

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

EMANUELLE COSTA FERNANDES DOS SANTOS

OS ESPAÇOS CIRCUNSCRITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência do
Serviço Social do Comércio (SESC) em São Luís-MA

SÃO LUÍS

2026

EMANUELLE COSTA FERNANDES DO SANTOS

**OS ESPAÇOS CIRCUNSCRITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência do
Serviço Social do Comércio (SESC) em São Luís-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dra. Rosyane de Moraes Martins
Dutra.

SÃO LUÍS

2026

Santos, Emanuelle Costa Fernandes dos.

Oa Espaços Circunscritos na Educação Infantil : a experiência do Serviço Social do Comércio SESC em São Luís-MA / Emanuelle Costa Fernandes dos Santos. - 2026.
54 f.

Orientador(a): Rosyane de Moraes Martins Dutra.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, 2026.

1. Espaços Circunscritos. 2. Vivências Infantis. 3. Pedagogia Participativa. I. Moraes Martins Dutra., Rosyane de. II. Título.

EMANUELLE COSTA

**OS ESPAÇOS CIRCUNSCRITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência do
Serviço Social do Comércio (SESC) em São Luís-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Iracy de Souza Santos (1ª examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

2º examinador (a)

Dedico este trabalho aos meus pais e minha à
irmã, pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de chegar até essa etapa de conclusão do curso, sem ele não teria suportado todo esse percurso da vida. Também, tenho profunda gratidão aos meus pais que sustentaram e deram forças, minha mãe que estava me auxiliando na rotina do dia a dia, ao meu pai que foi essencial nessa caminhada, sem eles não sei o que seria de mim, a minha irmã que também compartilhamos da mesma profissão, minha eterna gratidão sobre o cuidado e carinho.

Agradeço aos meus professores da Ufma que de alguma forma me incentivaram, durante essa caminhada acadêmica. As minhas amigas que sempre fazíamos trabalhos juntas, Jennyfer, Marcelle, Ana Vitoria e Rayane, gratidão por tantas vivências e afeto que vocês tiveram por mim. Sou grata pelos meus amigos da igreja, os quais foram essenciais na minha caminhada, como referências a Leandra, Saliha, Leonardo, Fernando e Júnior.

Agradeço também, a minha orientadora Rosyane pela paciência e o cuidado que me proporcionou durante essa fase de orientações desse trabalho. Sou profundamente grata aos meus pastores Waldermar e Ricardo que sempre intercederam por mim, me apoiaram e sempre incentivaram a realizar projetos na área educacional. Agradeço ao ministério infantil da Assembleia de Deus que me levou a cursar pedagogia e me proporcionou experiências incríveis.

Gratidão eternas, as professoras que trabalhei no estágio não obrigatório, no qual fui acolhida e aprendi muito sobre a docência, como a Ana Paula, Aline Uchôa e Aline Louzeiro. Sou grata a Isis, Rafalle que foram os primeiros bebês que acompanhei o crescimento e grande incentivo a estudar e me dedicar, também a minha Tia Ionete que é uma segunda mãe para mim. Gratidão a toda a minha família materna e paterna, que esteve presente durante todo esse processo de escrita. Nesse percurso, vivi a dor do luto pela perda do meu avô, mas tenho certeza de que ele está contente e orgulhoso por sua primeira neta formada.

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu”
(Eclesiastes 3:1, ARA)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os espaços circunscritos na educação infantil a partir da experiência do Serviço Social do Comércio (SESC) em São Luís-Ma. A iniciativa parte da análise de tais espaços, as metodologias e a influência nas vivências infantis, que provocam o interesse das crianças. A metodologia empregada foi pesquisa bibliográfica, qualitativa, por meio da observação e do relato das práticas das professoras, a fim de refletir sobre a relação dos espaços com as interações infantis. A fundamentação teórica foi baseada em Lopes (2008), Malaguzzi (2021), Oliveira-Formosinho (2007), Vygotsky (1935); Rinaldi (2014) e Horn (2004). Por meio desta pesquisa, busca-se refletir a respeito da importância dos espaços para a formação das crianças, bem como sobre a relação destes com a prática pedagógica. Observou-se que o ambiente favorece aprendizagens e promove a cultura da infância. Desse modo, a influência da pedagogia participativa na construção dos contextos contribui para a valorização da infância.

Palavras-chave: Espaços Circunscritos, Vivências Infantis; Pedagogia Participativa.

ABSTRACT

This work aims to analyze the spaces circumscribed in early childhood education based on the experience of the Social Service of Commerce (SESC) in São Luís-Ma. The initiative starts with the analysis of such spaces, the methodologies, and the influence on children's experiences, which provoke the children's interest. The methodology employed was bibliographic research, qualitative, thru the observation and reporting of the teachers' practices, in order to reflect on the relationship between the spaces and children's interactions. The theoretical foundation was based on Lopes (2008), Malaguzzi (2021), Oliveira-Formosinho (2007), Vygotsky (1935), Rinaldi (2014), and Horn (2004). Thru this research, we aim to reflect on the importance of spaces for children's development, as well as their relationship with pedagogical practice. It was observed that the environment favors learning and promotes the culture of childhood. Thus, the influence of participatory pedagogy in the construction of contexts contributes to the appreciation of childhood.

Keywords: Circumscribed Spaces, Childhood Experiences; Participatory Pedagogy.

LISTA DE IMAGEM

Imagem 01 -	“Loja de Roupas”	52
Imagem 02 -	“Salão de Beleza”	52
Imagem 03 -	“Mercado”	53
Imagem 04 -	“Cantinho da Leitura”	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ESPAÇO COMO EDUCADOR: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	16
3 A PEDAGOGIA PARTICIPATIVA COMO NORTEADORA NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS.....	24
4 CAMINHOS DA PESQUISA SOBRE OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL...	36
5 CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS	47
ANEXO A – “LOJA DE ROUPAS” ..	51
ANEXO B – "SALAO DE BELEZA"	57
ANEXO C – " MERCADO"	57
ANEXO D – "CANTINHO DA LEITURA"	58

1 INTRODUÇÃO

Os espaços são considerados superfícies que podem ser destinados para a elaboração e criação de propostas. Sendo assim, os espaços na educação infantil possibilitam a interação entre o indivíduo e o meio, e essa relação consolida práticas educativas que proporcionam o desenvolvimento integral da criança. Isso evidencia também o processo educativo dentro dos espaços circunscritos¹, ou seja, é essencial estar atento às narrativas infantis, pois elas estruturam a organização dos espaços, ou seja, o espaço é elaborado na visão da criança (Santos; Lazaretti, 2023)

Por isso, a educação infantil é uma etapa que necessita promover contextos de aprendizagem que provoquem atitudes investigativas como explorar, sentir, tocar, entre outras. Dessa maneira, as crianças têm um olhar diferente sobre o mundo, com inocência, pureza e com expectativa de explorá-lo. A minha convivência com as crianças na família, na igreja, nos estágios, me fez perceber como sou grata por conviver com elas e como me sinto amada, e que devo dar o meu melhor na minha formação. Desejo ser uma professora da educação infantil comprometida com essa etapa da educação.

Durante o curso de pedagogia, me deparei com duas disciplinas que me deixaram curiosa e impressionada com as práticas na educação infantil, que foram: Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil. Com isso, estava com grandes expectativas em relação à organização do trabalho docente nas salas de educação infantil e a possibilidade de criar contextos para as crianças explorarem. Entendo a necessidade de aprofundar os estudos sobre a educação infantil. Aprendi a importância de ser uma professora pesquisadora e observadora na educação infantil.

Dessa maneira, um olhar apurado e investigativo possibilita um trabalho efetivo e estabelece relação de sentido com a vida das crianças. Com isso, desejo que as crianças vejam a escola como um ambiente acolhedor, agradável, como consequência de um espaço pensado no cotidiano das mesmas. As experiências dos estágios auxiliaram nesse processo de observação e de como as metodologias organizam os espaços e se relacionam com o cotidiano das crianças.

¹ Segundo, Campos-de-Carvalho (2003, 2004), são zonas localizadas em cantos, delimitadas por barreiras, constituídas por mobiliário, paredes, diferenças no nível do solo e entre outros.

Desse modo, a pesquisa visa contribuir para reflexão das perspectivas dos espaços circunscritos da educação infantil, analisando as vivências infantis como o centro do processo educativo, na proposta de guiar as práticas educativas. Pretende-se compreender que a educação infantil é uma etapa de interação e exploração de propostas entre a escola e a vida cotidiana. Analisar o papel da criança e do professor na construção das interações, possibilitando assim, que as propostas de criação dos espaços sejam relacionadas as narrativas infantis.

A partir disso, desenvolvo essa monografia, sob a perspectiva da influência dos espaços circunscritos na educação infantil como contribuição no desenvolvimento infantil. Para Lima (1989), o ambiente deve ser pensado para despertar no indivíduo a criatividade e imaginação e para que ele participe daquele espaço como construtor e idealizador, expressando assim a participação das crianças na elaboração do espaço escolar. Com isso, evidencia-se a expressão do protagonismo infantil na pedagogia participativa².

Dessa forma, a problemática dessa pesquisa é estabelecida: em que medida são desenvolvidas metodologias que atendam os interesses das crianças nos espaços circunscritos nas salas referências nas turmas de educação infantil do SESC?

Sob essa perspectiva, orientamos essa pesquisa através de questões que nortearam esse trabalho, a fim de refletirmos sobre os espaços na educação infantil, definidas da seguinte forma: qual a natureza dos espaços como terceiro educador? Como a pedagogia participativa contribui para a organização dos espaços infantis? Qual a relação da escola com os espaços circunscritos?

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os espaços circunscritos da educação infantil numa escola do Serviço Social do Comércio (SESC) em São Luís, a partir das metodologias e sua influência nas vivências infantis, que provocam o interesse das crianças. Além disso, os objetivos específicos propõem conceituar espaço e sua influência no desenvolvimento das crianças nas instituições de educação infantil; refletir sobre a pedagogia participativa e sua repercussão nos espaços circunscritos, verificar como as professoras organizam os espaços circunscritos em suas salas referências ou outros contextos.

Nesse sentido, a metodologia constitui-se por meio de vivências proporcionadas pela escola-campo, tendo a pesquisa qualitativa como delimitação, visto que “(...) ocupa

² Para Oliveira-Formosinho (2019), pedagogia participativa é o envolvimento dos estudantes na própria educação como transformação cultural.

um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes'' (Godoy,1995, p. 21). E por meio da pesquisa de campo que, segundo Gonçalves (2001), propõe-se buscar informações através do objeto estudado; ou seja, nesse processo, o pesquisador teve um contato direto.

Mediante pesquisa exploratória, em acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023), essa pesquisa segue etapas, como o levantamento bibliográfico, relato das práticas das profissionais da área, análise de dados, procurando entender os fatos e acontecimentos da área educacional. Para a pesquisa é essencial a coleta de dados para examinar as informações. Desse modo, os instrumentos de pesquisa, podem ser consideradas ferramentas que são usados para o levantamento de dados e assim extrair informações necessárias para pesquisa. Com isso, a observação é um instrumento da investigação. Por meio, desse mecanismo, o pesquisador registra a ação, com a opção de escolher quais comportamentos devem ser analisados. Segundo o autor Lüdke (1986), uma observação contida e sistemática, possibilita um instrumento confiável para a pesquisa científica.

Dessa maneira, realizamos essa pesquisa na Escola de Educação Infantil do Serviço Social do Comércio (SESC), que está localizada na Av. Silva Maia, 164 - Centro, São Luís – MA. É uma instituição brasileira privada, sem fins lucrativos. Essa escola funciona em 2 turnos, abrangendo apenas a etapa da educação infantil no período da manhã e da tarde. Com 10 salas, contando com 10 profissionais no corpo docente. A análise dessa pesquisa parte da organização dos espaços na educação infantil e como as metodologias auxiliam na construção dos espaços. Sendo assim, a escola oferece 141 vagas para os alunos nas turmas de creche e pré-escola, divididos entre idades de 3, 4 e 5 anos.

A escola conta com quadro de 10 professoras, 1 supervisora, 4 operacionais e 2 coordenadoras. As salas são divididas de acordo com a idade da criança, com média de 20 alunos nas salas. De modo que a escolha da escola foi estabelecida pela metodologia desenvolvidas na escola. Nesse sentido, os espaços das escolas contribuíram para a análise dos espaços circunscritos. Além disso, as propostas da instituição é baseada nos marcos regulatórios. Dessa forma, a visão das professoras revela-se centrada em um planejamento pautado nas vivências exploratórias das crianças.

Sob essa perspectiva, realizamos levantamento bibliográfico de monografias, teses, artigos e livros que dialogam com a temática dos espaços na educação infantil. Dessa forma, esse trabalho apoia-se na discussão sobre os espaços na educação infantil, a partir da

fundamentação teórica dos seguintes autores: Lopes (2008), Malaguzzi (2021), Oliveira-Formosinho (2007), Vygotsky (1935); Rinaldi (2014) e Horn (2004). Sendo assim, contribuíram para refletir sobre a relação dos espaços com o desenvolvimento infantil.

Na primeira seção da monografia, discutimos sobre os aspectos dos espaços como terceiro educador, abordando conceitos, concepções e práticas pedagógicas. Para isso, realizamos a análise de livros, como *Geografia das Crianças*, *Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias* de Jader Janer Lopes (2004), e do livro *Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil*, de Maria da Graça Horn (2004). Ademais, o Livro *Diálogo com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*, de Carla Rinaldi (2012).

Seguindo essa proposta, exploramos os conceitos e implicações da pedagogia participativa na educação infantil, essencial para compreender as metodologias sobre o espaço e como implica o seu papel na mediação pedagógica. Segundo Oliveira-Formosinho (2004), o papel das relações e interações é central para uma pedagogia participativa. Assim, desenvolvemos essa perspectiva para refletir sobre os espaços na educação infantil.

Nesse sentido, analisaremos como a escola organiza os espaços circunscritos. Para Rossetti-Ferreira e Silva (2005), as escolas de educação coletiva deveriam tornar-se um lugar seguro, adequado, estimulante e sobretudo, adequado para a formação infantil. Dessa forma, analisaremos uma escola de educação infantil, por meio da observação, registros fotográficos e diário de bordo da pesquisadora. Com isso, podemos observar a relação do espaço com o desenvolvimento das crianças.

Dessa maneira, por meio deste trabalho, refletiremos sobre os espaços circunscritos nas salas de educação infantil e sobre como as crianças interagem nesses contextos. Ademais, analisaremos como as metodologias podem contribuir para a organização e o planejamento desses espaços, possibilitando vivências significativas na infância. Com isso, é fundamental que as crianças estejam inseridas em um ambiente que valorize a infância como uma etapa crucial na formação do ser humano.

Sendo assim, construímos esse presente trabalho sob a divisão de três seções que dialogam com o tema e iniciamos com a introdução que constitui de elementos importantes como a justificativa, o objetivo geral e os específicos, problemática e as questões norteadoras. Ademais a primeira seção discute sobre os aspectos políticos educacionais para os espaços da educação infantil, na segunda seção explora os conceitos e implicações do trabalho docente e a na seção seguinte reflete sobre as perspectivas das interações nas vivências infantis.

2 O ESPAÇO COMO EDUCADOR: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço é definido como o lugar em que vivemos, onde a sociedade é construída de acordo com as experiências humanas, constituindo identidades e principalmente delimitando as dimensões dessa superfície. Nesse sentido, os seres humanos ocupam os espaços e se entrelaçam de modo a gerar uma relação entre o indivíduo e o lugar, para consolidarem conexões. Com isso, podemos refletir acerca da relação da criança com o espaço: quais vínculos podemos traçar entre essas duas categorias e como o espaço pode contribuir para a formação humana.

Abordamos aspectos essenciais para entendermos conceitos sobre os espaços e a relação com o educar, a visão sobre a criança, apontamentos da legislação brasileira sobre a temática, discutir sobre os espaços circunscritos e as metodologias que abordam a centralidade da infância. Refletimos sobre a ideia do espaço como um agente que proporciona experiências constituídas de sentidos, a partir do olhar sobre práticas educativas que compreendem a infância.

No que Lopes (2008) argumenta, a infância tem envolvimento com as dimensões do espaço e tempo, com o grupo social, sobre o desenvolvimento de propostas culturais e diferentes símbolos. Enquanto que as crianças compreendem isso, elas se reconfiguram, se reconstróem, se desenvolvem suas próprias histórias e geografias. Claval (apud Lopes, 2008, p.117) concorda quando diz que as crianças são capazes de adquirir conhecimentos, valores, atitudes, a partir de observação do seu contexto e convivência com os adultos que ressaltam símbolos que fazem parte do seu local.

Nesse sentido, acreditamos que a infância perpassa por várias construções históricas e modos de como a sociedade define e propõe essa etapa da vida humana, uma vez que Nunes (2002, p. 65-66) também assume essa posição quando diz que: “Já é possível (...) descortinar um vasto campo de debate, que carece de mais e mais etnografia produzida dentro e fora do contexto europeu, urbano e globalizado, de modo que favoreceu-se a análise comparativa.”

A concepção de infância interfere na prática pedagógica o que Lopes (2023) aponta:

Pensem nas concepções que aportam nossas formas de olhar para as crianças pequenas, sobretudo para os bebês, no quanto concebemos suas existências espaciais

como recortes que envolvem suas experiências sensório-motoras no espaço como uma das grandes marcas de seu desenvolvimento (Lopes, 2023, p.80)

Santos (1996, p.10), defende esta posição quando assume limitações da dimensão espacial, haja vista que para ele se configura como “(...) relações entre indivíduos; relações que são uma parte das condições de produção da socialidade, isto é, do fenômeno de estar junto. Esse fenômeno de estar junto inclui o espaço e é incluído pelo espaço”.

Em outra perspectiva, os espaços atuam como terceiro educador. É considerado como “(...) peças fundamentais no contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, e podem ser utilizados de forma a contemplar as diversas linguagens das crianças.” (Matias; Camargo, 2018). O inter diálogo entre estes autores com respeito à temática em foco colocam suas posições de reflexões quanto a três aspectos principais: educação, experiência e cotidiano. Nesses termos, é indiscutível ter em conta as vivências ao analisarmos o espaço , isto é “(...) como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção dos seus conhecimentos” (Gandini, 2016, p.148). Segundo Horn (2004, p.15), na medida que “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de um concepção pedagogica (...)”.

Os espaços são essenciais para a organização pedagógica, pois auxiliam na prática docente, assim, o lugar deve ser pensado, a partir dos sujeitos que estarão envolvidos e inseridos nas zonas circunscritas. Dessa forma, para elaborar os espaços na educação infantil é importante considerar as escutas das crianças, pois a organização espacial deve consolidar práticas que evidenciam vivências infantis. Nesse sentido, devem estar incorporados no currículo, visto que na infância, é importante a interação social para o desenvolvimento do sujeito.

De acordo com Rossetti (2005), a educação deve garantir o acesso para todos, em função do planejamento e da segurança e que priorizem o desenvolvimento infantil. Sendo assim, Zamberlan (2007) concorda que o ambiente auxilia nas propostas educativas e deve ser considerado no planejamento da escola; por isso, a prática dos professores reflete a metodologia de como o espaço físico é pensado. Logo, analisamos o local com vários aspectos importantes como a inserção de materiais, relações educativas e as interações com os sujeitos

A respeito, Lima (2015) também assume posição similar, quando diz que:

[...] o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e das relações nele estabelecidas, o que prefiro denominar de ambiência. Assim, considero que o ambiente é o espaço socialmente construído, por isso é vivo e tem caráter físico, funcional, temporal e relacional retratando hábitos e rituais de experiências vividas, legitimando um modelo educativo e um estilo de trabalho pedagógico preñado de concepções e valores assumidos pelos sujeitos que o fazem acontecer. (Lima, 2015, p. 48)

O trabalho docente nas salas referências, por outro lado, influencia na metodologia e no projeto escolar, visto que, “o professor é a peça-chave da organização dos espaços na educação infantil. Ele pode organizar um espaço de tal modo que este seja coerente e não contraditório aos seus objetivos” (Carvalho, 2011, p.112). Horn (2004) também concorda quando assume a relação do ambiente com o docente.

Em outra perspectiva, “quando a sociedade age sobre o espaço, não o faz sobre objetos como realidade física, mas como realidade social” (Santos, 2008, p. 109). Nesses termos, é indiscutível o protagonismo do sujeito em relação ao meio - isto é, para a criança, “o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele” (Forneiro, 1998, p. 231), pois na medida em que o lugar é moldado de acordo com as interações infantis, a dimensão física é construída a partir da perspectiva dos sujeitos.

Dessa forma, a organização do espaço constitui práticas escolares, disposto de três formas como arranjo visualmente aberto, que é caracterizado por zonas circunscritas, proporcionando a criança uma visão de todo o espaço, composta por barreiras que formam mobiliário, parede e desnível do sol. Segundo Rossetti-Ferreira (1984), é importante utilizar essas barreiras para que as crianças possam visualizar o adulto, porque elas estão no processo do apego. O arranjo aberto se configura como ausência de zonas circunscritas, como um espaço central vazio. Ademais, o arranjo visualmente restrito, pode ser descrito como um arranjo fechado, pois apresenta barreiras físicas, em que esse espaço é dividido com um móvel alto, impedindo a visão sobre as crianças (Meneghini et al., 2003).

A partir da análise sobre os espaços, existe a necessidade desse ambiente ser portante para atender as crianças da educação infantil. Então, essa dimensão espacial precisa ser composta por materiais e objetos que de fato contribuam para as interações infantis. Para Meneghini e Carvalho (2003), essa não estruturação e organização do ambiente, prejudica o desenvolvimento das crianças.

O contexto pouco estruturado de nossas creches, especialmente as que atendem população de baixa renda –tal como número grande de crianças pequenas (Ex.: 10 a

35 crianças entre 18 a 36 meses) sob a supervisão de um só adulto; escassez de mobiliário, objetos e equipamentos; ausência de zonas circunscritas – não favorece interações, seja entre criança-educador e, especialmente, entre crianças menores de 3 anos, cujas habilidades verbais e sociais estão se desenvolvendo. (Meneghini; Carvalho, 2003, p.368)

De acordo com Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993), o ambiente como espaço social propicia vivências e servem como um instrumento potente de desenvolvimento e integralização dos sujeitos. Através das interações nos ambientes, o indivíduo constrói possibilidades nas atitudes, identidade e na estruturação do seu próprio conhecimento. A relação entre indivíduo e ambiente estão relacionadas, pois o ambiente auxilia no processo de desenvolvimento, e a criança modifica o meio. Dessa maneira, é dinâmico e contínuo a relação entre o sujeito e o meio.

Nesse sentido, para exemplificar a relação do espaços, podemos destacar as escolas de Reggio Emilia³, que propõem ambientes para que as crianças possam ter experiências a partir de princípios que regem essa prática. Destarte, a abordagem explora as múltiplas linguagens em que o indivíduo realiza novas vivências, por meio de espaços que propiciam uma imersão entre a natureza e a escola (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Nas escolas de Reggio Emilia, considera-se o protagonismo infantil, em que a criança é capaz de realizar tarefas compreendendo que é um sujeito de direitos e deveres, capaz de construir suas próprias aprendizagens, a partir de um contexto construído por todos os sujeitos que compõem a escola. Para garantir a organização das propostas, o pedagogo exerce a função de Coordenador Pedagógico e o Atelierista atua na educação artística. Ademais, o professor deve considerar o que a criança deseja o que faz e o que produz (Santos; Lazaretti, 2023).

De acordo com Malaguzzi (1999), consideramos a escola para crianças como um contexto vivo e um espaço de trocas humanas que entrelaça a todos. Nessa escola, o processo de construção é contínuo, e os ajustes são realizados à medida que as crianças vivenciam a realidade. Vea Vecchi (2017) argumenta que, nas escolas dessa abordagem, destacam-se três espaços que as crianças possam explorar: o primeiro, a sala onde ficam as crianças, um segundo espaço, o miniateliê, direcionado para elaboração de produções dos grupos infantis e

³ Reggio Emilia é um cidade localizada na Itália, após a segunda guerra mundial, precisou ser reconstruída e passou por reformas educacionais pelas próprias famílias. Dessa forma, a escola reggio emilia foi construída a partir da valorização da escuta infantil, desenvolvimento de projeto e a ideia do espaço como terceiro educador (Rinaldi, 2014).

o terceiro espaço, destinado para outras atividades, que pode conter isolamento acústico e visual.

Dessa maneira, a construção e elaboração das escolas Reggio emilianas envolve vários profissionais, como arquitetos, pedagogos, designers que podem estruturar um local de qualidade, com o foco na escola da infância (Ceppi; Zini, 2013). Sendo assim, as articulações desses profissionais revelam a preocupação da abordagem em pensar um espaço escolar, adequado e fundamentado na relação de sentido da infância com a natureza. Como expressam Ceppi e Zini (2013a, p. 18):

O objetivo é criar um ambiente de empatia para ouvir as crianças e sua centena de linguagens. É possível projetar espaços de uma maneira diferente da tradicional: espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências. O ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações (Ceppi e Zini 2013a, p. 18).

As escolas de Reggio Emilia prezam pela qualidade dos espaços e a preocupação com as artes visuais e a arquitetura definindo, dessa forma, o espaço como terceiro educador, ou seja, a relação do contexto influenciando na aprendizagem. O ambiente também faz parte das práticas pedagógicas, indicando as possibilidades de contextos e projetos que podem ser desenvolvidos. Assim como a criança tem o direito a um ambiente que propicie estética e participação como um construtor desse espaços, do mesmo modo, os adultos também fazem parte desse processo, pois todos são participantes (Rinaldi, 2012). Como Edwards; Gandini; Forman (2015) afirmam sobre a perspectiva dessa abordagem.

(...) proporciona novas maneiras de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, o papel do professor, a organização e a gestão da escola, a organização e o uso do ambiente físico e o planejamento curricular que orienta as experiências da descoberta e resolução de problemas (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p.25).

Mantovani (2007 apud Edwards et al., 2015), pontua as tendências intelectuais que dominavam a educação infantil italiana naquela época, e um dos conceitos que os especialistas destacam é a “Pedagogia do bem-estar” que significa uma pedagogia do bem-estar físico e emocional em meio ao ambiente educacional do cuidado. Dessa maneira, projetar uma escola é um processo criativo que envolve aspectos sociais, políticos e culturais,

ou seja, significa criar um espaço de vida e futuro, por meio de pesquisas que são desenvolvidas nas diversas áreas que podem contribuir para o espaços (Rinaldi, 2012).

Segundo Cruz e Andrade (2017), a escola deve ser um local acolhedor, como também um encontro que gera relações entre os indivíduos, espaços e materiais, entre outros. Ademais, expressando atuações humanas que revelam um lugar dinâmico e aberto para várias vivências. Desse modo, a criança é o sujeito de direito que consolida práticas e se envolve nesse espaços, configurando-se como participante principal para o desenvolvimento de propostas que visa as vivências infantis. Sendo assim, as interações na educação infantil possibilitam aprendizagens, que para Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 20):

[...]por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade. (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 20, grifo do autor):

Sobre essa perspectiva, Malaguzzi aborda no seu poema “as cem linguagens” que a criança aprende por meio das múltiplas linguagens e que o docente compreende que podemos explorar cada uma delas, para o pleno desenvolvimento, como argumenta Vecchi (2017, p. 46).

[...] nossa mente e as nossas sensações estão em contínuas conexões: estamos, porém, convencidos de que a possibilidade e a liberdade de analisar cada problema ou situação complexa, por meio do filtro de mais linguagens, facilita uma capacidade natural e biológica do nosso cérebro, favorece as relações e o escorrer entre processos que ativam as diversas áreas da sua configuração e pensamos que essa abordagem pode dar uma maior riqueza e completude ao pensamento.

Sendo assim, na infância é essencial explorar a realidade, pois as crianças estão sempre brincando, imaginando no ambiente que estão, ou seja, esse lugar é modificado por marcas infantis. Dessa forma, o espaço é algo inacabado e durante esse processo, as crianças estabelecem narrativas e desenvolvem sentido. Então, podemos destacar objetos que criam cenários, como: fontes de luz, projetores e retroprojetores que conduzem as experiências visuais (Ceppi; Zini; 2013).

O espaço é um elemento que projeta quais práticas as instituições desenvolvem e as concepções de criança e infância que ali se estabelecem. Desse modo, o lugar propõe ser um meio de possibilitar propostas educativas que partem de um contexto, por meio da observação

docente. Sendo assim, o espaço estabelece o trabalho de colaboração com o docente, isto é, o espaço não se configura apenas um espaço físico, mas, como parte do processo pedagógico (Moreira, Souza; 2011).

Com isso, a formação de professores é essencial para que esses profissionais, tenham uma visão voltada para as vivências infantis nas creches, criando um espaço ideal para pensar, discutir e planejar a partir das narrativas das crianças.

O espaço impacta no processo de aprendizagem das crianças, pois a participação das crianças expressa uma forma de construção desse lugar, valorizando-as, enquanto indivíduos que fazem parte dele. Ceppi e Zini (2013) expressam esse processo da aprendizagem:

A singularidade do cérebro de cada ser humano faz com que o ato de aprender torne-se individual e original, um ato de autoaprendizagem. É o próprio indivíduo no processo de aprendizagem quem, ao interagir com a realidade, a constrói e desconstrói, faz transformações e cria conexões em rede entre os elementos de aprendizagem que surgem. O indivíduo desempenha um papel dinâmico e realiza uma função organizacional na cognição. É o próprio indivíduo que decide quando aprender. O aprendizado faz parte, portanto, e so-bretudo, do livre-arbítrio de cada aprendiz. O contexto, definido e determinado pelas relações e interações com o outro, e portanto também com o ambiente (espaços, móveis, cores, iluminação e sons), determina as possibilidades e características do processo de aprendizagem que cada indivíduo escolhe produzir dentro deste contexto e graças a este contexto. (Ceppi; Zini2013, p. 26)

Ceppi e Zini (2013), desenvolvem o conceito de epigênese⁴, que é o processo que ocorre através das interações entre o indivíduo e o ambiente. Isto é, a capacidade de adaptação da pessoa com o meio que ela convive, de acordo com suas experiências. Isso permite a transformação do espaço, no ambiente escolar pois as crianças desenvolvem a autonomia e aprendizagem por meio de suas próprias descobertas. Isso configura a evolução tanto do arranjo escolar quanto da sua cultura, como forma de manter a aprendizagem em processo de construção.

Dessa maneira, as vivências infantis estão relacionadas com as representações espaciais. Segundo Alba (2011) elas são construídas a partir do indivíduo em função de vários fatores relacionados com o contexto e com as experiências. Este interdiálogo, evidencia reflexões quanto a três aspectos principais: a interação, a infância e a liberdade.

⁴ A habilidade de adaptar e desenvolver os processos evolutivos de cada um. O ambiente escolar deve ser flexível ao longo do tempo e manipulável. Ele também deve mudar e ser passível de modificação pelos processos de autoaprendizagem das crianças, e, por sua vez, interagir com estes processos e modificá-los.” (Ceppi;Zini2013, p.26)

Portanto, as vivências infantis são essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos, que ocorrem em diferentes ambientes, tais como: as próprias casas, as escolas ou em outros espaços. Nesse processo, o adulto desempenha um papel fundamental ao observar e criar contextos nos espaços que se relacionam com esse cotidiano. O ambiente possibilita o sujeito a desenvolver e explorar sua imaginação e outras habilidades essenciais na educação infantil.

Desse modo, segundo a psicologia do desenvolvimento infantil, seguindo o pensamento de Vygotsky (2004), o meio físico está relacionado com desenvolvimento da criança, que por meio da estrutura física, a interação acontece de várias formas, possibilitando as aprendizagens e na construção de vivências infantis que o meio proporciona. Dessa maneira, o ambiente carrega marcas de intencionalidade pedagógica, proporcionando a relação entre o sujeito e o espaço. Essa ligação auxilia no processo de desenvolvimento, que as crianças realizam no processo da construção de vivência e no contato com esse espaço.

O espaço é essencial, para a consolidação de práticas pedagógicas que perpassam pela educação infantil, que é o processo das interações e brincadeiras. Sendo assim, a forma como as crianças compreendem o mundo influencia na estruturação e no planejamento do espaço; dessa maneira, o professor considera em quê a criança deseja interagir. O sujeito se caracteriza como um ser ativo e interativo, que experimenta e vivencia. Portanto, os espaços fazem parte da organização pedagógica que também são essenciais para o desenvolvimento infantil (Kuhnen et al, 2011)

Nesse sentido, o desenvolvimento integral considera o espaço físico como fator para uma aprendizagem significativa. Dessa maneira, o educador tem um papel importante nesse processo educacional, pois o mesmo planeja e elabora esses ambientes de acordo com a intencionalidade pedagógica. Com isso, a organização do espaço físico, está estabelecido por documentos oficiais; porém na prática esses espaços/ambientes são estabelecidos de forma desorganizada e sem a preocupação com as reais necessidades das crianças (Kuhnen et al; 2011).

A infância é uma fase essencial para o desenvolvimento humano, que possibilita vivências e experiências que marcam a trajetória de uma vida adulta. Dessa maneira, a criança realiza novas descobertas, constrói memórias e aprende a conviver no mundo. Com isso, as vivências infantis são caracterizadas como uma forma de experimentar, criar, desenvolver, reconhecer, ou seja, a infância é uma fase de descobertas que podemos construir memórias e

aprender a conviver em um ambiente. Então, nessa etapa de desenvolvimento o sujeito interage com o meio e os outros.

Sarmiento (2004) diz que o brincar é uma cultura da infância, em que a criança se desenvolve, por isso o brinquedo é essencial para a construção da interação social e a criação de narrativas infantis; Carvalho (2006) concorda quando diz que a cultura está relacionada com a forma que o sujeito se relaciona no seu contexto, através da natureza do ser criança que pode expressar maneiras e sentidos para a construção da aprendizagem. Contudo, Jodelet (2002), mesmo que se assemelhe com os outros autores, difere que a relação do sujeito está relacionada com o valor simbólico ao ambiente pela cultura, as relações sociais e o jogo de poder.

Ao mesmo tempo, Salles (2012) acrescenta que a criança é um ser com desejos, vontades e capacidade de criar, além de outras formas de manifestação, expressando-se por meio de suas próprias linguagens. Nesse sentido, acreditamos que devemos considerar a criança como protagonista na construção de suas próprias narrativas, pois isso é essencial para validar suas vivências e garantir suas manifestações. Para Coutinho (2002)

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que a cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas [...]. A representação de cenas do cotidiano, pelas crianças expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas mesmas em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil. (Coutinho, 2002, p. 99).

Vygotsky (1935), por outro lado, discute as vivências infantis desde o ponto de vista dos professores que interferem na prática pedagógica, já que, a vivência é composta pelo ambiente em que o indivíduo está inserido, influenciando seu desenvolvimento. Dessa maneira, o sujeito interpreta a realidade com base em suas experiências. Duveen (1995) também defende esta posição, quando assume a interação da criança com o contexto, haja vista que “A investigação dos processos através dos quais [...] incorpora as estruturas de pensamento de sua comunidade e adquire assim um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade” (Duveen, 1995, p. 261). Dessa forma, o sujeito também participa da construção dos espaços em que está inserido, criando registros e narrativas, essenciais para a elaboração dos contextos.

Segundo Moreira e Sousa (2016) na relação das áreas da psicologia e educação, existe o conceito de ambiente pedagógico que caracteriza um novo caminho e perspectiva que

podemos desenvolver, nesse sentido, um convite a repensar novas propostas. Assim, favorecendo as aprendizagens infantis na proposta do espaço como terceiro educador, a partir da visão dos autores: “As trajetórias e os processos de aprendizado das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um ‘ambiente formador’, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos” (Rinaldi 2012, p. 157, grifo do autor).

Então, dentro desse ambiente, a criança é capaz de criar significados, imaginar. Logo, a criança desenvolve formas de se relacionar no espaço, no papel de usuário e modificá-lo a partir dos seus interesses, visando interações entre os pares e na própria dimensão espacial. Wallon apud Moreira e Rosa (2016), argumenta sobre essa relação.

O meio oferece as oportunidades para a ontogênese se realizar e, ao mesmo tempo, permite afirmar que as crianças, à medida que adquirem mais possibilidades de ações, transformam o meio mais eficientemente, organizando-o, complexificando-o e compatibilizando-o com novos propósitos. (Moreira; Rosa, 2016, p. 232).

Forneiro (1998), aborda sobre os estudos do ambiente e infância a partir de quatro dimensões: relacional, funcional, física e atemporal, em que esses atributos se relacionam e formam o espaço organizado. Dentro de um ambiente escolar, a proposta é que todos possam participar dos espaços como agentes de transformação, principalmente as crianças que são peças fundamentais para a construção desse ambiente. Sendo assim, é essencial refletir sobre essas questões em torno do ambiente, pois revelam quais concepções orientam a escola.

(...) O ambiente pode favorecer ou inibir a competência e motivação das crianças num determinado contexto. Isso porque os elementos da organização multi-dimensional do ambiente (arquitetura, mobiliário, materiais, interações, cores, odores etc.) não são isolados, mas articulados e transmitem mensagens para seus usuários. Por essa razão, ao pensar nos espaços escolares, destaca-se a necessidade de: (1) promover a sensação de segurança para exploração; (2) promover o sentimento de valorização, personalização e de sentirem-se bem-vindas naquele espaço; (3) facilitar a legibilidade do espaço (...). (Moreira; Rosa, 2016, p. 232)

Os ambientes infantis revelam as narrativas das crianças, construídas a partir de vivências, envolvendo também o docente que observa esse movimento de interação das crianças. Dessa forma, nessas experiências, são expressas a elaboração das ações, através do professor em uma perspectiva pedagógica, que considera o protagonismo das crianças nos espaços das creches. Com isso, a formação de professores é essencial para que esses profissionais, tenham uma visão voltada para as vivências infantis nas creches, além disso um

espaço ideal para pensar, discutir essas questões em torno dessas narrativas (Lorensini, 2018).

Desse modo, a criança interage com os materiais que são disponibilizados ou acessíveis, além disso com os indivíduos que estão à sua volta. Isso evidencia a capacidade da criança em estabelecer contato e construir conexões, com isso, revela significados importantes para a manifestação da interação da criança. Segundo a dialética, essa interação influencia o contato com o indivíduo e o mundo, ou seja, as relações estabelecidas podem modificar a identidade do sujeito. De modo que podemos observar a importância do processo de mediação, nesse sentido, a família também está incluída (Lorensini, 2018).

Desse modo a interação do indivíduo e o meio, configura a relação do homem com a natureza, ou seja, necessitamos nos conectar ao mundo em que vivemos. Logo, o papel do professor, também é essencial para mediar essas aprendizagens e transpor as experiências do mundo para dentro das salas de educação infantil. Sendo assim, o espaço assume um papel no processo de interação e práticas.

3 A PEDAGOGIA PARTICIPATIVA COMO NORTEADORA NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Na Educação Infantil é fundamental propor condutas de participação que envolvam todos os sujeitos da escola, entre eles, as crianças, que dão sentido às práticas educativas. Por conseguinte, nessa etapa da educação básica, as propostas pedagógicas se baseiam na interação e nas brincadeiras, entendendo que, nessa fase do desenvolvimento, a criança aprende por meio dessas experiências. Assim, as escolas precisam consolidar uma cultura de reafirmação da infância, com um currículo que respeite e possibilite essa prática.

Segundo Giroux e McLaren (1995) asseguram que existe pedagogia em vários lugares, não somente na escola. Nesse sentido, existe a possibilidade de construção do conhecimentos e revelando experiências em ambientes não escolares. Sendo assim, existem distinções entre os saberes cotidianos e escolares, em que podem ter relação e atravessamentos importantes para a construção da identidade (Camozzato, 2014).

Nessa perspectiva, a pedagogia parte da relação com a territorialidade, pois parte de um contexto que os sujeitos estão inseridos. A prática tem uma relação de sentido com o mundo. Na educação infantil isso se torna essencial para as vivências infantis que partem da ideia da interação com os pares e o meio que estão inseridos. Na perspectiva da Abordagem de Reggio Emilia, tem como concepção uma escola que é capaz de desenvolver e fortalecer as relações com o mundo. Para o autor, “uma escola [...] deve incorporar maneiras de viver em conjunto, de intensificar relações entre os três protagonistas centrais, de garantir atenção total aos problemas da educação e de tornar a participação e a pesquisa mais ativas” (Malaguzzi, 2016, p. 59).

Seguindo essa linha de raciocínio, a escola da infância parte da relação com os sujeitos que compõem a escola e a comunidade. Haja vista que para ele se configura como “a originalidade da abordagem educacional de Reggio está em sua gênese, que tem nas iniciativas e ações participativas e colaborativas dos cidadãos sobreviventes das tragédias da Segunda Guerra” (...) (Malaguzzi, 2016, p. 5). Dessa forma, parte do pressuposto que essas relações construídas são constituídas de trocas que formam espaços de interação e escuta, que a metodologia propõe práticas de escutas e relações, que são possibilidades de aprendizagem com o meio. Sendo assim, são possibilidades de contribuição para o trabalho educativo que envolve o espaço educativo, e que para as crianças pequenas tem um significado essencial. O autor expressa essa relação, quando afirma que:

Na abordagem educacional de Reggio para a EI, a afirmação de uma Pedagogia da Relação e da Escuta é uma das metáforas que a distingue. Essa perspectiva de Pedagogia reflete a forma como as creches e pré-escolas (seus espaços, tempos, materiais, objetivos), a criança, a família, a comunidade, o professor e os demais profissionais (suas competências, seus papéis, suas ações), a aprendizagem (de crianças e de adultos), as relações e a escuta dos sujeitos são compreendidas e consolidadas no trabalho educativo (Pereira, 2020, p.8)

De acordo com Rinaldi (2012, pg. 43), a “pedagogia da escuta” significa estar atento ao pensamento, demonstrando respeito com o outro e suas diversidades ao observar a posição e experiências. Nessa perspectiva, a educação tem processos que envolve mudanças, por meio do encontro da ética e da pedagogia. Então, essa escuta consolida práticas onde o saber é algo construído, ou seja, é preciso estar aberto para essa concepção da alteridade. No contexto de reconstrução das escolas de Reggio Emilia, essa perspectiva foi necessária diante do facismo que consolidou-se na Itália como pensamento contrário à escuta e o pensamento livre.

Seguindo o pensamento de Malaguzzi (1995), define como “pedagogia das relações” as experiências que são passadas para as outras escolas. Para Branco e Corsino (2020), a pedagogia do relacionamento tem como base a ação educativa, que intervém no sistema de socialização para o crescimento do desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim, as relações sociais são essenciais para gerar laços entre adultos e crianças que fazem parte de vivências, a partir de uma construção em instituições e rotinas, regras do contexto escolar.

(...)As escolas de Reggio Emilia, que nasceram de um verdadeiro processo de participação popular, junto com outras experiências italianas, representam uma declaração de envolvimento das famílias, que constituem parte da identidade das escolas. Com o passar dos anos, ficou claro que a participação é essencial para os processos de aprendizado e para a identidade de crianças e adultos; é uma forma de ser criança, educador, pai/mãe. A participação, assim, é uma jornada comum que torna possível a elaboração do senso de pertencimento a uma comunidade (Rinaldi, p. 311, 2012)

As autoras, também conceituam a pedagogia participativa a partir das vivências das crianças, quando argumentam que:

(...) para uma pedagogia participativa, dialógica, cujas propostas se dão nas interações com as crianças, na interlocução com suas curiosidades, desejos, necessidades. Uma pedagogia na qual a ação do professor se concentre na organização dos espaços e tempos para que interações e brincadeiras aconteçam e na observação dos movimentos das crianças para ter elementos que deem continuidade às ações; que penetre na profundidade no nada sei para se aproximar e ver as insignificâncias (Branco; Corsino, p. 23, 2020)

A pedagogia participativa realiza rupturas com a pedagogia tradicional, com a intenção de refletir sobre práticas de aprendizagem. Com isso, uma educação que valorize a colaboração entre os sujeitos envolvidos, torna a escola como um espaço ideal para consolidar vivências educativas nas crianças, com um olhar atento (Oliveira-Formosinho, 2013).

Dessa maneira, esse modelo educativo convida o adulto a perceber e analisar a infância em uma nova perspectiva e a repensar práticas tradicionais. Gomes e Paschoim (apud Oliveira - Formosinho, 2013), argumentam que o mundo de socialização são movidos por projetos no espaço de interações que assim geram colaborações, em que o indivíduo e o meio se unificam como um elemento da cultura. Os princípios da educação participativa são a análise, a escuta e a negociação, que levam à adaptação das práticas educacionais para atender às particularidades de cada criança. O autor conceitua os aspectos importantes dessa organização colaborativa.

As pedagogias participativas analisadas subscrevem a necessidade de contextos que: i) demonstrem preocupação e responsividade face à saúde e segurança da criança; ii) sejam organizados flexíveis; iii) respeitem a abordagem sensoriomotora das crianças, criando múltiplas oportunidades de exploração e descoberta; iv) se configurem como ‘espaços ideográficos’ (Araújo, 2012), onde há lugar para objetos familiares/objetos de conforto, na designação que o modelo HighScope nos oferece; v) mantenham uma permeabilidade entre o interior e o exterior; vi) valorizem a natureza e a cultura. (Araújo, p.104, 2014)

Silva et al (2023) argumenta sobre um dos princípios da pedagogia participativa: a escuta, como elemento importante; destaca-se :

O reconhecimento e a legitimidade do direito à participação requerem uma mudança dos princípios operacionais da pedagogia, bem como uma reconfiguração nas funções historicamente atribuídas aos docentes, aos discentes e ao planejamento. Em decorrência dessas alterações nos fundamentos do processo educativo, o conceito de escuta torna-se imprescindível para pensar uma pedagogia participativa (Silva et al, 2023, p 23).

Desse modo, o currículo para as crianças pequenas requer sensibilidade e especificidades como fatores para desenvolver práticas que consolidem desenvolvimento pleno na primeira infância. Para Carvalho e Focchi (2017), é essencial pensar no funcionamento da pedagogia do cotidiano, pois trata de uma proposta inclusiva de promoção da cultura com o desenvolvimento de ações criativas, também nos espaços, com relações e materiais que as crianças podem vivenciar. Ademais, a pedagogia do cotidiano contrapõe práticas escolarizantes na educação infantil, que não reconhece a criança no centro do processo. Argumenta-se que na “(..) pedagogia do cotidiano, existe a possibilidade de trabalharmos com

as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes” (Carvalho; Focchi, p.16, 2017)

As vivências da infância são marcantes para a formação humana, ou seja, é a fase de desenvolvimento em que o sujeito constitui vários aspectos emocionais, afetivos e relacionais. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2013) assegura que a pedagogia em participação tem, como perspectiva, incluir as crianças no processo pedagógico, no qual elas também colaboram como agente principal, com tomadas de decisões e ações. Dessa forma, é a criação de ambientes que proporcionem essas experiências de participação e valorização do protagonismo infantil. Sendo assim, uma das categorias que expressa essa prática é a democracia, que para Dewey (1939), além de uma forma de governar, é viver em sociedade, são vivências compartilhadas, diálogos. Bem como Carvalho e Focchi (2017) afirmam:

Nessa medida, uma educação democrática deve pautar-se por processos que suscitem atos intencionais nas crianças e nos jovens. Isso se traduz em oportunidades de planejar e de se implicar fortemente com o desenvolvimento de um trabalho, o que é possível no método de projeto. (Carvalho; Focchi, p. 148, 2017)

Então a escola é um espaço intencional que proporciona saberes e práticas dentro de uma lógica de interação, com indivíduos que tem papéis de mediar essas experiências, que perpassa pela gestão, pelos professores e pela família. Dessa maneira, é importante ressaltar que a pedagogia participativa contribui para a transformação das atitudes das crianças, favorecendo a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia e a construção de comportamentos mais responsáveis e colaborativos. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), é essencial gerar ambientes escolares baseados na ética das relações e socialização que permite extensão de projetos e propostas.

A escola é um espaço que entrelaça pessoas que são conectadas, por meio da ação de educar que visa a transformação, através da prática. Sendo assim, existe um currículo que, no cotidiano, por vezes expressa uma pedagogia participativa, porém na prática essa perspectiva só se encontra no papel. Dentro do cotidiano escolar, o docente é convidado a ter uma escuta sensível diante das peculiaridades da infância, respeitando o seu processo de desenvolvimento. Logo a criança é centro do processo pedagógico, dessa forma, sua prática é pautada nos seus interesses e vontades.

Nesse sentido, o trabalho docente consolida práticas com as crianças, através de propostas que ocorrem por meio da interação. Vale ressaltar que a infância é a fase em que o

sujeito observa o mundo diferente, e também está realizando suas primeiras vivências. Com isso, as crianças pequenas são sujeitos que fazem parte do processo e devem estar inseridas como canal de transmissão de narrativas. Dessa maneira, o docente deve considerar, na proposta pedagógica, as vivências infantis para consolidação da prática docente. Por isso estar com as crianças requer uma escuta atenta da realidade (Lorensini, 2018).

Com isso, discutir a infância inclui examinar diversos fatores que permeiam a sociedade, como temas que precisam ser discutidos e analisados que podem atingir as crianças. Para isso, diferentes áreas de estudo podem auxiliar nesse processo. Contudo, as crianças pequenas também são consideradas sujeitos sociais, que se relacionam com o adulto e a sociedade. De modo que a família é o primeiro contato de interação com o mundo, sendo suas vivências formadas junto ao seu seio familiar. Para isso, entender o papel da família é essencial para entender como as crianças estabelecem suas interações com o mundo (Lorensini, 2018).

Por essa razão, a criança deve ser analisada, para além dos seus comportamentos e da forma como ela se comunica com o mundo, mas a partir do meio em que vive, nos ambientes escolares, familiares e entre outros espaços. Assim o meio social, revela como essas crianças se relacionam com esses ambientes, deixando suas impressões e sentimentos.

Desse modo, a criança interage com os materiais que são disponibilizados ou acessíveis, além dos indivíduos que estão à sua volta. Isso evidencia a capacidade da criança em estabelecer contato e construir conexões, que revelam significados importantes para a manifestação da interação da criança. Segundo a dialética, essa interação influencia o contato com o indivíduo e o mundo, ou seja, as relações estabelecidas podem modificar a identidade do sujeito. De modo que podemos observar a importância do processo de mediação, e nesse sentido, a família também está incluída.

Sendo assim, ao longo do tempo, a infância reflete as mudanças na sociedade, assim superando alguns aspectos que precisam ser modificados, como nos ambientes sociais e culturais. Posto isso, a história da infância revela novos caminhos e perspectivas para pensar a infância nos dias de hoje. Assim sendo, é importante entender a noção de infância para guiar as práticas pedagógicas, e essa compreensão estabelece as relações na investigação.

No que Oliveira-Formosinho (2017) pontua no contexto da pedagogia transmissiva, a criança estava relacionada à tábula rasa, como uma folha em branco, realizando proposta de treino e reprodução de conteúdos, restringindo outras formas de aprender. Sendo assim, a

criança não tem liberdade de tomar decisões e desenvolver a interação de forma autônoma e segura no espaço.

A escola é um espaço destinado a acolher essas crianças que estão no processo de descoberta, em que esse espaço proporciona acolhimento e vivência dentro de contextos investigativos e interessantes. Por conseguinte, promover a participação dos indivíduos no processo de aprendizagem implica buscar a satisfação no percurso educativo, respeitando a infância e assegurando o direito de aprender, na perspectiva de desenvolver as identidades dos indivíduos que fazem parte desse espaço escolar, como parte de um processo formativo enquanto sujeitos (Oliveira-Formosinho, 20017).

Desta forma, é essencial desenvolver práticas que consolidem a pedagogia participativa na educação infantil. Destaca-se a observação como um recurso e um parâmetro para analisar as vivências infantis, bem como a participação delas no meio escolar. Assim, uma das tarefas do docente é documentar essas experiências, com o intuito de desenvolver contextos a partir do meio de vivências das crianças. Isso evidencia o mundo delas e o que elas mais gostam de fazer ou querem aprender, e o reconhecimento das subjetividades. Esse processo valoriza a escuta e os diálogos das crianças, como forma de materialização das pedagogias participativas (Araujo, 2014).

De acordo com as autoras, nessa perspectiva de formação cidadã, a partir da participação plena das crianças no cotidiano escolar e social, argumenta-se que:

Contudo, deixar que as crianças falem e escutar suas vozes ainda não é o suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade para o exercício de sua cidadania - ainda que nem isso tenhamos conquistado plenamente no campo da ação -, depende-se que os processos de participação social estejam efetivamente presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte, e que podem apresentar contextos privilegiados para o desenvolvimento de uma cultura democrática de respeito à opinião das crianças, já que, contemporaneamente, são os espaços “privilegiados” de vivência da infância (Canavieira, Barbosa; p. 365; 2017).

Sendo assim, pensar a organização dos espaços é integrar a tomada de decisões e centralizar o planejamentos nas crianças. O docente precisa compreender aspectos da pedagogia participativa para a construção e concepções de espaço. A partir dessa perspectiva, o espaço escolar torna-se um lugar que acolhe e proporciona experiências, por meio da investigação, exploração e interação com adultos e pares. Logo, os aspectos que direcionam

as pedagogias participativas relacionadas com o espaço funcionam como forma de analisar como as crianças estão nesse espaços e quais são suas aprendizagens, diante desse contexto.

De acordo com o que Araujo apud Laevers (1994b; 1995) argumenta, o envolvimento das crianças nas atividades influencia no desenvolvimento, então um envolvimento pleno que possibilita as crianças experiências é denominado como um “nível profundo”. Lacerda apud Pol e Morales (1982), concorda quando diz que o educador também tem um papel essencial na construção do espaço significativo, pois as instituições de educação infantil e toda a comunidade escolar devem promover discussões sobre as concepções de educação daquele contexto, já que isso influencia na construção de práticas educacionais. Dessa forma, Horn (2023), pontua que é na dimensão espacial que as crianças, a partir do processo de interações e brincadeiras, poderiam imaginar e criar narrativas.

Nesse sentido, o espaço e o ambiente se entrelaçam para evidenciar um cotidiano na educação infantil que envolve a colaboração das crianças como afirmação do protagonismo infantil, uma vez que Lacerda (2023) também assume essa posição quando diz que:

Um contexto de participação na Educação Infantil reconhece as crianças como sujeitos ativos que possuem conhecimentos prévios, experiências e perspectivas diversas, e considera as relações e suas complexidades. No campo das pedagogias participativas, quando se fala em relações, é preciso compreender que estas não são estabelecidas apenas entre os atores: crianças, educadores, famílias e comunidade. As relações também acontecem entre os atores e o espaço. São os atores que traduzem as concepções do modo participativo em espaço e principalmente em ambiente (Lacerda 2023, p. 44)

Por outro lado, aborda como a relação entre espaço e a participação ativa das crianças, a partir da organização, desde o ponto de vista dos professores, interfere na prática pedagógica visto que “é projetado de forma a oferecer oportunidades diversas e adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Dessa forma, o educador assume a responsabilidade de estabelecer uma estrutura que promova a “participação ativa das crianças (...)” (Lacerda, 2023). Horn (2023) também defende esta posição quando assume as limitações da participação das crianças no espaço, haja vista que pra ele se configura como:

Em alguns lugares, os ambientes que compõem a unidade de educação infantil parecem dizer às crianças que eles não lhes pertencem, pois a “decoração” está fora de seu campo visual (não pode ser tocada!) e não inclui fotos ou produções delas, o armário é fechado, e tudo precisa da autorização da professora para ser usado (Carvalho; Fochi, p. 37, 2017)

Em outra perspectiva, a organização dos espaços é considerado como aquele no qual “os adultos organizam os materiais e o espaço no qual trabalham com bebês e crianças pequenas expressam suas concepções acerca desses sujeitos e do seu papel nas aprendizagens e desenvolvimento” (Vieira; Cruz; p. 79; 2017). A autora argumenta como a falta da pedagogia participativa nas instituições de educação infantil dificulta o processo de construção de um espaço voltado para as crianças.

(...) uma sala pode se apresentar como um espaço dinâmico, com uma oferta significativa de materiais intencionalmente estimulantes que permite a livre escolha e circulação, assim como pode ser organizado para restringir a ação das crianças e limitar suas escolhas, tornando a experiência centrada na figura e nas escolhas dos adultos (Lacerda; pg; 35; 2023).

Horn (2009) destaca o papel do professor nos espaços da educação infantil, enfatizando a importância de observar as interações das crianças e auxiliar na produção desses espaços para promover autonomia e aprendizagens. Nesse sentido, a atuação do adulto não significa afastar as crianças do processo educativo; ao contrário, a organização do espaço coopera de forma significativa para potencializar o brincar, favorecer o desenvolvimento da ação, a construção de significados e a interação a partir de suas vivências infantis. Desse modo, o docente apoia, amplia e oferece às crianças oportunidades para realizarem descobertas, o que, por sua vez, sustenta suas aprendizagens.

Marques e Silva (2016) concordam ao afirmar que o professor, ao planejar e organizar o ambiente, precisa ir além de criar um espaço desafiador: é necessário analisar as narrativas que são constituídas e expressas nesse espaço, o que revela um olhar sensível da professora. Sendo assim, os espaços destinados às crianças revelam as identidades dos sujeitos que os utilizam e neles estão inseridos. Ou seja, as escolas de educação infantil, por meio de suas paredes e ambientes, expressam seu entendimento sobre o que é infância. Ademais, os relatórios também evidenciam se as crianças são, de fato, sujeitos ativos. Logo, o espaço demonstra o que as crianças aprendem e quais são seus interesses.

Agostinho (2010), afirma que é essencial o direito das crianças de participarem dos seus contextos educacionais para a valorização de desenvolvimentos sociais. Nesse sentido, o adulto organiza e dispõe de formas nas suas práticas cotidianas para que as crianças se envolvam no contexto escolar, por meio de diálogos e do poder de escolhas. De modo que ofereça um espaço democrático para as crianças e adultos de forma ética e responsável.

Logo, a relação entre a Pedagogia Participativa e os espaços infantis se estabelece de forma intrínseca, à medida que a construção e a arquitetura desses ambientes são pensadas para acolher as necessidades das crianças. Dessa forma, o espaço deve favorecer o desenvolvimento de contextos investigativos, das brincadeiras e da construção de vivências significativas. Assim, a dimensão espacial possibilita conectar a criança a um mundo de possibilidades que um ambiente potente é capaz de proporcionar.

A partir das discussões sobre os Espaços e a Pedagogia Participativa, em relação às interações infantis, seguimos para os próximos capítulos, nos quais apresentaremos a parte metodológica da pesquisa realizada na escola-campo. Nesse percurso, descreveremos os caminhos que traçamos para investigar a temática e refletir sobre os pontos mais significativos do estudo. Consideramos importante analisar como as professoras organizam os espaços e compreender o envolvimento da instituição com a construção e utilização desses ambientes. Além disso, buscamos investigar como as crianças participam desses espaços e de que maneira se envolvem nesse processo educativo. Assim, apoiadas na fundamentação teórica voltada para as concepções de espaço e de criança, desenvolvemos a pesquisa com um olhar atento às práticas pedagógicas vivenciadas no contexto de uma escola de Educação Infantil

4 CAMINHOS DA PESQUISA SOBRE OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A metodologia é fundamental para a construção da pesquisa, pois orienta os procedimentos e caminhos percorridos para a obtenção de resultados consistentes, configurando-se como um conjunto de instrumentos e estratégias que possibilitam a realização do estudo. Nesse sentido, a metodologia constitui-se por meio de vivências proporcionadas pela escola campo, onde utilizamos a pesquisa qualitativa como definição pois esta “(...) ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21).

Mediante a pesquisa exploratória, de acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023), essa pesquisa segue etapas, como o levantamento bibliográfico, relato das práticas das professoras, análise de dados, e o pesquisador procura responder os questionamentos e entender os fatos e acontecimentos da área educacional. Ademais, para a pesquisa é essencial a coleta de dados para examinar as informações. Desse modo, os instrumentos de pesquisa, podem ser consideradas ferramentas que são usadas para o levantamento de dados e assim extrair informações necessárias para pesquisa. Com isso, a observação é um instrumento da investigação. Por meio desse mecanismo, o pesquisador registra a ação, com a opção de escolher quais comportamentos devem ser analisados. Segundo o autor Lüdke (1986), uma observação contida e sistemática possibilita um instrumento confiável para a pesquisa científica.

Sobre essa perspectiva, realizamos levantamento bibliográfico de monografias, teses, artigos e livros que dialogam com a temática dos espaços na educação infantil. Dessa forma, esse trabalho apoia-se na discussão sobre os espaços na educação infantil, a partir da fundamentação teórica dos seguintes autores: Lopes (2008), Malaguzzi (2021), Oliveira-formozinho (2007), Vygotsky (1935); Rinaldi (2014); Horn (2004). Sendo assim, contribuíram para refletir sobre a relação dos espaços com o desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, realizamos essa pesquisa na Escola de Educação Infantil do Serviço Social do Comércio (SESC), que está localizada na Av. Silva Maia, 164 - Centro, São Luís – MA. É instituição brasileira privada, sem fins lucrativos como o propósito de “promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática” (SESC, 2021, p.10). Essa escola funciona em 2

turnos, abrangendo apenas a etapa da educação infantil no período da manhã e da tarde. Com 10 salas referências, 1 parquinho, 1 área externa, 1 sala de professores 1 sala de multimeios e 1 sala de recursos. A análise dessa pesquisa parte da organização dos espaços na educação infantil, como as metodologias auxiliam na construção dos espaços. Sendo assim, a escola oferece 141 vagas para os alunos nas salas das pré-escola, divididos entre idades de 3, 4 e 5 anos.

A escola conta com quadro de 11 professoras, 1 supervisora, 4 operacionais e 2 coordenadoras, 1 enfermeira e 1 secretaria. As salas são divididas de acordo com a idade da criança, com média de 25 alunos nas salas. De modo que a escolha da escola foi estabelecida pela metodologia desenvolvida na escola. Nesse sentido, os espaços das escolas contribuíram para a análise dos espaços circunscritos. Além disso, a proposta da instituição é baseada nos marcos regulatórios, ou seja, através dos campos de experincia, os seis direitos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse sentido a instituição compreende o currículo a partir da proposta pedagógica, que é o projeto político da escola, estabelecendo a promoção das aprendizagens para as crianças, assim, a realização dos currículos está relacionada com as práticas. Dessa maneira o currículo não se limita apenas nos conteúdos, mas nas experiências que são construídas durante o período escolar da criança. Dessa forma, a visão das professoras revela-se centrada em um planejamento pautado nas vivências exploratórias das crianças.

Abrangendo os campos de experiências e os direitos de aprendizagem, as propostas desenvolvidas com as crianças na educação infantil, destacam-se: Espaços, Tempos e Transformações; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós. Esses campos norteiam o trabalho pedagógico, garantindo que as crianças vivenciem experiências significativas e integradas ao seu desenvolvimento. A organização dos materiais e os espaços físicos foram planejadas para proporcionar experiências inovadoras e favorecer as interações sociais entre as crianças. Sendo assim, é fundamental proporcionar contextos investigativos e promover a inserção da Pedagogia Participativa nas salas de referência. Desse modo, as atividades realizadas em sala contemplam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência. Como explica o documento:

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018, p. 37)

Desse modo, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil também destaca a importância de um currículo que esteja situado na realidade das crianças, considerando suas culturas, modos de ser e experiências, além de reconhecer que elas são protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Por isso, o currículo precisa ser flexível e sensível, articulando teoria e prática para valorizar a infância como um tempo de criação, imaginação e expressão. Além disso, a Proposta Curricular da Rede Sesc discute sobre esses direitos de aprendizagem, através de princípios éticos e a política das DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Nesse sentido, com o objetivo de estruturar um currículo que atenda às necessidades de cada realidade escolar, a diversidade e proporcionar vivências que por vezes só temos acesso na escola. Dessa forma, é essencial desenvolver situações reais de aprendizagens para nossas crianças vivenciarem no cotidiano. Sendo assim a proposta da rede Sesc pontua que:

Para que as crianças possam explorar, é necessário que a professora crie situações nas quais seja possível estudar, examinar, pesquisar, conhecer os materiais, os espaços, os sujeitos, as relações, de modo contínuo e aprofundado, para que se construa intimidade com as diferentes materialidades. (Sesc, 2023, p. 26)

Nesse sentido, os espaços são planejados para oportunizar experiências diversificadas que envolvem brincadeiras, investigações e expressão. De acordo com a Proposta Pedagógica, o ambiente deve ser estético, acessível e funcional, oferecendo materiais que ampliem as hipóteses e teorias das crianças sobre o mundo. Assim, a sala de referência se torna um espaço vivo, que se transforma conforme os interesses do grupo, possibilitando que as crianças se sintam pertencentes e valorizadas.

Além disso, a Proposta Curricular da Rede Sesc discute sobre esses direitos de aprendizagem, através de princípios éticos e a política das DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Nesse sentido, com o objetivo de estruturar um currículo que atenda às necessidades de cada realidade escolar, a diversidade, e proporcionar experiências que por vezes só temos acesso na escola. Dessa forma, é essencial desenvolver

situações reais de aprendizagens para nossas crianças vivenciarem no cotidiano, sendo assim a proposta da rede Sesc pontua que:

Para que as crianças possam explorar, é necessário que a professora crie situações nas quais seja possível estudar, examinar, pesquisar, conhecer os materiais, os espaços, os sujeitos, as relações, de modo contínuo e aprofundado, para que se construa intimidade com as diferentes materialidades.(Sesc,2023 ,p. 26)

Dessa maneira, baseado nessas perspectivas, realizamos observação participante e trabalho colaborativo. Nesse processo, utilizamos uma escuta ativa, a partir de falas e ações que ocorrem no cotidiano. As participantes da pesquisa foram cinco professoras da Escola SESC de Educação Infantil, que colaboraram com o estudo. Foram selecionadas duas professoras que atuam com a turma de crianças de três anos, duas professoras da turma de quatro anos e uma professora da turma de cinco anos. O critério de escolha das participantes baseou-se no fato de que essas professoras organizam e planejam suas práticas pedagógicas a partir dos interesses das crianças, considerando o processo de observação e a análise da relação entre teoria e prática. Além disso, as docentes selecionadas desenvolvem propostas pedagógicas que valorizam a participação infantil e a intencionalidade educativa na organização dos espaços. Por meio dos relatos, foi possível compreender como as professoras organizam e constituem os espaços circunscritos em suas salas.

Na etapa de observação, para preservar as identidades das professoras utilizaremos os seguintes códigos (P1, P2, P3, P4, P5). Iniciamos com as professoras da turma de 3 anos, perguntando para a professora P1 sobre a sua percepção dos espaços, ela aponta como um “terceiro educador” contribuindo para a dinâmica da sala, como por exemplo a distribuição dos grupos para que as todas as crianças possam vivenciar esses espaços. Enquanto que a professora P2 compreende o espaço como “segundo educador”, pois exerce um papel fundamental nos desenvolvimentos das habilidades das crianças, sendo elas motoras, sociais, comunicativas e interativas. Ademais, nesse espaço, as crianças terão contato com diversos materiais, com texturas e a oportunidade de ampliar suas experiências sensoriais e cognitivas.

Então, podemos perceber que os espaços auxiliam nesse processo de adaptação com as crianças de 3 anos que estão vivenciando o ambiente escolar pela primeira vez. De acordo com Pasuh (2005), os espaços são destinados para acolher essas crianças no ambiente escolar, com isso revelando conceitos de infância, bem como esse espaço escolar está relacionado com o desenvolvimento humano desse indivíduo. Desse modo, o espaço deve trazer conforto e segurança para as crianças, ou seja, que elas se sintam pertencente àquele ambiente. Para isso,

as professoras da instituição, no primeiro contato com o grupo de crianças, com o objetivo de conhecer o grupo, organizam um espaço de casinha, de maneira que as crianças possam se sentir em casa.

Nesta perspectiva, indagamos sobre como elas avaliavam as aprendizagens das crianças quando elas estavam inseridas nos espaços circunscritos, as professoras relataram a importância do espaço para as crianças de 3 anos, compreendo que nessa fase elas apresentam dificuldade em dividir os brinquedos. Nesse sentido, as crianças aprendiam a dividir os materiais que estavam dispostos. Nesses espaços, elas são convidadas a brincar coletivamente, como consequência, aprendem a lidar com as frustrações e assim o desenvolvimento social e emocional nessa faixa etária. Bem como descreve Vygotsky (1934) sobre esse processo de desenvolvimento da criança.

Segundo Piaget, o elo que liga todas as características específicas da lógica infantil é o egocentrismo do pensamento das crianças. Ele reporta todas as outras características que descobriu, quais sejam, o realismo intelectual, o sincretismo e a dificuldade de compreender as relações, a este traço nuclear e descreve o egocentrismo como ocupando uma posição intermédia, genética, estrutural e funcionalmente, entre o pensamento autístico e o pensamento orientado. (Vygotsky, 1934,pg 17)

A professora P2, relata que ela consegue analisar quando as crianças demonstram interesse, através desses espaços, desse modo, inicia o processo de investigação, junto com a professora, como por exemplo, a professora utiliza pautas de observação que são inseridas junto com o planejamento, contendo quais descobertas e os diálogos que podem ser expressos nesse contexto. Desse modo, as crianças demonstram seus interesses, por meio de gestos e ações, com isso a professora começa a se inteirar da cultura daquelas crianças.

As relações sociais das crianças e suas culturas merecem ser estudadas em si mesmas, de modo independente das perspectivas do adulto, vê-se uma mudança do olhar adultocêntrico que constrói a infância de fora, do exterior, para um outro olhar situado no universo próprio das crianças, buscando percebê-las através dos significados e sentidos que atribuem às situações em que vivem e através dos conhecimentos e valores produzidos coletivamente nas suas interações sociais. Suas práticas, formas de expressão, significados, valores, conhecimentos e artefatos, partilhados nas interações entre pares, constituem culturas próprias e modos específicos de organização das sociedades infantis. (Borba e Lopes, 2012, p. 3)

Sendo assim, a pedagogia participativa é uma ferramenta essencial para que as crianças sejam incluídas dentro das propostas. Questionamos à professora P2 sobre como a

pedagogia participativa influencia sua prática cotidiana, então ela relata que passou por um processo de adaptação da metodologia da instituição do Sesc, pois estava inserida no contexto da educação tradicional, voltado para o professor como centro do processo, também uma única forma de aprender, por meio da linguagem escrita. Então na escola Sesc, começou o seu processo de reflexão e mudança da sua prática e percebeu que as crianças apresentam formas de aprender, através das interações que o brincar pode proporcionar e tantas outras formas. Logo, a professora descreve como o seu olhar se tornou mais sensível as necessidades das crianças pequenas.

Na educação infantil o docente precisa estar atento às especificidades que essa etapa requer, ou seja, a infância como ponto de partida para conduzir as práticas educacionais. Dessa maneira, Oliveira-Formosinho (2003, p. 23) aponta que “As pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor”. Essa relação envolve um comprometimento do professor em refletir sobre as suas práticas e como favorecemos o que as crianças nos apresentam no cotidiano.

Nesta perspectiva, indagamos a professora P3 a respeito de como ela organiza os espaços da sala referência e quais critérios ela utilizava para essa organização, a professora compreende que parte do planejamento guia as suas ações no cotidiano com as crianças, refletindo sobre os objetivos de aprendizagem, pensando em proporcionar experiências para o grupo. Enquanto que a professora P4 realiza a organização junto com as crianças, ela traz os materiais e questiona como elas gostariam de organizar. Propondo, assim, que elas também participem desse processo e de algum material precisa ser modificado. Desse modo, as crianças podem participar de todo o processo.

Nesse sentido, para a professora P4 um dos principais critérios de organização do espaço é o professor conhecer a turma, e para isso é necessário buscar informações sobre a faixa etária, identificando os principais interesses e a fase de desenvolvimento que eles se encontram. A partir disso, trazer materiais que despertem o interesse das crianças, quando conhecemos melhor a turma, com a retroalimentação de materiais novos e sempre com a participação delas. Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p. 23) pontua que “atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o(a) educador(a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos”. É essencial refletir como podemos inserir as crianças na organização desses espaços.

Perguntamos sobre quais mediações a professora P4 realiza quando as crianças estão vivenciando os espaços circunscritos, então, através da observação analisamos quando elas começam a investigar um determinado contexto. Nesse momento, a professora se aproxima e auxilia no que é necessário, com perguntas e incentivando-os a realizar pesquisas, por meio da mediação docente, a criança entra no processo de busca de informações e esse conhecimento pode tornar significativo. Bem como, argumenta Oliveira-Formosinho (2013), sobre como explorar é essencial para a formação do indivíduo.

O eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens – que define uma pedagogia de aprendizagem experiencial onde a intencionalidade é a do fazer - experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação. “Explorar, experienciar, refletir, analisar e comunicar é um processo que permite aprender a conhecer e aprender a pensar. Como outros eixos pedagógicos, permite a aprendizagem das semelhanças e diferenças.” (Oliveira-Formosinho, p. 16, 2013)

A professora P5 relata como ela realiza as mediações quando as crianças estão vivenciando os espaços: ela parte do ponto em que a presença das crianças nos espaços possibilita ao professor identificar diversas aprendizagens, que emergem das interações e brincadeiras. Além disso, nesse ambiente, existem situações lúdicas que permitem trabalhar noções de quantidade, valor e contagem, por meio de questionamentos, como: “Quanto você acha que vai custar fazer uma chapinha?”. Essas intervenções, realizadas de forma intencional, tornam a aprendizagem significativa e contextualizada. Apesar do currículo da educação infantil não ser voltado para conteúdos disciplinares, podemos perceber essas aprendizagens nos espaços circunscritos.

Em vista disso, não basta apenas o espaço estar organizado com materiais, móveis e outros objetos, por isso é essencial que a criança interaja, ou seja, desenvolva narrativas, explore, brinque, represente situações do cotidiano e imagine possibilidades para aquele espaço. Logo, a criança é atravessada pelo espaço de modo que ela comece a construir seu próprio conhecimento sobre o mundo (Rossetti-Ferreira, 1999).

Desse modo, cabe ao adulto organizar sua prática junto às outras crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele. Elas necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam. Ao mesmo tempo, é necessário ter a clareza de que, nos primeiros anos de vida, o indivíduo apresenta reações descontinuas e esporádicas que precisam ser completadas e interpretadas. Devido a essa incapacidade, ele é

manipulado pelo outro, e é através desse outro que suas atitudes irão adquirir forma. Assim, estabelece-se uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida, e, nesse aspecto, a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental. Por isso, em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude (Horn, 2004).

Posto isso, a instituição pesquisada apresenta um ambiente com divisões de três ou quatro espaços circunscritos, como por exemplo: canto da leitura, loja de roupa, casinha e contextos investigativos com materiais não estruturados. Nesses espaços, observamos que as crianças assumem diferentes papéis sociais, e por meio da imaginação estabelecem divisões das funções como clientes, vendedor, cozinheiro e entre outras. Peralta et. al (2024) pontua como nesse jogo de papéis sociais, a criança relaciona cenas do cotidiano e imita, ou dá novos sentidos à brincadeira no espaço. Logo, a criança imagina possibilidades através do “faz de conta, estabelecendo a construção da linguagem e autonomia.

Observamos um contexto de participação das crianças no desenvolvimento da construção do espaço da sala: a professora conversou com as crianças sobre qual seria o novo espaço na sala referência, então realizaram uma votação para saber qual seria. Na votação, a loja de roupa obteve mais votos dentre os outros espaços. A professora informa às crianças que elas podem trazer roupas delas e dos seus pais que não usavam mais, solicitando que elas escrevessem um recado avisando seus pais sobre essa proposta.

Durante a semana, recebemos as sacolas de roupas junto com as crianças, contendo peças novas, sapatos, acessórios, roupas de academia e realizamos a separação das roupas para nosso novo espaço. Depois desse momento de seleção das peças, montamos o espaço, contendo araras, cabides, armário de madeira, vários tipos de roupas, uma caixa contendo dinheiro impresso colorido e puffs. Depois, conversamos com as crianças sobre a escolha do nome da nossa loja e que poderíamos fazer uma votação e o nome que ganhou mais votos foi a “loja cinco estrelas”, em seguida as crianças realizaram a escrita do nome da loja. Também escolhemos os valores dos produtos, então as crianças sugeriram os preços, e realizaram a escrita desses preços e dos produtos que estariam disponíveis na loja. (Fala da P5)

A professora conversou com as crianças que poderiam revezar no caixa, para que todos tivessem a oportunidade de brincar. Bernardo decidiu que seria o primeiro a assumir o caixa. Uma criança disse: “Boa tarde, vou pegar uma roupa pra mim!”. Ela entregou o dinheiro e perguntou sobre o troco. Em seguida, uma outra criança afirma: “Vou deixar duas roupas no caixa”. Depois, ela realizou o pagamento e o caixa devolveu o troco. Nesse

momento, ele explicou às crianças que precisavam ficar atrás do caixa e aguardar sua vez. O caixa então escolheu outra criança para assumir o caixa. Agora como cliente, ele comprou um par de meias na loja e comentou que iria “ficar parecendo um jogador de futebol”. Logo depois, uma criança chegou dizendo: “Vou dar tudo isso de dinheiro”. O caixa respondeu: “Espera, cliente”, ela insistiu: “Você precisa me dar o troco”.

Sendo assim, observamos como as crianças desenvolvem narrativas a partir de suas vivências no cotidiano e como o espaço se torna significativo quando elas participam de todo o processo. Desse modo, o ambiente é constituído como algo relacionado à prática pedagógica, ou seja, passa pelo planejamento e investigação de quais materiais e objetos são interessantes para aquele grupo de crianças. Por meio da instituição pesquisada, analisamos como as professoras organizam esses espaços e como as crianças estão inseridas nesse ambiente de modo que favoreçam suas aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surge a partir de inquietações vivenciadas ao longo do percurso acadêmico acerca do desenvolvimento infantil, bem como da influência que o espaço exerce nesse processo. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo investigar os espaços circunscritos da Educação Infantil na escola campo, analisando de que maneira as metodologias e as vivências impactam e estimulam o interesse das crianças. Por meio da análise de como as professoras organizam esses espaços, foi possível observar que a valorização da participação infantil contribui para o planejamento do ambiente educativo.

Nesse sentido, os dados coletados revelam que as professoras compreendem o espaço como um “terceiro educador”, cujo papel é consolidar interações entre as crianças, os adultos e o meio. Assim, o espaço encontra-se alinhado à prática pedagógica, não se configurando apenas como uma estrutura física ou estática, mas como parte integrante da atuação docente, que envolve planejamento e articulação entre teoria e prática. Dessa forma, as crianças têm a possibilidade de expressar suas culturas e de aprender por meio do espaço, estimulando a imaginação por meio do brincar livre. Assim, evidencia-se a relevância de um currículo voltado para o protagonismo infantil.

Diante disso, o olhar do professor colabora diretamente com a organização dos contextos educativos, exercendo funções essenciais, como o processo investigativo acerca dos interesses das crianças, que se inicia pela observação. Esse instrumento é orientado por pautas de observação que favorecem à análise das narrativas que as crianças estão produzindo. Além disso, o docente realiza mediações que auxiliam nas experiências vivenciadas, conduzindo-as de modo que a criança esteja presente de forma ativa em todo o processo. Isso não significa deixá-la sem intencionalidade pedagógica, mas garantir sua participação consciente e significativa. Desse modo, o processo de construção do espaço perpassa por concepções de infância, tendo como pressuposto principal a pedagogia participativa.

A importância de um ambiente convidativo e acolhedor, capaz de afetar as crianças e envolvê-las nos espaços propostos. Por meio das zonas circunscritas, nas quais móveis delimitam os ambientes, tornam-se possíveis a construção e a imaginação de diversas situações e contextos. Nessa configuração, observa-se que as crianças são capazes de elaborar

hipóteses sobre o mundo. Assim, elas se sentem protegidas do mundo exterior, geralmente controlado pelo adulto, pois nessas zonas elas têm mais acesso e controle, o que favorece a autonomia em suas ações, na escolha dos materiais e nas formas de utilizá-los. Logo, o espaço configura-se como um elemento essencial para a aprendizagem das crianças pequenas, constituindo também como um aspecto educacional que possibilita a formação do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.
- ALBA, Martha de. Representações sociais: estudos metodológicos em educação. In: PRADO, C. et al. (org.). **Representações sociais**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 361–378, 2017.
- BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer Moreira. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação**, número especial, 2012.
- BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços. **Educação (UFSM)**, v. 45, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez. Ambientes para a educação infantil. In: KUHNEN, Ariane et al. (org.). **Psicologia ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 97–118.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. **Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores**. Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 23–42, 2017.
- CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. **Bem-vindo, mundo: criança, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.

COCITO, Renata Pavesi. **Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas**. 2017. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não informada].

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin et al. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança**. 2017.

DE FARIA, Vitória Líbia Barreto; DE SALLES DIAS, Fátima Regina Teixeira. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

DEWEY, John. **Creative democracy: the task before us**. 1939. Disponível em: <http://www.faculty.fairfield.edu/faculty/hodgson/Courses/progress/Dewey.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: **Textos em representações sociais**. p. 261–293, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: **Qualidade em Educação Infantil**. p. 229–281, 1998.

GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144–158.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, p. 20–29, 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

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

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1–21, 2001.

KUHNEN, Ariane; GUIMARÃES, Ana Maria Fernandes; DOS SANTOS, Gláucia Felicidade. A linguagem do espaço físico na educação infantil. **Barbarói**, p. 109–127, 2011.

KUHNEN, Ariane; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. Percepção ambiental. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (org.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. São Paulo: Vozes, 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, geografias das infâncias. **Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65–82, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103–127, 2006.

MALAGUZZI, Loris. Pedagogy of relationships. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARQUES, Circe Mara; DA SILVA, Vera Lúcia. A criança como protagonista na organização do espaço na educação infantil. **Professare**, p. 141–156, 2015.

MENECHINI, Renata; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez. Arranjo espacial na creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, p. 367–378, 2003.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 229–237, 2016.

NOGARO, Arnaldo; RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 64–100.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches. **Cadernos de Pesquisa**, n. 87, p. 62–70, 1993.

PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças**. 2005.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A abordagem educacional de Reggio Emilia. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 55, 2021.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O apego e as reações da criança à separação da mãe. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48, p. 3–19, 1984.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade**. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SESC. **Proposta pedagógica: educação infantil**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do Sesc, 2023.

SPAGGIARI, Sergio. Participação dos pais na governança das escolas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 127–141.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan; BASANI, Simone I. Stroka; ARALDI, Marizete. Organização do espaço e qualidade de vida. **Educere et Educare**, p. 245–260, 2007.

ANEXO A – LOJA DE ROUPAS



(Acervo pessoal da autora, 2025)

ANEXO B – SALÃO DE BELEZA



(Acervo pessoal da autora, 2025)

ANEXO C- MERCADO



(Acervo pessoal da autora, 2025)

ANEXO D – CANTINHO DA LEITURA



(Acervo pessoal da autora, 2025)