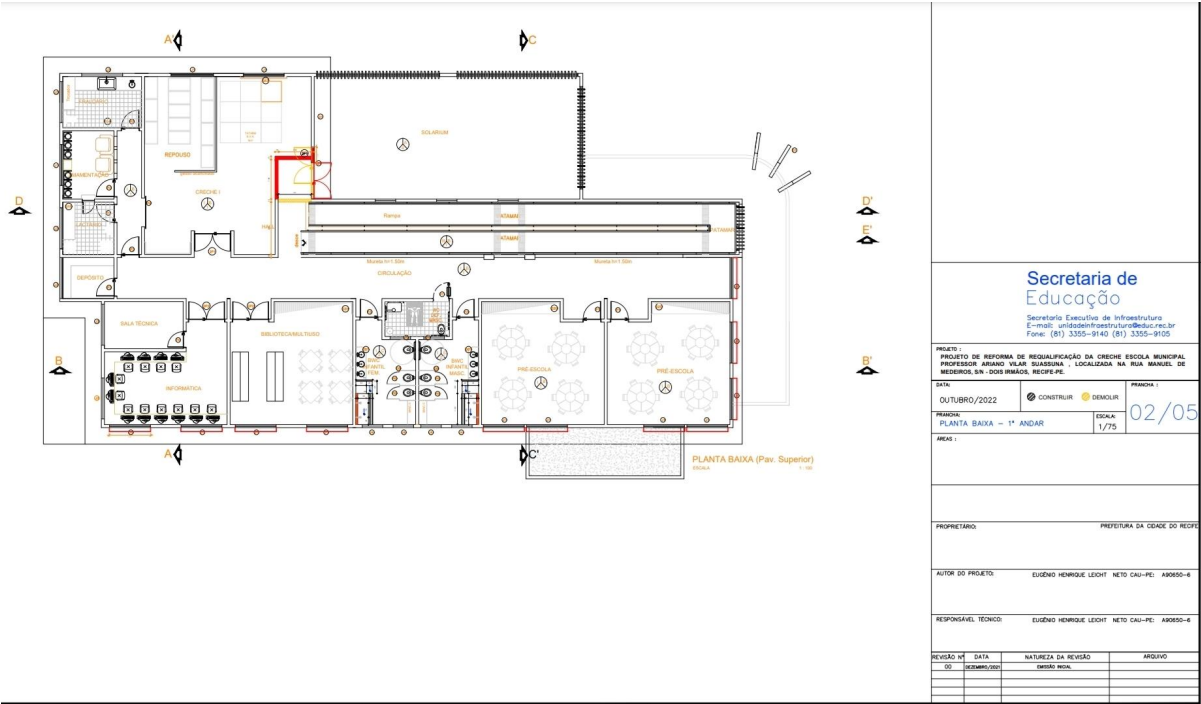
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da criança. 5. ed. São Paulo: Summus, 2007.

ZABALZA, Miguel. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

ANEXO B- PLANTA BAIXA DO PRIMEIRO ANDAR DA INSTITUIÇÃO



Fonte: Portal da Transparência da Prefeitura do Recife (2025)