



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Pedagogia

Júlia Evangelista Breder

**ESPAÇOS OBSERVADOS, LAÇOS EFETIVADOS: O OLHAR PARA AS PRÁTICAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA (BRASÍLIA, 2018-
2022)**

Brasília
2024



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Pedagogia

Júlia Evangelista Breder

**ESPAÇOS OBSERVADOS, LAÇOS EFETIVADOS: O OLHAR PARA AS PRÁTICAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA (BRASÍLIA, 2018-
2022)**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Prof.(a) Etienne Baldez Louzada
Barbosa

Brasília
2024

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

?U47t Último/sobrenome, Prenome seguido demais nomes
Título: subtítulo / Prenome seguido demais nomes
Último/sobrenome; orientador Prenome Último/sobrenome; co-
orientador Prenome Último/sobrenome. -- Brasília, Ano.
xx p.

Monografia (Graduação - Curso) -- Universidade de
Brasília, Ano.

1. Assunto principal. 2. Assunto específico. 3. Assunto
específico. 4. Assunto específico. 5. Assunto específico. I.
Último/sobrenome, Prenome, orient. II. Último/sobrenome,
Prenome, co-orient. III. Título.

Júlia Evangelista Breder

**Espaços observados, laços efetivados: o olhar para as práticas na Educação Infantil em
uma Instituição privada (Brasília, 2017- 2022)**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Data da aprovação: 20/09/2024

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa (MTC/FE/UnB)
Orientadora

Profa. Dra. Ireuda Costa Mourão (MTC/FE/UnB)
Examinadora

Profa. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto (MTC/FE/UnB)
Examinadora

Profa. Doutoranda Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva (PPGE/FE/UnB)
Suplente

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Em primeiro lugar, agradeço a minha orientadora, Etienne Baldez pela orientação, paciência e apoio durante todo o desenvolvimento deste trabalho. Seus conselhos e críticas construtivas foram fundamentais para o sucesso desta pesquisa.

Agradeço também aos professores do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, por seus ensinamentos e pelas valiosas discussões que enriqueceram minha formação acadêmica e ajudaram na elaboração deste TCC.

Aos meus amigos, agradeço pela amizade, incentivo e pelo apoio em momentos desafiadores. A colaboração e o companheirismo de vocês foram essenciais durante esta jornada.

A minha família, em especial aos meus pais, Alfredo Breder e Marlene Breder, e as minhas irmãs Amanda Breder e Luísa Breder, minha eterna gratidão pelo amor incondicional, apoio emocional e por terem acreditado em mim durante todo o período deste trabalho. Sem o apoio e compreensão de vocês, este trabalho não teria sido possível.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada um, de sua maneira, desempenhou um papel importante na concretização deste projeto.

Muito obrigado a todos!

Júlia Evangelista Breder

Setembro, 2024.

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado."

(Rubem Alves)

Sumário

MEMORIAL	8
RESUMO	12
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO.....	13
1. Espaço pensado e efetivado: a sala de convivência e a Instituição de Educação Infantil ..	19
2. Materialidade criada e utilizada: a sala de convivência e os usos feitos pelas crianças	29
3. Práticas pedagógicas no espaço da sala de convivência: criança, materialidade e professora em relação	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS	41

MEMORIAL



Essa sou eu, Júlia Breder, ao lado da minha irmã, prontas para ir para a escola, na Educação Infantil. Não tenho vívidas memórias dessa fase, mas meus pais sempre dizem, e os registros fotográficos não os deixam mentir, que o sorriso enorme em meu rosto e a minha empolgação eram presentes em todos os dias!

Bom... minha história começou e continua até hoje em Brasília, Distrito Federal, onde tive uma infância muito feliz e tranquila. Sou filha do meio, cheguei ao mundo em 01 de março de 2002. Fui criada pela minha mãe, Marlene Breder, que nasceu em Araguaína, no Tocantins, mas aos 10 anos de idade se mudou para Brasília, morando com sua irmã mais velha para ter melhores condições de estudos. Se tornou enfermeira, trabalhou em vários hospitais em Brasília, foi da Aeronáutica, e hoje trabalha no Ministério da Saúde. E pelo meu pai, Alfredo Breder, que nasceu, foi criado, e hoje reside conosco na Metropolitana, bairro no Núcleo Bandeirante, uma das cidades administrativas do Distrito Federal. Foi coordenador de logística de um grande mercado por 17 anos, e hoje, trabalha em sua própria empresa de manutenção, a BG comércios. Convivo diariamente entre muitas implicâncias, empréstimos de roupas e muito amor com minhas duas irmãs, a mais velha, que se chama Amanda e tem 25 anos, e a mais nova, Luísa, que completou recentemente seus 19 anos, e se formou no Ensino Médio.

Tive uma infância muito feliz, muito leve, o brincar esteve presente por muitos anos da minha vida, e na verdade, ainda está. Tenho 11 primos paternos de sangue, e muitos primos agregados por consideração. Todo final de semana era festa na casa da minha avó, e nós, as crianças da família, não parávamos de brincar um segundo. Lá era o melhor lugar do mundo para mim, lá eu sentia aquela sensação aconchegante de casa. Por parte de mãe cresci próxima

de 3 primos, sempre visitávamos eles em Goiânia e as brincadeiras também eram ilimitadas, nossa criatividade era impressionante. Em certo momento, eu e meu núcleo familiar moramos em um condomínio de apartamentos. Tinham muitas crianças, ficávamos todo o nosso tempo livre brincando embaixo dos prédios. Lembro-me que o bloco D, por algum motivo era o nosso lugar favorito, fora a quadra e o parque de areia, onde eu não deixava de frequentar nenhum dia.

Minha trajetória escolar se iniciou em uma pequena escola, aos 2 anos de idade. No ano seguinte, aos 3 anos, por mudar de casa, fui para outro colégio. Infelizmente, não me recordo desses primeiros anos vivendo a Educação Infantil. Minhas lembranças se iniciam aos 4 anos de idade, quando fiz uma visitação à uma nova escola com minha mãe e fiquei encantada com o lugar. Implorei para minha mãe para estudar lá. Era um colégio grande, com piscina, parquinho externo, uma quadra enorme, salas bonitas, coloridas, muito espaço para correr, tudo o que uma criança mais gosta. Tenho algumas fotos e vídeos de momentos muito felizes nessa instituição, inclusive, encontrei na Universidade de Brasília, na Pedagogia, uma das minhas amigas de lá, e a reconheci nas recordações. Lembro-me, também, da tia Regina, minha professora, que sempre me deixava ser sua ajudante de sala. No ano seguinte, por questões financeiras, voltei para o colégio anterior, onde também fui feliz, apesar de ser uma escola menor, com menos espaços, principalmente espaços ao ar livre. De lá, recordo-me da tia Érika, que compareceu à minha apresentação de ballet do curso que eu fazia e marcou-se em minha vida. No final do ano, escrevi uma carta de despedida para ela aos prantos, pois no 3º ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos, fui para uma escola pública na Asa Sul. Meus primeiros dias foram caóticos, eu não queria estudar lá, queria voltar para minha antiga escola. Chorei por duas semanas todos os dias, e me deparei com uma professora que não me deixava chamá-la de “tia”, porque de acordo com ela, eu não era sobrinha dela, era aluna, então deveria chamá-la de “professora”. Eu fiquei horrorizada, achei que ela fosse uma bruxa. Hoje, após quatro anos de Universidade de Brasília, entendo muito minha querida professora Flávia, que tanto me encantou e me ensinou no decorrer do ano. Professora Ellis chegou no meu ano seguinte, se tornando uma grande figura de admiração para mim. Eu olhava para ela, e via alguém que eu queria ser no futuro. Doce, atenciosa, delicada, paciente, didática. Fazia campeonatos de tabuada na turma toda semana, e éramos recompensados com bilhetes de incentivo e chocolates. Tive contato com ela até alguns anos atrás, quando a convidei para o meu aniversário de 15 anos. No final do 5º ano me despedi da Escola Classe com muita tristeza, porque aquele ambiente havia se tornado muito aconchegante para mim. Iniciei, então, o ensino fundamental II, em um CEF (Centro de Ensino Fundamental), um lugar grande, com muitos alunos, uma

dinâmica muito diferente do que eu tinha me acostumado. Mas gostei muito de estudar lá, amava ir para a biblioteca, me apaixonei pelos livros através da professora Zélia, de Língua Portuguesa. Sempre fui uma criança muito focada, dedicada, recebia elogios, certificados de aluna destaque, tirava as melhores notas, até porque minha mãe sempre me cobrou muito, sempre foi muito rígida em relação à isso, inclusive, me colocou por um período em um cursinho preparatório para ingressar no colégio militar, e também, em um curso de reforço de método japonês. No final do 7º ano fui trocada de escola mais uma vez. Fui criada na igreja, porém, não me identifico com nenhuma religião, nessa idade já não me identificava, então tive que me adaptar às novas regras dessa escola, como ensino religioso, meditação matinal, culto, semanas de oração. Apesar de não me encaixar muito, eu gostei da escola, fiz boas amizades e aprendi bastante, mesmo passando por algumas notas baixas, pois o ensino era bem mais puxado, muito do que os outros alunos já tinham aprendido, eu nunca tinha ouvido falar. Tive muita dificuldade em algumas matérias nessa série, felizmente ótimos professores me acolheram. No ano seguinte decidi que não iria deixar para me dedicar mais somente no final do ano como no anterior, aprendi minha lição, tirei boas notas logo no início e foi o que me salvou, porque no último bimestre surgiu uma oportunidade de ingressar em um colégio militar. Acabei caindo de paraquedas lá, onde o ensino era ainda um pouco mais difícil. Farda militar, formaturas militares, funcionários militares, novas regras de disciplina começaram a fazer parte da minha rotina. Além disso, o PAS, o Enem e o vestibular ganharam foco na minha vida. Virou uma grande ansiedade tentar conciliar os estudos da escola, porque tive que me adaptar mais uma vez a conteúdos mais avançados do que eu sabia, com os estudos para ingressar na Universidade, que apesar de ainda não ter um curso em mente, virou um grande sonho.

Este colégio me fez crescer, amadurecer bastante. Fiz boas amizades, pessoas que carrego ao meu lado até hoje. Professor Bruno, professora Janaína, professora Keila, professora Iracema, professor Hugo são pessoas e profissionais que se tornaram grandes inspirações para mim. No final do 3º ano do ensino médio participei de uma orientação vocacional proporcionada pela escola. Foi uma boa jornada de autoconhecimento, e em uma das conversas com a psicóloga, a Pedagogia me escolheu. De repente tudo fez sentido na minha vida, todos os professores que passaram por mim apareceram na minha mente, e eu decidi que era isso que eu queria fazer. Queria ajudar a construir asas com as crianças, para elas voarem bem alto.

Passei na Universidade do Goiás (UFG) através do Enem, mas não consegui ir para lá. Não ingressei no primeiro semestre de 2020 na Universidade de Brasília, então acabei começando minha jornada pedagógica em uma faculdade particular. Fiz 2 semestres, nunca mais olhei nada da UnB, quando de repente um dia minha amiga Júlia me mandou mensagem

me parabenizando por ter passado em Pedagogia para o segundo semestre de 2020, que aconteceria em 2021, devido à pandemia de covid-19. Um lado meu sentiu uma felicidade enorme, e um outro lado ficou em dúvida se deveria ir ou não, mas não teve jeito, meu coração queria a Universidade de Brasília. Tive um problema com documentação, quase perdi minha vaga, precisei lutar muito para fazer dar certo, mas felizmente aqui estou eu, na reta final, depois de viver momentos incríveis nesse lugar, depois de ser provocada e ensinada por professores extraordinários, e ter crescido muito academicamente e pessoalmente.

Em 2022 tive a oportunidade de trabalhar em uma escola que expandiu meus horizontes da educação. Respeito às infâncias, crianças que têm voz e vez, artes, documentações pedagógicas, formações incríveis para professoras, pessoas e profissionais maravilhosas, foram algumas das coisas que tanto me encantaram lá. Quando entrei na Pedagogia, sempre que me perguntavam com qual faixa etária eu gostaria de trabalhar, a resposta vinha na ponta da língua: “Os mais velhos possíveis, com certeza!”, e então, acabei me vendo completamente encantada não só pela Educação Infantil, como pelos bebês. Passei um ano com um grupo de 2 e 3 anos, e metade do ano seguinte com esse mesmo grupo, fazendo 3 e 4 anos, e mais um, de 2 e 3 anos, devido a nova proposta de educação bilíngue na Instituição, onde 50% da carga horária passou a ser na língua inglesa, e 50% na língua materna, então as professoras passaram a trocar de sala na metade do dia. Além dessa mudança, houve uma mudança de espaço. Um novo prédio foi construído em uma outra unidade da escola, e o antigo foi desativado. Reparei nessa mudança que o ritmo das crianças se tornou bem mais agitado, ficaram mais nervosas, ansiosas. No antigo prédio, elas tinham mais espaços fora das salas de convivência, e apesar de menores, as salas eram bem-preparadas. Quando constatei essas questões, me vi curiosa a estudar mais os espaços na Educação Infantil e seus impactos no desenvolvimento das crianças.

Espaços observados, laços efetivados: o olhar para as práticas na Educação Infantil em uma Instituição privada (Brasília, 2018- 2022)

Júlia Evangelista Breder¹

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a relação entre espaço e prática pedagógica com as crianças em uma escola privada de Brasília por meio de uma vivência de observação participante. Através de um levantamento documental, foi possível fazer uma sondagem dos documentos oficiais normatizadores da Educação Infantil no Brasil e o que apontam sobre a organização dos espaços, além de explorar diversos estudos sobre o tema no levantamento bibliográfico. Diante disso, é possível notar a importância de estudar e organizar os ambientes e espaços, além da arquitetura e materialidade, nas Instituições que oferecem Educação Infantil, visto que o espaço é um terceiro educador, é através dele que as crianças exploram a si mesmas e o mundo ao seu redor. Este estudo contribui para a reflexão da importância do espaço na prática pedagógica na Educação Infantil.

Palavras-chave: Espaço na Educação Infantil; Arquitetura e Materialidade; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to understand the relationship between space and pedagogical practice with children in a private school in Brasília through a participant observation experience. Through a documentary survey, it was possible to examine the official regulatory documents of Early Childhood Education in Brazil and what they indicate about the organization of spaces, as well as explore various studies on the topic in the bibliographic review. In light of this, it is possible to observe the importance of studying and organizing environments and spaces, as well as architecture and materiality, in institutions that offer Early Childhood Education, since the space acts as a "third educator," allowing children to explore themselves and the world around them. This study contributes to the reflection on the importance of space in pedagogical practice in Early Childhood Education.

Keywords: Space in Early Childhood Education; Architecture and Materiality; Pedagogical Practice.

¹Graduanda do curso de Pedagogia; este artigo refere-se à apresentação do Trabalho Final de Curso (TFC).

²Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, do Departamento de Métodos e Técnicas, e orientadora deste Trabalho Final de Curso (TFC).

INTRODUÇÃO

Ao se deparar com espaços dedicados às crianças, adultos são levados para uma nostalgia de suas infâncias, relembrando como gostavam de pular naquele tipo de pula-pula, ou como estariam correndo naquela grama verdinha, ou se sujando naquele montinho de terra. Ver uma cozinha de brinquedos, uma casa de bonecas, ou um campinho de futebol improvisado no meio da rua atrai inúmeras lembranças de brincadeiras de uma vida toda. Nas escolas, quando um adulto encontra uma sala de convivência de Educação Infantil, deveria, também, ter essa boa sensação nostálgica de momentos e brincadeiras felizes ali, ou desejar com todo o seu ser deitar-se naquele tapetinho, montar aquelas peças, fazer um bolo de cenoura com cobertura de chocolate, colorir aquelas folhas em branco, brincar naquele espaço convidativo, preparado e pensado para as crianças terem as mais diversas vivências.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, para crianças de 0 a 5 anos. Assegurada por diversos documentos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI nº 9.394/96), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), se torna obrigatória em todo o território brasileiro para crianças a partir dos 4 anos de idade. Nessa etapa, as crianças são desafiadas a explorarem o mundo, a se entenderem e compreenderem o outro nele.

Para atingir uma Educação Infantil de qualidade, há muitos aspectos a serem levados em consideração, como a formação dos profissionais da educação, as práticas pedagógicas, a interação social, os espaços e ambientes. Na última década, muitas pesquisas têm demonstrado o debate sobre qualidade na primeira etapa da educação básica e a relação com o contexto. Maria Malta Campos *et al.* (2011) já indicavam, há um pouco mais de dez anos, que:

Este é um debate ainda muito vivo e aberto entre especialistas da área. Neste estudo, o ponto de partida adotado reconhece, como apontam muitos autores e sintetiza o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que a qualidade: 1. é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2. depende do contexto; 3. baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4. a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Brasil, 2006, v. 1, p.24). Essa posição, portanto, inclui na definição de qualidade a consideração dos direitos das crianças, das mulheres e das famílias, consolidados na legislação e nos compromissos firmados pelo país no plano internacional; as diversas necessidades da criança pequena, levando-se em conta sua faixa etária, as condições de vida de sua família; as características culturais de seu meio, sua individualidade; as demandas sociais por apoio às famílias, ao trabalho e participação social da mulher e à Educação Infantil; os conhecimentos acumulados pela ciência nos campos da educação, da psicologia, das ciências sociais, da saúde etc.; as possibilidades reais das instâncias

responsáveis pela gestão da Educação Infantil e da sociedade como um todo na concretização dessas exigências. (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 25).

Tomando o debate mais recente, Bruno Falciano e Maria Fernanda Nunes (2023) direcionam o olhar para a reflexão da oferta da educação básica na relação com a avaliação e parâmetros de qualidade para a primeira etapa, considerando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e apontam a urgência de se alocar recursos e prover da diminuição das desigualdades. Demarcam ainda como a inclusão do Custo Aluno Qualidade (CAQ) no novo Fundeb “muda a lógica de financiamento, fomenta a discussão da qualidade da oferta e cria oportunidade para novos mecanismos de controle social” (FALCIANO; NUNES, 2023, p. 12). Resumidamente, apontam que:

Hoje, completados mais de vinte anos de uma política de fundos, o que está em jogo com o novo Fundeb refere-se, dentre outros, a: (i) tornar-se permanente; (ii) incorporar o conceito do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), indicador que define o valor que deve ser investido anualmente por aluno em cada etapa e modalidade da educação básica; (iii) aumentar a complementação de recursos da União de 10% para 23%, representando maior capacidade redistributiva – avalia-se que cerca de 70% dos municípios terão a possibilidade de acessar esse complemento para garantir o investimento que lhes é minimamente necessário (ALVES; PINTO, 2020); (iv) garantir maior investimento em salários, incorporando trabalhadores da educação que estavam descobertos da garantia de remuneração; e (v) instituir um sistema híbrido de redistribuição que continua considerando um valor mínimo por aluno no âmbito de cada estado e Distrito Federal, mas passa a considerar valores mínimos também em cada rede pública de ensino e valores condicionados à evolução de indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem que reduzam desigualdades. Nesse cenário, novas perguntas surgem, questões do passado emergem com outras demarcações, e a pergunta sobre qual o valor de uma Educação Infantil de qualidade ainda ecoa. No contexto atual, essa indagação ganha renovados e importantes contornos que tensionam o debate em torno da avaliação da oferta da Educação Infantil. Essa etapa continua a necessitar de investimentos para sua expansão, e faz-se necessário priorizar a alocação dos recursos disponíveis visando a redução das desigualdades e a garantia dos direitos essenciais de todas as crianças de 0 a 6 anos, como os de acesso, insumos e processos compatíveis com as suas especificidades. Nessa direção, com o Fundeb permanente, novos critérios de avaliação da oferta vigoram na política de financiamento, visto que os recursos agora estarão atrelados a um valor mínimo por aluno estimado pelo CAQ e ao desempenho das redes de ensino. (FALCIANO; NUNES, 2023, p. 6).

Os autores supracitados apresentam um quadro que demonstra condições mínimas de infraestrutura ou de adaptações em instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola), a partir do Censo Escolar da Educação Básica, do Inep, de 2020, e demonstram um número grande de unidades que declararam não possuir água potável, esgotamento sanitário, banheiro adaptado, parque infantil (FALCIANO; NUNES, 2023). Tal panorama e reflexões do estudo

referenciado aqui permite apontar a integração do contexto, dos espaços, com o que estamos caracterizando como estrutura de qualidade na primeira etapa da educação básica.

E tal entendimento acaba direcionando a leitura para o documento Parâmetros básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) que, há quase duas décadas, já indicava a importância do espaço na prática pedagógica com as crianças na primeira etapa da educação básica, principalmente se pautando na participação de todos e todas as pessoas da instituição educativa, incluindo as crianças.

Nessa perspectiva, a concepção do projeto deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais – com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida. Esse processo demanda a formação de uma equipe interdisciplinar, que envolva professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores e representantes da comunidade, permitindo que os diferentes saberes e objetivos sejam por eles compartilhados. O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006, p. 7).

Sendo as crianças sujeitos históricos, de direitos, que produzem cultura e têm ação social, elas não podem ser desconsideradas desse processo de constituição de um espaço que é feito para elas e que passam muito tempo de suas experiências cotidianas ali. “O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006, p. 8). O espaço é um fator de extrema importância no ambiente educativo formal; ele não é neutro, através das paredes, das mobílias, da organização, é possível visualizar qual Pedagogia está acontecendo naquele lugar. O espaço é como um terceiro educador, como explicita Maria da Graça Horn (2017, p. 17): “espaço como parte integrante do currículo escolar e como pode ser o pedagógico do educador infantil”.

Diante dessa rápida contextualização da importância de se pensar a qualidade da Educação Infantil e como que os espaços adentram às avaliações e discussões sobre essa qualidade, bem como da experiência do estágio em uma instituição privada de Brasília, surgiu a pergunta que deu origem a este trabalho: como a organização dos espaços das salas de

convivência da Educação Infantil, da instituição privada Tau³, contribui e se integra à prática pedagógica com as crianças?

Perante a questão levantada, o objetivo geral é compreender a relação entre espaço e prática pedagógica com as crianças em uma instituição privada de Brasília. Por sua vez, os objetivos específicos são: 1) Mapear os estudos científicos que têm abarcado a constituição dos espaços na Educação Infantil e as possibilidades de desenvolvimento pleno da criança por meio deles; 2) Analisar documentos oficiais que tratam da organização do espaço na Educação Infantil; 3) Identificar a percepção de espaço e da sua importância para a prática pedagógica na instituição privada Tau.

O recorte cronológico aqui abarca cinco anos (de 2018 a 2022). Toma-se a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o ano de sua tramitação, a partir de 2018, considerando que a Base demarca a questão do espaço no currículo da Educação Infantil, o que possibilita não só dialogar com legislações anteriores – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), na questão da especificidade da Educação Infantil, do binômio educar e cuidar, dos eixos norteadores interação e brincadeira, dos princípios éticos, político e estéticos – como também ampliar o debate com outros documentos específicos da instituição privada tomada aqui como campo de pesquisa. O ano de 2022 comparece como recorte final porque foi nele realizado o Estágio Não-Obrigatório concomitante com o Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil, o que permitiu que já fosse tomado como foco do olhar a questão do uso dos espaços, da materialidade ali disposta (objetos e mobílias) cotejados com a prática pedagógica com as crianças.

Para dar conta dessa intenção, durante o levantamento bibliográfico dessa pesquisa qualitativa, foi acessado o site da Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scielo), pesquisando as seguintes expressões: espaço na Educação Infantil (10 resultados), mobília na Educação

³ O nome da Instituição foi modificado para preservar sua imagem de forma ética. Com tal objetivo, foi escolhido um nome entre as 24 letras do alfabeto grego, uma relação aqui tomada pela historicidade do alfabeto grego e de sua relação com outros alfabetos posteriores, incluindo os latinos. E isso nos permite aqui integrar um nome de escola, com uma letra de alfabeto grego, com toda uma circulação que permite refletirmos as mudanças ao longo da história das linguagens na própria constituição do que é ensinado nas escolas. Isso entendendo que essa relação entre alfabeto grego e o nome da escola e as linguagens vai ao encontro do pensamento expresso por Arena (2015, p. 56): “considerada não exclusivamente alfabetica, a linguagem escrita ocidental em sua manifestação discursiva – a qual entendo ser o objeto de apropriação pela criança – requer, para sua inscrição sobre os suportes, a composição de relações entre caracteres, signos verbais e signos outros como os intervalos. Há, por essa razão, a criação por quem escreve de uma imagem de texto e, para quem lê, a leitura de uma imagem textual. Aprender a escrever e aprender a ler nessa perspectiva não seriam atos subordinados às relações fonográficas do sistema linguístico. Aprender esses atos requer a aprendizagem dos demais signos constitutivos do texto, entre os quais se projetam os intervalos e seus sentidos, sem negar o pensamento de tela inscrito no atavismo humano”.

Infantil (0 resultados), objetos na Educação Infantil (5 resultados), cultura material na Educação Infantil (6 resultados).

No Google acadêmico a pesquisa foi: ‘Cultura material escolar Augustín Escolano’, pois o nome do autor apareceu diversas vezes durante as leituras, e foram encontrados 1.400 resultados. Foi selecionada para posterior leitura uma parte do livro ‘Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa’, de Antônio Frago e Augustín Escolano (2001). Quando finalizadas essas leituras, foi pesquisado: ‘salas de convivência na Educação Infantil’, encontrando 20.700 resultados. Além disso, os eixos de pesquisa ‘espaço na Educação Infantil’, ‘mobília na Educação Infantil’, ‘objetos/utensílios na Educação Infantil’, ‘linguagens das crianças e espaço na Educação Infantil’ foram explorados em pesquisas e leituras.

Em seguida, ‘espaço na Educação Infantil’ na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília, recebendo 519 resultados. Por fim, foram procurados os livros: “Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil” e “Brincar e interagir nos espaços da escola infantil”, de Maria da Graça Souza Horn, por terem sido citados em muitos estudos lidos anteriormente. Outro ponto de pesquisa foi a proposta de Reggio Emília e os espaços na Educação Infantil, selecionando alguns estudos para leitura também através do Google acadêmico.

A partir dos resultados das pesquisas, o movimento foi: 1) ler o título do estudo, e quando nele foi identificado relação direta com espaço e sua composição material na Educação Infantil, foi separado para ler o resumo; 2) Ler o resumo, e, confirmada a relação exposta como cerne do trabalho, foi separado o estudo para ser lido na íntegra. O quadro a seguir permite visualizar os estudos que foram separados para o diálogo ao longo deste trabalho:

Quadro 1: Estudos científicos mapeados

Título	Autor	Ano/Plataforma
Curriculum, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa	Antônio Vinao Frago; Augustín Escolano	2001/Google acadêmico
O brincar e o cuidado nos espaços da Educação Infantil: desenvolvendo os animais que somos.	Rodrigo Avila Colla	2019/ Scielo
Relações interpessoais, práticas pedagógicas e aprendizagem: o espaço/ambiente na Educação Infantil	Jucele Mariano	2018/ BDM UnB
Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos Espaços na Educação Infantil	Maria das Graças Horn	2004/ Google acadêmico
Um estudo sobre a arquitetura e as mobílias na Educação Infantil	Claudionor Renato da Silva; Valcene Batista da Silva	2019/ Google acadêmico

Uso de materiais de manipulação como artefato de ensino na Educação Infantil: uma análise por meio do Design.	Silvia Ines Jaramiski; Waleska Chagas Sieczkowski Pacheco; Marcia Maria Alves	2022/ Google acadêmico
Planejamento e Educação Infantil: as crianças em foco.	Ângela Santana	2019/ Google acadêmico
Brincar e interagir nos espaços da escola infantil	Maria das Graças Souza Horn	2019/ Google acadêmico

Fonte: Scielo, Google Acadêmico, 2018-2022

De modo breve, é possível demarcar que os estudos apontam a organização do espaço escolar como um grande fator impactante na qualidade das práticas que acontecem no âmbito da Educação Infantil. Os estudos indicados no quadro convergem ao destacar a organização do espaço na Educação Infantil como um reflexo da intencionalidade pedagógica do professor e do currículo da instituição educativa. Autores como Vinao e Escolano (2001), ao abordarem a arquitetura como programa, evidenciam que a disposição dos elementos físicos da sala de aula molda as experiências e aprendizagens das crianças. Colla (2019), Horn (2004) e Mariano (2018), por sua vez, enfatizam a importância do espaço para o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos como brincar, cuidado, relações interpessoais e a construção da subjetividade.

A pesquisa de Silva e Silva (2019) corrobora essa ideia ao analisar como a arquitetura e os móveis influenciam as interações e as atividades infantis. Já Jaramiski, Pacheco e Alves (2022) demonstram o papel dos materiais de manipulação como ferramentas de ensino e aprendizado, moldados pela organização espacial. A pesquisa de Santana (2019), ao focar no planejamento, reforça a necessidade de uma organização intencional do espaço para atender às necessidades e interesses das crianças.

Em suma, os estudos apresentados demonstram que o espaço na Educação Infantil é mais do que um cenário físico. Ele é um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças. A organização do espaço, portanto, deve ser pensada de forma cuidadosa e intencional, considerando os objetivos pedagógicos, as características das crianças e as possibilidades de interação e exploração. Ao oferecer um ambiente rico e desafiador, a escola proporciona às crianças a oportunidade de construir conhecimentos, desenvolver habilidades e ampliar suas experiências de mundo.

Como observa-se, a partir dessa síntese, há um debate crescente nacional sobre o espaço, a materialidade e sua articulação com as práticas e qualidade na Educação Infantil. Todavia, ainda que se tenha esse panorama, não há um estudo que, assim como este, tenha se voltado para esse eixo de pesquisa considerando uma instituição privada em Brasília. Diante disso, é

possível indicar que o presente estudo pode contribuir para a ampliação do debate não somente na rede pública quanto na rede privada. E os documentos que aqui colaboram para a análise foram:

Quadro 2: Documentos normatizadores da Educação Infantil no Brasil

Título	Ano
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006
Base Nacional Comum Curricular	2017
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2010
Curriculo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal	2018
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009
Referências curriculares Nacionais para a Educação vol.1/2/3	1998

Fonte: MEC, 1998 a 2017; DF, 2018

Demarcada aqui uma pequena apresentação deste estudo, informa-se que ele se divide em três seções. A primeira, *Espaço pensado e efetivado: a sala de convivência e a instituição de Educação Infantil*, tem como objetivo apresentar o espaço da pesquisa, dialogando com o debate científico e documental que reforça a importância do espaço na primeira etapa da educação básica. Na segunda seção, *Materialidade criada e utilizada: a sala de convivência e os usos feitos pelas crianças*, o foco se volta para a apresentação da pertinência dos objetos e mobílias nas interações e brincadeiras das e para as crianças. Por fim, a última seção, *Práticas pedagógicas no espaço da sala de convivência: crianças, materialidade e professora em relação*, tem como intento analisar como as ações pedagógicas possibilitam novas experiências para as crianças, considerando o espaço e materialidade por meio de uma intencionalidade pedagógica.

1. Espaço pensado e efetivado: a sala de convivência e a Instituição de Educação Infantil

Uma Educação Infantil de qualidade é definida por diferentes fatores, como a formação dos profissionais, as práticas pedagógicas, a interação social, e, também, os espaços e ambientes. Espaços são estruturas físicas, mobílias, materiais, decoração. Ambientes são espaços somados a relações sociais de quem os ocupam. Sendo assim, por exemplo, uma sala vazia de um escritório é um espaço, já uma sala de escritório ocupada por pessoas é um ambiente de trabalho. Nas escolas⁴ de Educação Infantil, salas de convivência são espaços

⁴ Entende-se que o uso de escola aqui se refere não ao sentido de um espaço de ensino formal, com conteúdos e disciplinas, como ocorre no Ensino Fundamental anos iniciais, mais sim como escola da infância, com uma perspectiva pedagógica pautada nas múltiplas experiências oferecidas para as crianças com as diferentes linguagens.

pensados para as crianças os transformarem em ambientes a serem experenciados com seus pares e com os adultos de referência.

Forneiro (1998) estabelece, conceitualmente, uma distinção importante entre espaço e ambiente. Refere-se aos espaços como “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” (1998, p. 232). Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem (FORNEIRO, 1998).

No Brasil, existem diversos documentos e leis educativos norteadores para que se estabeleça um padrão acerca da educação, incluindo a Educação Infantil e suas especificidades, como o espaço. Em 1961 foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), criando normas, assegurando o direito a educação, e promovendo a autonomia dos estados e municípios. Acerca da Educação Infantil, foi estabelecida para crianças abaixo dos sete anos de idade, em creches e jardins de infância. Ao longo dos anos diversos documentos e leis também normativos foram implementados, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), os Parâmetros básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), o Currículo em Movimento do Distrito Federal (BRASIL, 2018), entre outros. Por fim, em 2017, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), demarcando as questões de espaço no currículo da Educação Infantil. No quadro a seguir é possível visualizar, ainda que rapidamente, o que alguns desses documentos trazem sobre o espaço na primeira etapa da educação básica:

Quadro 3: O prescrito na documentação legal e orientadora

Documento	Indicação
-----------	-----------

LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	<p>Art. 29: "A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade."</p> <p>Art. 30: "A Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, respeitada a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino."</p> <p>Art. 31: "Os currículos da Educação Infantil serão elaborados com base nas diretrizes e parâmetros estabelecidos pelos sistemas de ensino e pelas instituições de Educação Infantil, e deverão assegurar a formação integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social."</p>
Constituição da República Federativa do Brasil, 1988	<p>Art. 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de até 5 (cinco) anos de idade."</p>
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998a.	<p>"A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso." (p. 58)</p>
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006.	<p>"As cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante." (p. 18)</p>
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006.	<p>"O espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar. [...] Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento." (p. 16)</p>

<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010.</p>	<p>“Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: - Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; -A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;”(p. 9)</p>
<p>Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, 2009</p>	<p>“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 internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; 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.” (p. 50)</p>
<p>Curriculum em Movimento – Educação Infantil, 2018</p>	<p>“Os ambientes da Educação Infantil têm como centro a criança e precisam ser organizados em função de suas necessidades e interesses, inclusive com mobiliário adequado. É interessante que os ambientes, seja dentro dos espaços da instituição de Educação Infantil ou fora de seus muros, permitam explorações individuais, grupais, simultâneas, livres e/ou dirigidas pelos profissionais da educação, não limitando a intencionalidade das atividades propostas. É importante que as crianças vivenciem experiências diversificadas em espaços que disponibilizem uma variedade de atividades, percebendo os formatos, cores, texturas, odores, dentre outros aspectos que podem ser sentidos e compartilhados entre as crianças.” (p.10)</p>

Fonte: MEC, 1998 a 2017; DF, 2018

Dentro de uma sala de convivência de Educação Infantil, vários aspectos precisam ser levados em consideração. Esses espaços precisam ser estimulantes, repletos de cores e artes das crianças. É importante que sejam, também, acessíveis para as crianças buscarem sua autonomia. A mobília precisa dar a elas a facilidade de ser utilizada sem o constante auxílio de um adulto. Os materiais devem ser diversificados, e de fácil manuseio. De acordo com Horn (2004), em um de seus estudos, a autora afirma que Wallon (1989) e Vygotsky (1984) foram os teóricos pioneiros acerca da importância do meio no desenvolvimento infantil.

A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, esses teóricos relacionam afetividade, linguagem e cognição, com as práticas sociais, ao discutirem a psicologia humana em seu enfoque psicológico. Desse modo, na visão de ambos, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos. (HORN, 2004, p. 15)

No quadro acima, é possível visualizar diversas normas acerca da disposição espacial na Educação Infantil. De forma geral, esses documentos reforçam a importância de criar espaços em que as crianças sejam as protagonistas, onde possam se expressar, explorar, se movimentar, de forma adequada. Segundo os estudos de Lima e Pinto (2023), “os normativos e diretrizes são essenciais para orientar a organização dos espaços físicos nas instituições de Educação Infantil” (LIMA; PINTO, 2023, p. 140). Além disso, eles reforçam a segurança, a infraestrutura e disposição dos espaços.

Nesse momento, peço licença para relatar as próximas palavras em primeira pessoa, visto que se trata de uma vivência pessoal no Estágio obrigatório I: Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília, no ano de 2022. A escola determinada para esse estudo foi a Instituição onde foi realizado o meu estágio obrigatório em Educação Infantil, de forma concomitante ao meu estágio não-obrigatório na empresa. O nome da escola foi modificado para que ela não seja exposta, visto que meu contrato se encerrou e não tive acesso à uma autorização, portanto, irei me referir a ela pelo nome “Tau”.

O Colégio Tau é uma Instituição escolar tradicional no Distrito Federal. Atualmente, tem três unidades: Águas Claras, Asa Sul e Asa Norte. Porém, o estágio foi realizado em 2022 em uma segunda unidade da Asa Norte, que foi fechada em 2023. Essa unidade abrangia a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e os Anos Finais. Lá existiam oito turmas da Educação Infantil na parte da manhã e da tarde, uma do Infantil 1 (2-3 anos), duas do Infantil 2 (3-4 anos), duas do Infantil 3 (3-4 anos) e três do Infantil 4 (5-6 anos). Eu fiz o estágio no turno vespertino com o Infantil 1, que possuía 15 crianças.

O espaço da Educação Infantil no vespertino era composto por cinco salas das turmas, organizadas por cantos temáticos, onde as crianças se dividiam para brincar e desenvolver aprendizagens diferentes em cada um. Além desses espaços de convivência, existiam as salas de coordenação, a sala de psicomotricidade, a sala de língua inglesa, o laboratório de pensamento computacional, e o Ateliê.

Na escola tinham dois parques. Um perto da área das salas, onde tinham algumas árvores, grama, pias com água, uma casinha na árvore com dois escorregadores e um caminho de cordas. O outro parque ficava um pouco longe, perto da pista “L3”. Apesar de os brinquedos serem menores que a casinha na árvore do primeiro parque, o Infantil 1 chamava esse de ‘parque grande’, porque tinham várias ‘casinhas’ estilo *playground*, de plástico, meio altas. Tanto que as visitas a esse local deixavam as professoras bem alertas, para que não ocorresse nenhum acidente.

De volta ao espaço das salas, havia um ‘meião’ entre elas, um grande pátio onde ficavam expostas algumas obras das crianças, de projetos desenvolvidos, para que toda a comunidade escolar apreciasse. Além disso, era mais um espaço de convivência, onde eram montados cantos com diferentes brinquedos ou jogos semanalmente. Muitas vezes duas ou mais turmas acabavam indo brincar ali simultaneamente, então era um bom lugar de integração entre crianças de diferentes idades. Outros espaços eram a biblioteca, a enfermaria, as quadras, a sala de música, o refeitório e a ‘lateral’, ao lado do parque da casinha na árvore, que era um ambiente para as crianças brincarem ao ar livre, onde tinha amarelinhas, uma horta e um galinheiro.

Abaixo, seguem algumas fotografias de alguns dos espaços citados acima, tiradas durante as semanas de campo no estágio, para que esses lugares possam ser visualizados com mais clareza. São, respectivamente, a lateral, o meião e o parque grande.

Figura 1: Os espaços externos



Fonte: Colégio Tau, 2022 – acervo da pesquisa

A sala de convivência do infantil I tinha cerca de 35 m², era pequena, considerando o número de quinze crianças na turma. Possuía um pequeno banheiro com um vaso sanitário, uma pia e um trocador de fraldas. As janelas da sala eram grandes, totalmente de vidro, abrangendo três paredes. Acerca da mobília, assim que se abria a porta, era possível visualizar um armário ao lado, e a frente um balcão com armários embaixo. Esses armários eram baixos, porém, eram de uso exclusivo das professoras, que guardavam os materiais escolares ali. Acima desse balcão havia prateleiras, que também eram compostas por materiais como tintas, lápis, giz de cera, todos esteticamente bem-organizados. Tinham duas mesas baixas, da altura das crianças, cada uma com quatro cadeiras. De acordo com o que ouvi em diversos momentos de estudos e formações entre a coordenação e a equipe, a Educação Infantil da escola seguia uma proposta pedagógica inspirada em traços da abordagem italiana Reggio Emília.

A abordagem de Reggio Emilia surgiu no final dos anos 40, no século XX. Após a Segunda Guerra Mundial, a Itália se encontrava afetada pelo conflito, os moradores de uma cidade chamada Reggio Emilia, de 130.000 habitantes na região de Emilia Romagna, se uniram, como relata Edwards (1999), para propor uma escola que possuísse uma abordagem pedagógica diferente e que contribuísse com a elaboração de novos valores e princípios. Nesse sentido, “Reggio Emilia é uma escola diferente, enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação” (SÁ, 2010, p.57). Entendemos que a abordagem italiana é amplamente conhecida como Abordagem de Reggio Emilia, pois origina-se nesta cidade italiana. (SANTOS; LAZARETTI, 2023, p. 33).

Nessa abordagem, idealizada por Loris Malaguzzi (1920- 1994), pedagogo e psicólogo italiano, a criança é o centro do processo de ensino-aprendizagem, ela é a grande protagonista.

Nessa abordagem educacional, a relação ensino-aprendizagem não tem um sentido único. São diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber. Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. (SÁ; ALESSANDRA, 2010, p. 62).

As crianças devem estar inseridas em ambientes instigadores para que explorem o mundo através de experiências e vivências. Nas escolas de Reggio Emilia há o Pedagogista (coordenador), o Atelierista (professor de educação em artes), o Professor e as Documentações pedagógicas. Em Reggio, o professor tem um papel de observador, auxiliador, ele deve prestar apoio caso seja necessário, porém, deixando as crianças livres para que explorem o ambiente sozinhas, em uma espécie de autonomia guiada. As crianças são seres extremamente capazes de descobrirem o mundo, e construirão suas próprias conclusões.

Conforme essa abordagem, a imagem que o educador faz da criança é que vai orientar suas escolhas. Se o educador considera a criança como um recipiente que deverá receber tudo o que ele (educador) sabe, pois é quem detém o saber, a organização do trabalho pedagógico seguirá tal princípio; mas, diferentemente disso, se a imagem que se tem é de criança potente, forte, poderosa, capaz de construir estratégias de aprendizagem, atenta à sua atualidade, que toma decisões e que, na interação com o outro, constrói conhecimento, tal imagem conduzirá a outro modo de organizar a proposta pedagógica. (SÁ; ALESSANDRA, 2010, p.63)

No Colégio Tau, por se tratar de uma escola particular, não era possível de fato implementar a abordagem italiana, além de no Brasil existirem diversos documentos orientadores e normatizadores para a Educação Infantil. Portanto, a proposta pedagógica da escola se inspirava em alguns traços de Reggio Emilia, porém, se firmando, principalmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), e em outros documentos norteadores.

Se tratando de espaço, as salas de convivência eram dispostas em cantos de investigação temáticos, de acordo com cada faixa etária. Esses centros de aprendizagem eram os mais diversos, desde atividades específicas sobre algum tema a ser explorado, utilizando diferentes materiais, até ambientes fixos como cozinhas, escritórios, teatro. A ideia era que os cantos fossem reformulados quinzenalmente pelas professoras, que analisavam os interesses de cada turma, e construíssem espaços a partir disso. Enquanto algumas crianças eram chamadas nas mesas, ou nos cantos específicos de atividades, para as realizarem junto à professora, as outras se dividiam sozinhas nos outros centros de interesse para explorarem e brincarem.

Devido ao fato de não ter possuído autorização para ter acesso ao PPP da escola durante o estágio, não há como afirmar com clareza qual a metodologia utilizada na criação e utilização dos cantos temáticos. Porém, de acordo com o observado, se aproxima de outras metodologias, como a de Decroly.

Esta metodologia enfatiza as condições sociais, psicológicas e fisiológicas do desenvolvimento infantil e tem como ponto principal um tema central que agrupa as atividades que as crianças desenvolvem e que são controladas pelo professor; há uma globalização dos conteúdos em que todos afluem para o tema central; esse assunto central também deve condizer com os interesses das crianças. Para Decroly, a necessidade e o interesse são inerentes e a necessidade é o maior interesse da criança. Há três etapas nessa aprendizagem: a observação que coloca a criança em contato com seres e objetos; a associação que relaciona objetos e situações entre si e a expressão que ajuda a manifestar o pensamento de modo que a criança possa ser entendida pelas demais (palavra, escrita, desenho etc.). (SCHLEGEL; STÄNGLER; DOS SANTOS, 2017, n.p.).

Na sala do Infantil I tinha espaço para cinco cantos, alguns foram permanentes durante todo o ano, como a cozinha e o canto da leitura, os outros eram atualizados de tempos em tempos. A proposta de inspiração em Reggio na Instituição foi implementada apenas em 2019, e em 2022 a escola ainda não se encontrava totalmente preparada e com materiais disponíveis para algumas atividades serem realizadas, e para os centros de aprendizagem serem mais diversos. De acordo com a vivência e observação durante os dias estagiados, foi possível notar que muitas vezes as professoras compravam objetos com o próprio dinheiro, ou levavam materiais da própria casa, não sendo possível atualizar os espaços com tanta frequência. Por outro lado, era incentivado que os materiais utilizados fossem materiais da natureza, ou reciclados, ou confeccionados, evitando o uso de brinquedos de plástico não-pedagógicos. Um objeto que pode não parecer nada aos olhos de um adulto, pode se transformar em inúmeras brincadeiras nas mãos de uma criança. Um galho vira uma varinha, um rolo de papel vira uma luneta, um montinho de areia vira um delicioso bolo, um mundo inteiro pode ser criado, e a coordenação promovia com frequência esse discurso.

Ao fornecer ferramentas para as crianças, possibilita a elas criarem ideias, estimularem a imaginação e inventarem coisas novas (Holman, 2019). Nas mãos das crianças um objeto que antes poderia ser descartado, pode ganhar uma nova funcionalidade, transformando-se em um novo brinquedo ou até mesmo sendo desmontado e remontado de uma forma totalmente diferente. Oliveira (2019) discorre sobre as oportunidades que a manipulação de materiais proporciona à criança “desenvolver e de adquirir novos entendimentos, enquanto experimenta, descobre, inventa e exercita”. A autora reforça também que a manipulação de materiais “é um ponto crucial para o desenvolvimento da criança” sendo de suma importância que no processo educacional deixar “à sua disposição materiais que possa manipular livremente, junto de outras crianças”. (OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Outro aspecto importante a ser destacado é que em Reggio o planejamento é flexível, dialogado com as famílias e crianças. A Tau precisava, além de passar pelos eixos e competências da BNCC (BRASIL, 2017), compor o portfólio final, e seguir o tema do projeto pedagógico de cada semestre. Sendo assim, existia um ‘mapa de possibilidades’, semelhante a um plano de aula, porém, mais flexível, apesar de que de forma geral, precisava ser seguido. As atividades a serem realizadas geralmente eram organizadas em cantos específicos, e era sempre incentivado que a estética fosse levada em consideração, chamando a atenção das crianças.

Assim, o ambiente deve ser aberto às múltiplas possibilidades de atuação humana, convidando à comunicação, à interação e à investigação. Gandini (2016, p. 316) enfatiza que as estruturas e a cuidadosa escolha e disposição dos materiais pelos

professores devem convidar à exploração, a “trocas e interação entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções”. (DOURADO, 2019, p. 25-45)

As atividades realizadas ou eram expostas nos murais nas paredes externas e internas das salas, ou colocadas no portfólio que era entregue às famílias no final do bimestre. Durante o processo de realização das atividades, existiam as Documentações Pedagógicas, que consistiam no registro desses momentos. As Documentações eram expostas nas paredes, de modo que toda a comunidade escolar pudesse visualizar, incluindo as crianças. Sendo assim, a “decoração” da escola eram as próprias atividades das crianças, e o registro delas.

Na abordagem reggiana, o educador assume a função de pesquisador. Nesse sentido, seu trabalho envolve a documentação a respeito de quem são as crianças e sobre o processo daíllo que elas fazem, permitindo que crianças e adultos revejam experiências realizadas, renovem memórias, formulem hipóteses e repensem ações e processos. (LACHINI; LEMOS, 2021, p. 219).

Outro espaço interessante a ser destacado é o Ateliê. Em Reggio Emilia, as escolas possuem esse espaço artístico, rico em materiais e ferramentas, que estimula a criatividade, os questionamentos e curiosidades das crianças. Os ateliês devem ser espaços criativos, flexíveis, que atendam os interesses e as especificidades de cada criança, devem favorecer a interação, e a ludicidade. Para Malaguzzi (2016):

O projeto educacional da primeira infância articula o ateliê como um espaço rico de materiais, ferramentas, diálogo produtivo, provocativo, alegre, que cria e desenvolve um aprendizado intenso e libertador, no sentido de que o educando seja protagonista do processo de aprender. (MALAGUZZI, 2016, p. 67).

No Colégio Tau, apesar de muitos centros de investigação serem montados pelas professoras em sala no dia a dia, a atelierista contribuía com novas provocações no Ateliê. Alguns contextos eram limitados para crianças de 4 e 5 anos, outros para crianças de 2 e 3 anos. O ambiente era espaçoso, porém, não muito bem arejado e iluminado, já que possuía apenas pequenas janelas perto do teto. Ao lado esquerdo havia um quadro branco, ao lado direito uma espécie de arquibancada de três degraus de madeira. Na parede direita havia um grande armário de prateleiras abertas, com objetos esteticamente bem-organizados, alguns na altura das crianças, outros não, no entanto, no Infantil I elas não podiam explorar sozinhas esses materiais. Um outro armário, também de tamanho baixo ficava a frente, nele eram dispostos diversificados materiais para desenhos, pinturas etc. Todavia, na maioria das vezes as crianças também não possuíam acesso livre à estas peças.

Durante o estágio, foi possível perceber os comportamentos das crianças nesses espaços. Por a sala de convivência ser um ambiente fechado, pequeno, com muitas pessoas dentro, reparávamos as crianças muitas vezes mais estressadas quando passavam um maior período no ambiente. Quando havia momentos em espaços ao ar livre como o parque ou a lateral, elas interagiam de forma mais tranquila. O comportamento se aplicava, também, durante atividades usando materiais diferentes dos usuais, levando em consideração a estética e disposição deles. Nesses momentos, as crianças se mostravam muito mais interessadas e focadas em explorar as propostas. A partir dessas percepções, surgiu a inquietação para aprofundar-me no estudo do espaço na Educação Infantil. De acordo com diversos autores como Malaguzzi (1999), Horn (2004), o espaço não é neutro, ele é um terceiro educador, afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

2. Materialidade criada e utilizada: a sala de convivência e os usos feitos pelas crianças

No Brasil, existem diversos documentos normatizadores e orientadores acerca da educação. No âmbito da Educação Infantil alguns se destacam, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), os Referenciais curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Esses documentos abordam temáticas como currículo, organização escolar, direitos e deveres dos profissionais da educação e das crianças, leis, espaço físico das escolas, entre inúmeras outras questões. Acompanhar o disposto na legislação é exercer não somente a função da docência como também a função de cidadão ou cidadã, que conhece os direitos e pode monitorar se tudo está sendo feito a contento e cobrar dos governos.

No Distrito Federal, existe o Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF, um documento específico norteando a educação na capital do país e entorno. Nesse documento, o espaço é tratado como um ponto essencial nas escolas. A criança, sendo a grande protagonista do processo educativo, precisa sentir-se acolhida, ouvida, instigada e estimulada nos ambientes escolares. Em Reggio Emilia, na Itália, região que tem sido referência em muitos estudos nacionais como um exemplo de práticas junto às crianças e estrutura física e material (BUJES, 2008; CORREIA; PINTO, 2024; o acolhimento pelo espaço também é um fator significativo

na aprendizagem. É através do ambiente que a criança se expressa, explora, interage socialmente e desenvolve as mais diversas habilidades.

Os ambientes da Educação Infantil têm como centro a criança e precisam ser organizados em função de suas necessidades e interesses, inclusive com mobiliário adequado. É interessante que os ambientes, seja dentro dos espaços da instituição de Educação Infantil ou fora de seus muros, permitam explorações individuais, grupais, simultâneas, livres e/ou dirigidas pelos profissionais da educação, não limitando a intencionalidade das atividades propostas. É importante que as crianças vivenciem experiências diversificadas em espaços que disponibilizem uma variedade de atividades, percebendo os formatos, cores, texturas, odores, dentre outros aspectos que podem ser sentidos e compartilhados entre as crianças. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 34).

Os ambientes escolares são pensados e organizados por adultos para crianças, eles não devem ser planejados pensando no controle do professor ou professora sobre a sala, e sim em atender as necessidades e prioridades das grandes protagonistas do lugar. E isso permite pensar o quanto é importante escutar as crianças sobre esses espaços que são voltados a elas. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: “O espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar.” Espaço é currículo, através da organização do espaço é possível identificar a Pedagogia que ocorre ali.

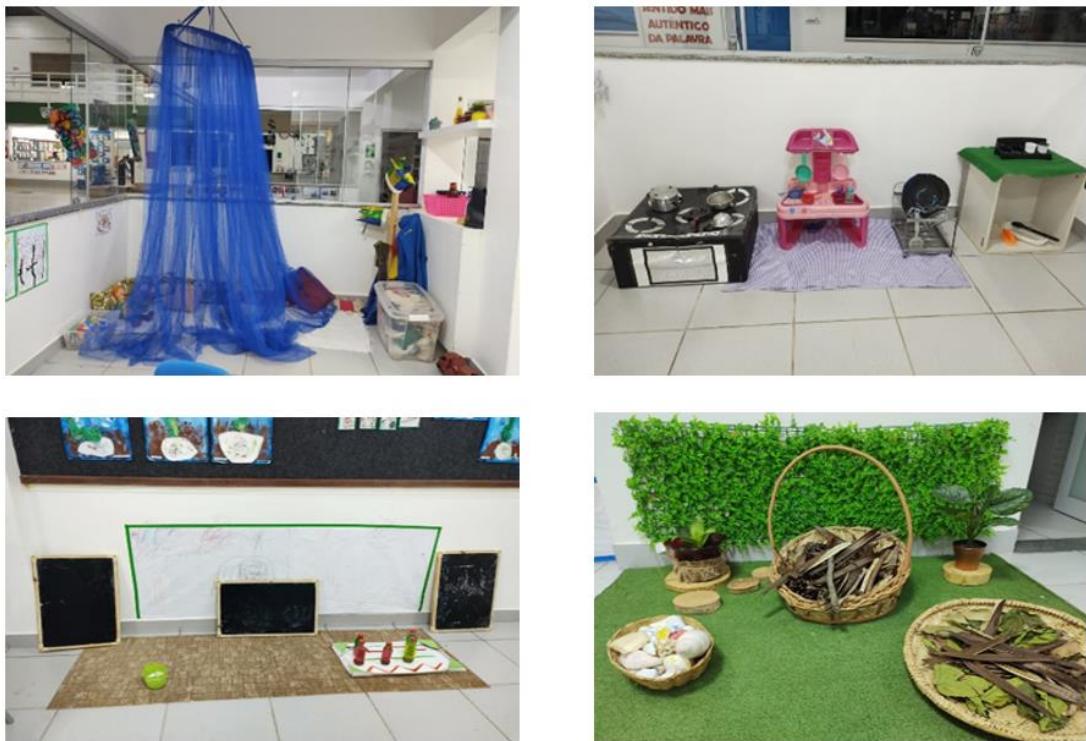
Quando um educador se compromete com a organização do espaço/ambiente, seja da sua sala de aula, seja de outros espaços da escola onde vão acontecer processos de aprendizagem, ele está se comprometendo com a educação das crianças, pois um espaço planejado e organizado de acordo com as necessidades do grupo pode propiciar o acesso da criança a culturas diferenciadas, ao mundo da imaginação, da criação, sendo que a organização desse espaço/ambiente deve levar em consideração o sujeito como um ser ativo, produto e produtor de cultura e de conhecimento. (MARIANO, 2018, p. 13).

No Colégio Tau, apesar de a sala de convivência do Infantil I ter grandes janelas em três paredes, não era iluminada naturalmente, pois não havia janelas direcionadas ao ar livre. Em contrapartida, era bem arejada e os espaços eram bem divididos, como apresentado nas imagens na sequência. As mesas e cadeiras eram baixas, porém, mais adequadas para crianças um pouco mais velhas, para a faixa etária de 2 anos poderiam ser um pouco menores. Já os móveis dos contextos de investigação eram de baixa estatura, proporcionando autonomia nas explorações. Outro ponto interessante é que as artes produzidas eram expostas na altura da visão das crianças, para que elas pudessem apreciar. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), em seu volume 3, destaca que:

O espaço da sala deve ser organizado de modo a privilegiar a independência da criança no acesso e manipulação dos materiais disponíveis ao trabalho, e deve traduzir, na forma como é organizado, a memória do trabalho desenvolvido pelas crianças. Tudo aquilo que foi produzido, trazido ou coletado pelo grupo deve estar exposto e ao alcance de todos, constituindo-se referência para outras produções e encaminhamentos. (BRASIL, 1998, p. 51).

É pertinente atentar-se que tal indicativo tem sido feito também pelos estudos da área, há mais de duas décadas, como pontua Horn (2004) sobre a forma como organizamos os espaços na sala de convivência diz muito sobre a nossa proposta pedagógica e como entendemos a qualidade do que ofertamos para as crianças, uma vez que devemos estranhar materiais que não permitem que as crianças tenham múltiplas experiências de texturas, aromas, cores etc. Nessa direção, espaço é currículo evidenciado. Existe uma pedagogia do/no espaço. Observemos as imagens a seguir:

Figura 1: O espaço evidenciado



Fonte: Colégio Tau, 2022 – acervo da pesquisa

É possível reparar que apesar da disponibilização de diversos brinquedos, se tratava de um espaço pequeno, sem ar livre, e luz do dia natural. Durante os dias estagiados, foi notável as crianças ficarem estressadas ao passarem muito tempo nele. Portanto, as professoras optavam muitas vezes em fazer atividades no parque, na lateral, ou no meião. Foi possível observar ao

longo do acompanhamento dessa turma, no estágio, que visitar esses diferentes ambientes deixava as crianças mais leves, proporcionando a elas momentos mais tranquilos de atividades e brincadeiras.

O contato com diferentes ambientes e, principalmente, com a natureza é essencial na primeira infância. Flores e Soares (2017, p. 111) afirmam que é nas áreas externas das instituições que “se estabelece fortemente o contato das crianças com os elementos da natureza, onde se realizam brincadeiras ao ar livre e onde as crianças ficam mais à vontade para interagir sem a vigilância constante de um adulto”. Esse grupo de crianças nasceu durante a pandemia de coronavírus⁵; nesse cenário, no ano de 2022, e nas escolas, foi onde muitas delas tiveram o primeiro contato com outras crianças, com a natureza, com rotina escolar, deixando-as sensíveis e estressadas, sendo assim, notou-se a necessidade de deixá-las o mais livres possível para descobrirem o mundo com os próprios olhos, as próprias mãos, os próprios pés.

Acerca dos materiais a serem utilizados na Educação Infantil, o Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018) sugere que sejam diversos, não sendo limitados aos usuais. As crianças precisam sentir diferentes texturas, formatos, explorar cores, formas, sabores, cheiros. Tudo isso contribui no processo de desenvolvimento delas.

Os materiais compreendem objetos, livros e impressos de modo geral, brinquedos, jogos, papéis, tecidos, fantasias, tapetes, almofadas, massas de modelar, tintas, madeiras, gravetos, figuras, ferramentas, dentre outros. Esses podem ser recicláveis ou reutilizáveis, industrializados, artesanais, de uso individual e/ou coletivo, sonoros, visuais, riscantes e/ou manipuláveis, de diversos tamanhos, cores, pesos e texturas, com diferentes propriedades. Entretanto, a intencionalidade pedagógica não pode ignorar e sobrepujar a capacidade da criança de transformar e criar por meio desses materiais no contexto educativo. Vale destacar que as crianças produzem cultura e são produto dela, de modo que a interpretação e releitura que fazem do mundo e das coisas que estão à sua volta revertem-se em possibilidades de novos conhecimentos e aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18).

Um ponto importante a ser destacado é que a intencionalidade pedagógica não deve sobrepor o processo de criatividade e produção de cultura das crianças. Em muitas escolas, as

⁵ A pandemia de COVID-19, iniciada no final de 2019, representou uma crise global sem precedentes, causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença se espalhou rapidamente por todo o mundo, levando a uma emergência sanitária que forçou países a adotar medidas rigorosas para controlar a disseminação do vírus. Entre essas medidas estavam o distanciamento social, a suspensão de atividades não essenciais e a implementação de restrições de mobilidade. O impacto da pandemia foi profundo, afetando também as esferas educacionais. A educação, enfrentou desafios significativos, com escolas sendo fechadas e a necessidade de adaptar o ensino para formatos remotos e híbridos, com o objetivo de proteger a saúde de alunos e professores enquanto se buscava garantir a continuidade do aprendizado. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020)

atividades são diretrivas, até padronizadas, não respeitando a individualidade de cada criança. Durante o período de estágio no Colégio Tau, foi possível observar que essa questão era muito valorizada entre as profissionais de educação. Não existia o ‘feio’, ou o que ‘não sabe fazer’, todas as atividades produzidas pelas crianças, eram validadas e valorizadas pelos adultos, além de terem a mínima intervenção deles, deixando livre a criatividade dos pequenos.

A Educação Infantil é o período da infância em que as grandes prioridades da educação envolvem a exploração e o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Tato, olfato, paladar, visão e audição devem ser estimulados das mais diversas formas. Trabalhar o uso dos objetos contribui muito com esse desenvolvimento, além da coordenação motora. Para Oliveira (2019), materiais manipuláveis são:

Materiais não pensados com finalidades pedagógicas, por não possuírem estruturas que indiquem uma função específica ou um desígnio num contexto educativo, mas que, por terem alguma característica essencial, entram na ação pedagógica com o intuito claro de provocar reações que levem à descoberta e à aprendizagem. (OLIVEIRA, 2019, p. 8).

Sendo assim, objetos manipuláveis são os que não foram produzidos em fábricas exclusivamente com intenções pedagógicas. São objetos recicláveis, como potes, tampas, rolos de papel higiênico, isopor, embalagens, e sucatas como pilhas, metais, papeis, tecidos. Nas mãos de uma criança, qualquer material que aos olhos de um adulto é lixo, pode se tornar um brinquedo ou uma brincadeira, que são duas das maiores formas de expressões, emoções, sentimentos, desejos das crianças. Malaguzzi (1999) afirma que as crianças têm cem linguagens, e mais cem, e mais cem... e essas infinitas linguagens são expostas por elas o tempo todo, das mais diversas maneiras.

Durante os dias estagiados, foi possível notar que no Colégio Tau o uso de materiais manipuláveis era sempre incentivado pelas professoras e pela coordenação, evitando-se brinquedos de plástico fabricados. Eles possuíam esse tipo de brinquedo, porém, em uma quantidade menor. Muitas atividades envolviam, por exemplo, a busca por folhas, flores, galhos e pedras tanto na escola, quanto em casa com a família, promovendo, também, momentos de trocas especiais entre as crianças e seus parentes. Ao manipular esses objetos, de forma guiada ou livre, as crianças se sentem instigadas a açãoarem o senso criativo, imaginando o que eles podem se tornar, contribuindo com o desenvolvimento intelectual e com a coordenação motora delas.

A estética da disposição dos objetos é outro fator que conta muito para o processo de desenvolvimento das crianças. No período de estágio na instituição, já considerando a

observação para um aprofundamento das reflexões em TCC, foi possível reparar que, quando a professora regente organizava um ambiente de forma convidativa, dispondo os materiais esteticamente pensados e diferentes dos usuais, as crianças se interessavam mais e se prendiam mais a atividade. A sensibilidade estética é um fator que agrupa notoriamente o processo de exploração de mundo das crianças.

A dimensão lúdica e a dimensão estética são condições fundamentais para a formação humana. A associação da dimensão lúdica às demais atividades expressivas das crianças têm encontrado seu fundamento quando se destaca a expressão de sentimentos, invenções, imaginação, bem como, o desenvolvimento da sensibilidade, concebida como capacidade para sentir, procurar e exteriorizar sensações, o que por vezes, são roubados das crianças, quando se tem os espaços das creches e pré-escolas organizados de modo empobrecedor. A sensibilidade tem um papel importante quando pensamos na construção de nossas concepções de mundo e sobre o mundo, incidindo no modo como o projetamos e o construímos. (GOBBI, 2010, p. 3).

Quando a educadora apenas entregava algum lápis, giz de cera ou caneta hidrocor nas mãos deles e orientava que desenhassem algo específico, eles se dispersavam muito rápido, além de muitas vezes nem quererem realizar a proposta. No ateliê essa questão se tornou também muito clara, os contextos investigativos que mais chamavam a atenção das crianças eram os mais coloridos, ou com mobílias, papéis, materiais diferentes dos mais usados no dia a dia, como argila, giz carvão, areia, entre outros. Através dos traços, as crianças são capazes de expressar as mais diversas formas de conhecimentos, sentimentos, descobertas.

Então, para curiosar o mundo, importa que os espaços vividos cotidianamente pelos meninos e meninas ganhem status de provocadores de descobertas. Perde-se, cada vez mais, a capacidade de olhar e estranhar o objeto visto. Os desenhos das crianças podem ser considerados como metáforas visuais, formas de explicar abstrações tais como o amor, a alegria, o futuro, ou ainda de atribuir a uma coisa o nome de outra, com os traços e formas, às vezes inusitadas. (GOBBI, 2010, p. 6).

Diante do exposto, é imprescindível que o espaço, a arquitetura, as mobílias e os materiais utilizados na Educação Infantil sejam organizados e planejados de forma que priorize os interesses das crianças, e instiguem o lado criativo e explorador delas, como aponta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017):

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 43).

As crianças possuem agência, são repletas de potencial, e a escola, em parceria com a família, deve ajudá-las das mais diferentes formas a explorar o mundo, a si e a sociedade em que estão inseridas. Pensar no espaço e no que nele está inserido e sendo proporcionado aos pequenos, é uma das grandes formas de busca por uma educação de qualidade.

3. Práticas pedagógicas no espaço da sala de convivência: criança, materialidade e professora em relação

Na Educação Infantil, os espaços são pensados por adultos, para crianças, e devem ser construídos com elas. O ambiente, além de bem planejado e estruturado, precisa de uma intencionalidade, ou seja, precisa ser pensado em como pode ser utilizado para o processo de ensino-aprendizagem, levando sempre em consideração a autonomia, as necessidades e os interesses das crianças. O Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal, estabelece que a organização dos espaços é essencial para o trabalho pedagógico.

A organização do trabalho pedagógico é de suma importância na condução e consolidação do processo educativo, sobretudo na Educação Infantil. Para orientar o trabalho pedagógico do desenvolvimento infantil, é preciso promover uma ação educativa devidamente planejada, efetiva e aberta ao processo avaliativo. Por isso, é imprescindível pensar os tempos, os ambientes, os materiais, bem como as rotinas que são organizadas nesse contexto educativo. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Outro ponto citado no Currículo em Movimento da Educação Infantil Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), é a organização do tempo e da rotina nesses espaços. O espaço deve ser um fator inserido na rotina escolar, pois ele não é neutro, ele faz parte da Pedagogia que está sendo exercida naquele lugar.

Ao planejar a rotina da turma, o professor deve considerar os elementos: materiais, espaços e tempos, bem 34 Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil como os sujeitos que estarão envolvidos nas atividades, pois tudo deve adequar-se à realidade das crianças. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

O espaço na Educação Infantil influencia diretamente a relação das crianças entre pares, consigo mesmas, com os professores e professoras. O processo de aprendizagem é integrado por esse fator, pois o conhecimento é desenvolvido através das experiências, vivências e relações. Um ambiente instigador, bem planejado e preparado, contribui de inúmeras formas para essa formação dos sujeitos.

Em Reggio Emilia, a organização dos ambientes, a disposição das mobílias e dos materiais, a estética e a intencionalidade são pontos essenciais na prática escolar, assim como

estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Partindo dessa perspectiva, durante o período de estágio no Colégio Tau, foi notória a relação entre os espaços e a prática pedagógica exercida. O primeiro ponto que chamava muito a atenção de quem entrasse nas salas de convivência, era a exposição das artes construídas pelas crianças, inclusive, em uma altura que elas pudessem enxergar e apreciar. Apesar de as professoras terem certa abertura e autonomia para a realização das atividades com as crianças, uma espécie de planejamento, chamado de “Mapa de possibilidades” precisava ser seguido, o que limitava um pouco o livre arbítrio das crianças, pois não era construído individualmente, mas em grupos de professoras de turmas de diferentes idades. O Infantil 1 (2-3 anos) e o Infantil 2 (3-4 anos) trilhavam um caminho juntos, já o Infantil 3 (4-5 anos) e o Infantil 4 (5-6 anos) seguiam outro. Em Reggio, não há um currículo definido, pois a intenção é que o professor seja um guia, enquanto as crianças constroem o caminho a ser trilhado.

Como as escolas reggianas não possuem currículo, e sim, projetos, o professor deve observar como as crianças constroem seus conhecimentos e quais seus desejos e curiosidades sobre as coisas que experienciam. Sá (2010) evidencia que esses projetos emergem de um processo complexo de observação e exploração do que é relevante para criança, sobre o que ela diz e o que não diz, isto é, o professor tem o papel de observar, adaptar e construir com as crianças os percursos da aprendizagem e dos interesses delas, de maneira espontânea e livre, produzindo assim sua cultura infantil. (LAZARETTI; SANTOS, 2023, p. 43).

Em 2022, ano em que ocorreu o acompanhamento das atividades no Colégio Tau, foi possível identificar que a instituição trabalhou com dois projetos pedagógicos principais ao longo do ano, cada um em um semestre. No primeiro semestre foi realizado o mesmo projeto para toda a Educação Infantil. Já no segundo semestre, quando foi realizado o estágio, o projeto foi direcionado ao Infantil 1 e 2, e se chamava “Vestígios: histórias contadas pelos pés”. As professoras notaram que as crianças possuíam muitas curiosidades relacionadas a texturas, caminhos e lugares. Devido à pandemia de Covid-19, muitas crianças passaram os primeiros anos de vida em casa, sem contato com a natureza, com outros ambientes ou com outras pessoas além do núcleo familiar. Sendo assim, por um lado existia a sede de explorar o mundo, por outro, o receio de conhecer o novo. O objetivo do projeto era trabalhar caminhos, lugares, pegadas, tamanhos. O projeto possibilitou uma série de atividades interessantes e instigantes, utilizando diferentes materiais e objetos, tais como pintura nas paredes com os pés, esculturas de argila, dias temáticos como sapato criativo, dia de levar sapatos dos familiares, caça ao tesouro seguindo pegadas, caminhos sensoriais, entre outras. Além disso, foram trabalhados os

animais, seus lugares de vivência, suas pegadas etc. Na figura abaixo, é possível visualizar a realização de algumas dessas atividades.

Figura 2: Experiências



Fonte: Colégio Tau, 2022 – acervo da pesquisa

No ateliê, os contextos investigativos seguiam o tema dos projetos pedagógicos da escola, sendo assim, diversas atividades exploraram o tato com os pés. Em um dos cantos, a atelierista colocou quatro cadeiras e quatro baldes na frente. Um balde estava cheio de areia com bolinhas de algodão, outro tinha outro tipo de areia com argolas de madeira, o terceiro possuía folhas secas e, por fim, o último estava preenchido com farinha. A intenção era que as crianças se revezassem sentando-se nas cadeiras e sentindo as texturas com os pés. Em outro canto investigativo havia um recipiente com tinta e um grande pedaço de papel pardo, para que pintassem com os pés. Por fim, havia um pequeno quadro cheio de fotografias de lugares e papéis e canetas hidrocores na frente. Nesse contexto, o interessante foi que foi idealizado com o propósito de as crianças desenharem lugares nas folhas disponibilizadas, porém, elas estavam descalças, então pegaram as canetas hidrocor e começaram a pintar os pés umas das outras. Esse foi o canto que fez mais sucesso, elas se divertiram muito. Na fotografia abaixo, é possível visualizar uma das atividades realizadas no ateliê:

Figura 3: Ateliê



Fonte: Colégio Tau, 2022 – acervo da pesquisa

É importante planejar, mas é mais importante ainda deixar que as crianças utilizem a imaginação e a autonomia para descobrirem o mundo da forma delas, com os próprios olhos, pois elas são muito potentes.

Portanto, a criança em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo assume o papel de protagonista de sua própria história. Acontece, então, por meio de interações sociais que estabelece entre seus pares e entre os adultos, criando e recriando o seu próprio mundo. Como o cuidar e educar são princípios que caminham juntos nesta etapa, as brincadeiras ajudam a criança a mergulhar nesse universo simbólico, extraíndo, assim, formas de se relacionar consigo mesma e com os outros. (SANTANA, 2019, p. 15).

Na turma observada, foi notável o fato de a professora gostar de fazer as atividades ao ar livre. Ela costumava montar contextos investigativos em algum canto do parque ou da lateral, e enquanto as outras crianças brincavam no espaço, ela convocava algumas de pouco em pouco para explorarem o canto. Isso também ocorria na sala de convivência, enquanto o grupo se dividia nos contextos investigativos, a professora chamava aos poucos para realizarem as atividades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009), documento orientador, organiza a Educação Infantil em dois grandes eixos: interação e brincadeira. A partir disso, as crianças serão estimuladas para explorarem as habilidades a serem desenvolvidas. Os Campos de Experiência são divididos em cinco: O eu, o outro e o nós, que promove atividades que desenvolvam as relações das crianças consigo mesmas, com o outro e com o mundo ao seu redor, lidando com as diferenças. Corpo, gestos e movimentos, que trabalha com os sentidos, desenvolvendo consciência corporal. Traços, sons, cores e formas, onde entram as atividades relacionadas à arte e a produção de cultura. Escuta, fala, pensamento e imaginação, campo que explora as múltiplas linguagens das crianças. Desde que nasce o bebê expressa sua linguagem com o corpo, com o choro, olhares, até chegarem aos ruídos e, depois, às primeiras palavras. Nesse campo, também é desenvolvida a escrita, de forma

natural, respeitando os processos individuais de cada indivíduo. Por fim, há o campo dos Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, explorando as áreas da matemática e das ciências, de forma lúdica, expandindo o conhecimento de mundo das crianças. (BRASIL, 2017).

Na sala do Infantil I, o cantinho para a roda de conversa, momento extremamente importante na Educação Infantil, pois permite o livre diálogo entre as crianças e as professoras, era no centro da sala. Ele se adequa ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC (BRASIL, 2017). Na rodinha, a professora cantava músicas, explicava para as crianças a rotina semana e do dia, e ouvia o que elas tinham para compartilhar.

O cantinho da leitura possuía um tapete, diversos livros e gibis, e bonecos de pano, permitindo que as crianças entrassem no mundo da imaginação e ludicidade. A cozinha era um canto muito explorado. Tinha dois fogões de brinquedo, um aparador de madeira, e diversos utensílios. Porém, um dos fogões a professora confeccionou sozinha, e com materiais manipuláveis, e o outro era de plástico. De acordo com estudiosos, o ideal seria que esses objetos fossem construídos com as crianças.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 52) (...) frisam, ainda, a importância de se ter na sala de aula o que elas chamam de “Cantinho Caseiro”, que nada mais é do que um espaço preparado para a brincadeira de faz de conta com utensílios domésticos adaptados e apropriados para as crianças. Alguns itens, evidentemente, podem ser confeccionados pela própria turma com a ajuda de um adulto. Uma caixa de madeira virada pode, por exemplo, se transformar em um fogão. “Acima de tudo”, recomendam Goldschmied e Jackson (2006, p. 47), “o ‘Cantinho Caseiro’ deve sempre parecer atraente e ordenado (mas não obsessivamente), para estimular o brincar individual e social”. (COLLA, 2019, p. 122).

O plano de atividade, ou melhor, no “Mapa de possibilidades”, das semanas em que ocorreu o estágio, continha diversas propostas de atividades, como a contação da história ‘Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?’ (BRANCO, SANDRA 2010), ‘Dia do sapato criativo’, confecção das artes ‘O que eu gosto de fazer com meus pés’ e ‘pegadas sensoriais’, e a dinâmica ‘Você troca?’, onde as crianças receberiam sapatos trocados e teriam que adivinhar de quem eram. Na segunda semana, o mapa contava com a brincadeira ‘O mistério das pegadas’, a contação da história “Cinderela”, o momento ‘conhecendo a abóbora’ onde haveria uma degustação do doce e dela salgada, a dinâmica ‘Seguindo seus passos’ com sapatos dos familiares, confecção das artes ‘Pegadas maiores e pegadas menores’ com pó de serragem, e desenho de observação da abóbora. Além disso, aconteceria a brincadeira de futebol.

Nos cantos investigativos, a primeira proposta era de um tapete sensorial que conversava com o objetivo de aprendizagem da BNCC: “(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho)” (BRASIL, 2017, p. 51). Havia, também, a proposta de montar uma amarelinha com números dentro de pegadas de pés, encaixada no objetivo: “(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras”. (BRASIL, 2017, p. 47). Tais propostas e objetivos, cotejados com o que demarca Mariano (2018), permitem-nos refletir sobre como a intencionalidade pedagógica deve ter o compromisso com a multiplicidade de experiências a serem proporcionadas às crianças.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (MARIANO, 2018, p. 43).

No geral, todas as atividades planejadas, citadas acima, foram realizadas, respeitando o tempo e a autonomia das crianças. Essa é uma parte essencial no processo de aprendizagem, não se deve ultrapassar os limites e as limitações dos indivíduos, e os espaços contribuem muito para que essas práticas sejam realizadas de forma leve, permitindo a exploração, as brincadeiras e interações entre as crianças. A sala de convivência se torna um lugar seguro, onde as crianças sentem que podem se expressar utilizando as cem, e mais cem, e mais cem linguagens que elas possuem dentro de si. No Colégio Tau, a preocupação com a organização do espaço era notável, o que possibilitou um mundo de investigações pelos olhos, e pés, dos pequenos exploradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão apresentada em cima do questionamento que serviu como base para este estudo – “como a organização dos espaços das salas de convivência da Educação Infantil, da instituição privada Tau, contribui e se integra à prática pedagógica com as crianças?” –, se tornou possível considerar valiosas reflexões acerca das práticas pedagógicas exercidas em relação ao ambiente em que estão sendo vivenciadas.

Nesse contexto, ao revisitar a teoria, há diversos documentos normativos e orientadores, que estabelecem como devem ser organizados os espaços de Educação Infantil. Como apresentado, o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (DISTRITO

FEDERAL, 2018) exemplifica que os ambientes devem ter a criança como a grande protagonista o processo educativo, portanto, a organização precisa ser feita a partir de suas necessidades e interesses. É preciso que a construção do espaço seja gradual, ao lado das crianças, respeitando suas vozes, deixando que a independência seja desenvolvida, que os objetos estejam no alcance delas, que os seus sentidos sejam estimulados, e que a interação entre o grupo seja promovida.

A pesquisa, com seu objetivo geral de compreender a relação entre espaço e prática pedagógica em uma instituição privada de Brasília, e seus objetivos específicos – que incluíam mapear estudos científicos sobre a constituição dos espaços na Educação Infantil, analisar documentos oficiais sobre a organização do espaço e identificar a percepção de espaço e sua importância na prática pedagógica na instituição privada Tau – revelou uma conexão direta entre educação e ambiente. Como destacado, o espaço não é neutro; ele atua como um terceiro educador. Conforme afirmado por Horn (2017, p. 17), “espaço como parte integrante do currículo escolar e como pode ser o pedagógico do educador infantil”.

Portanto, a integração eficaz do espaço na prática pedagógica não só potencializa o desenvolvimento das crianças, mas também promove um ambiente que responde às suas necessidades e favorece seu aprendizado e crescimento integral. Essa compreensão é fundamental para aprimorar a qualidade da Educação Infantil e garantir que os ambientes educacionais atendam de maneira adequada às demandas e interesses das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENA, Dagoberto B.. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, p. 42–60, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3nCp4B8dtDXkNNDZfRqsRNd/?lang=pt#> Acesso em: set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 1998c.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. {MEC/SEB}. (2009). **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

BUJES, Maria Isabel E.. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de Educação Infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista**, n. 48, p. 101–123, dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/GM8PnGnmgm8ZQGQPXw8b5jk/#> Acesso em: agos. 2024.

CAMPOS, Maria M. et al.. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20–54, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/#> Acesso em: abr. 2024.

COLLA, Rodrigo Avila. brincar e o cuidado nos espaços da Educação Infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan. 2019.

CORREIA, Maria Aparecida A.; PINTO, José Marcelino DE R.. Educação Infantil na Emilia-Romagna, Itália: participação social e desafios na garantia do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e270328, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4G7c3x7jH3SQg9DTyBHSnL/> Acesso em: agos. 2024

COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilece; CRUZ, Ingrid. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, 8(3), 200–217. 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Curriculum em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil.** GDF, Brasília, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

ERMEL, BRASIL, T. de F. Cultura material, espaços e edifícios escolares na Revista de Pedagogía/Espanha: a circulação das ideias internacionais e o contexto espanhol (1922-1934) - Material culture, spaces and school buildings in the Pedagogy Magazine/Spain: the circulation of international ideas and the spanish context (1922-1934). **Revista História da**

Educação, [S. l.], p. 297–316, 2016. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/67532>. Acesso em: 6 nov. 2023.

FALCIANO, Bruno T.; NUNES, Maria Fernanda R.. Artigo - Qual é o valor de uma Educação Infantil de qualidade?. **Educação em Revista**, v. 39, p. e38435, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/R9dTRMW3CBSbQ34hcDyVcBN/#> Acesso em: abr. 2024.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SOARES, Gisele Rodrigues. “Desemparedar” na Educação Infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: ALBUQUERQUE, S.S. CORSO, L.V. FELIPE, J. (Org.) **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 100 – 115.

FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Augustín. A Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Organizadores: Antônio Vinão Frago; Augustín Escolano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria das Graças. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos Espaços na Educação Infantil**. [Porto Alegre]: Artmed, 2004.

LACHINI, Deborah; LEMOS, Karyn. O sentido e o papel do ateliê na Educação Infantil: a experiência das escolas Reggio Emilia. **Cadernos InterSaber**, v. 10, n. 29, p. 210 a 228, 2024. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaber/article/view/>. Acesso em: 3 set. 2024.

LIMA, Maria; PINTO, João. O papel dos espaços na Educação Infantil: Reflexões e práticas. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 27, n. 52, p. 139-146, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v27n52/2358-0194-faeeba-27-52-139.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

MARIANO, Jucele. **Roda. Relações interpessoais, práticas pedagógicas e aprendizagem: o espaço/ambiente na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2018. 54 f.

MOREIRA, Ana Rosa P.; SOUZA, Tatiana N.. Ambiente pedagógico na Educação Infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 229-237. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/W8ScGjPGyZFQRY4vhSNhNJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: agos. 2024.

MOURA, Lidyane Alves de. **Organização do espaço como fator de qualidade na Educação Infantil: visão de professores**. 2014. 64 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)=Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SÁ, Alessandra. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Revista Paidéia**, v. 30, n. 8, p. 55-80, 2010. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281>. Acesso em: 3 set. 2024.

SANTANA, Ângela. **Planejamento e Educação Infantil: as crianças em foco**. Trabalho de conclusão de curso de graduação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15128>. Acesso em: 3 set. 2024.

SANTOS, Gabriela S. dos; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Organização do espaço na Educação Infantil: uma análise comparativa da abordagem de Reggio Emilia e da Teoria Histórico-Cultural. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 39, p. 30-46, setembro-dezembro/2023. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2047/936> Acesso em: agost. 2024.

SCHLEGEL, Kalinca; STANGLER, Nicole; DOS SANTOS, Laiza Padilha. A metodologia de centro de interesses. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2017. Disponível em: <https://unisantacruz.edu.br/revistas-old/index.php/JICEX/article/view/2581>. Acesso em: agost. 2024.

SILVA, Lays Caroline. **Infância e espaço: reflexões sobre experiências na Educação Infantil**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)=Universidade de Brasília, Brasília 2015. 74f.

SOUZA, Gizele de. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão!. **Educar em Revista**, n. 17, p. 79-99, jan. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xMwhXkMcvg3YznBZDGh6g/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: jul. 2024