

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS ESCOLARES POTENCIALIZADORES DO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SCHOOL SPACES ENHANCING THE DEVELOPMENT OF INFANTS AND YOUNG CHILDREN

EDUCACIÓN INFANTIL: ESPACIOS ESCOLARES QUE POTENCIAN EL DESARROLLO DE BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS

Alessandra Maria Hammes

Graduanda do Curso de Pedagogia da Sociedade Educacional Três de Maio

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1006-1241>

alessandrahammes20@gmail.com

Andrieli Taís Hahn Rodrigues

Mestre em Educação nas Ciências, professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Setrem

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2947-6489>

andrieli.rodrigues@setrem.com.br

Adriana Fátima Canova Motter

Doutora em Educação nas Ciências, professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia Setrem

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1228-4802>

adrianamotter@setrem.com.br

RESUMO

Este artigo busca elucidar o papel do ambiente escolar no desenvolvimento de bebês e crianças na primeira infância, destacando a importância de espaços educativos planejados para promover habilidades cognitivas, motoras e sociais. Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, baseada em entrevistas com nove professoras da Educação Infantil que trabalham com crianças de zero a três anos. Os dados mostram que o planejamento dos ambientes escolares, com áreas acolhedoras e estimulantes, favorece o desenvolvimento das crianças, promovendo autonomia e habilidades afetivas, cognitivas, sociais e motoras. A pesquisa contribui para a reflexão dos professores sobre como a configuração do espaço pode potencializar o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: espaços escolares; autonomia; bebês; crianças bem pequenas.

ABSTRACT

This article investigates the role of the school environment in the development of babies and children in early childhood, highlighting the importance of educational spaces designed to promote cognitive, motor and social skills. The research adopts a qualitative approach, based on interviews with nine Early Childhood Education teachers who work with children aged zero to three, with the aim of analyzing how school spaces are organized to meet the needs of this age group. The data shows that the planning of school environments, with welcoming and stimulating areas, favors children's development, promoting autonomy and affective, cognitive, social and motor skills. The research contributes to educators' reflections on how the configuration of space can enhance children's integral development.

Keywords: school environment; autonomy; babies; very young children.

RESUMEN

Este artículo busca esclarecer el papel del ambiente escolar en el desarrollo de bebés y niños en la primera infancia, destacando la importancia de los espacios educativos diseñados para promover

habilidades cognitivas, motoras y sociales. Se trata de una investigación exploratoria de enfoque cualitativo, basada en entrevistas con nueve profesoras de Educación Infantil que trabajan con niños de cero a tres años. Los datos muestran que la planificación de los ambientes escolares, con áreas acogedoras y estimulantes, favorece el desarrollo de los niños, promoviendo la autonomía y habilidades afectivas, cognitivas, sociales y motoras. La investigación contribuye a la reflexión de los maestros sobre cómo la configuración del espacio puede potenciar el desarrollo integral de los niños.

Palabras clave: espacios escolares; autonomía; bebés; niños muy pequeños.

INTRODUÇÃO

A infância é a fase essencial no desenvolvimento humano, em que se constroem as primeiras noções de mundo, identidade e interação social. Nessa etapa, o ambiente escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas. Espaços escolares bem planejados e organizados podem potencializar o desenvolvimento cognitivo, motor e social, proporcionando um ambiente estimulante e seguro. A importância de criar e manter espaços educativos que atendam às necessidades específicas dessa faixa etária tem sido amplamente reconhecida por professores e pesquisadores (Freitas *et al.*, 2015; Cocito, 2016; Ferreira, 2020, dentre outros). Os ambientes enriquecidos com materiais adequados, áreas para exploração livre e espaços que promovem a interação social e a descoberta autônoma são fundamentais para o desenvolvimento.

As escolas de Educação Infantil desempenham funções sociopolíticas e pedagógicas fundamentais, proporcionando um espaço onde as crianças têm o direito de vivenciar experiências, fazer descobertas e desenvolver sua autonomia e socialização. Nesse contexto, o professor atua no processo educativo, promovendo, por meio de sua prática pedagógica e intencionalidade educativa, a organização dos ambientes de aprendizagem. O espaço escolar, portanto, é um elemento fundamental na relação de aprendizagem, devendo ser cuidadosamente planejado e organizado para conter os recursos necessários ao desenvolvimento e crescimento das crianças, facilitando sua aprendizagem.

Diante desse contexto, o objetivo da pesquisa é analisar os espaços escolares potencializadores do desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Entende-se que o espaço criado e pensado para as crianças deverá estar organizado de acordo com a faixa etária da criança, isto é, oferecendo desafios cognitivos e motores adequados que promovam o desenvolvimento de suas potencialidades. O processo de construção do

conhecimento é fundamentado nas interações que elas estabelecem tanto com outras pessoas quanto com o ambiente ao seu redor. Esse conhecimento não é simplesmente uma reprodução da realidade observada, mas sim o resultado de um processo ativo e dinâmico de criação, atribuição de significados e reinterpretação constante das experiências vivenciadas. As interações que ocorrem dentro desses espaços têm grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem.

Além disso, a pesquisa buscará analisar como estão sendo preparados os ambientes para a acolhida, com estímulos cognitivos, motores e sensoriais para o desenvolvimento. O espaço desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, uma vez que muitas das aprendizagens que ela realiza durante seus primeiros anos de vida estão diretamente relacionadas aos ambientes que lhe são disponíveis ou acessíveis. Isso significa que o ambiente físico onde a criança vive e interage influencia significativamente como ela explora, aprende e se desenvolve. Assim, proporcionar espaços adequados e estimulantes é essencial para o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças.

Através desta pesquisa, busca-se contribuir de forma significativa, investigando as práticas, a estrutura física e os recursos disponíveis que estimulam tais habilidades de forma pedagógica. A realização desta pesquisa exploratória ocorre por meio de uma abordagem qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas que foram realizadas com nove professoras das escolas da Educação Infantil, que atendem berçários de zero a três anos. Essa metodologia permitiu compreender como os espaços escolares estão organizados e como são pensados na perspectiva pedagógica, oferecendo liberdade e acolhimento para as crianças. O intuito é contribuir para que professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, incentivando a autonomia das crianças, de forma a desafiar a criança nos campos: afetivo, cognitivo, social e motor.

Para essa abordagem, dividiu-se este artigo em quatro partes principais. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico, onde busca-se conhecer o estado da arte acerca dos espaços na Educação Infantil e seus impactos no desenvolvimento das crianças bem pequenas e o papel que o brincar desempenha neles. Na segunda seção, expõem-se os procedimentos metodológicos percorridos nesta pesquisa. Na terça parte, apresentam-se e discutem-se os resultados alcançados nas entrevistas, das quais surgiram as categorias

de análise. Por fim, na conclusão apresenta-se uma síntese da pesquisa, a fim de indicar as principais considerações deste estudo.

A CONCEPÇÃO TEÓRICA DA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira infância é um momento crucial para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que o cérebro infantil, nesse período, está crescendo mais rapidamente do que em qualquer outro período de suas vidas (Goldschmied; Jackson, 2006). Nesse momento, a maturação acontece de forma organizada e gradativa “assegurada pelas sinapses neurais que ampliam a atividade neurotransmissores levando ao amplo desenvolvimento do cérebro da criança” (Sibulinski; Deboni, 2023, p. 1).

Essas sinapses são fruto do processamento de numerosas informações que estão ao redor dos bebês, sendo captadas pelos sentidos da audição, olfato, tato, visão, paladar e pelo movimento corporal (Sibulinski; Deboni, 2023). Ao mesmo tempo em que está em pleno desenvolvimento de suas faculdades objetivas, é preciso levar em consideração as premissas elencadas no Manual de Orientação Pedagógica sobre Brinquedos e Brincadeiras na Creche, que afirma que “o bebê é um ser vulnerável que precisa de muito carinho, atenção e acolhimento, mas sabe tomar decisões, escolhe o que quer, gosta de explorar novas situações, é criativo e muito curioso” (Brasil, 2012, p. 63). Esse manual orienta ainda que o professor fique atento a essas demandas ao planejar suas atividades, pois o interesse de cada criança por uma atividade ou objeto varia e uma tarefa que serve para um bebê sentado, também pode servir para outro bebê que já engatinha. Assim, recomenda-se utilizar uma grande variedade de sugestões e brinquedos mais apropriados às características de cada bebê. Nesse sentido, “o primeiro brinquedo interativo na creche é o contato físico com a professora, com o olhar, o toque e o movimento” (Brasil, 2012, p. 64). Observa-se, portanto, que o contato interativo deve ser uma prioridade nessa fase e que incluirá a interação não somente com a professora, mas também com outras crianças.

Nesse sentido, outra atividade destacada pela literatura, é o Cesto dos Tesouros, que reúne objetos cotidianos diversos, escolhidos para oferecer diferentes estímulos sensoriais a crianças bem pequenas. Como se percebe, o Cesto dos Tesouros é uma metodologia para desenvolver a autonomia, assegurando seu protagonismo no ato de brincar (Goldschmied; Jackson, 2006). Reafirmar o protagonismo dos bebês é um

elemento importante para assegurar o seu pleno desenvolvimento, pois “quando se permite ao bebê ser ativo, ter iniciativa em suas ações e levar a cabo seus projetos até sua conclusão, um observador sensível e empático pode captar a atitude de questionamento do bebê e compreender a direção da sua ação” (Feder, 2011 *apud* Kelleter, 2020, p. 146). Por conseguinte, quando a autonomia é promovida aos bebês, eles exercem suas vontades, experimentam suas capacidades e seus limites, assim as atividades possibilitam múltiplas aprendizagens aos bebês, tanto psicomotoras quanto socioafetivas e cognitivas (Kelleter, 2020).

A compreensão da Educação Infantil evoluiu ao longo do tempo, transformando-se de espaço de cuidado em um ambiente acolhedor, de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse contexto, as crianças são reconhecidas como protagonistas de suas histórias, exercendo seus direitos e contribuindo para seu crescimento integral. A esse respeito, o próximo tópico explorará a perspectiva da infância nos documentos legais da Educação Infantil, enfatizando os bebês e as crianças bem pequenas.

PERSPECTIVA DAS INFÂNCIAS NOS DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE EM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

A perspectiva da infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), é abordada com um olhar sensível e abrangente, especialmente ao considerar os bebês e crianças bem pequenas e o elo entre cuidar e educar. Essa visão reconhece a singularidade desse período, destacando a importância de promover experiências que potencializam as habilidades cognitivas, motoras e sociais desde os primeiros anos de vida. O documento enfatiza a necessidade de um ambiente acolhedor e estimulante, onde as interações afetivas e as oportunidades de aprendizado se entrelaçam para proporcionar uma base sólida para seu crescimento e aprendizado.

A Educação Infantil marca o ponto de partida e a base essencial do desenvolvimento educacional. A inserção na creche ou pré-escola representa frequentemente o primeiro passo das crianças para se distanciar dos laços afetivos familiares e se integrarem em um ambiente de socialização diferente do familiar. Acerca disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê as instituições de Educação Infantil em duas categorias. Assim, “a Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças

de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996, Art. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.º 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Considerando os princípios fundamentais das práticas pedagógicas e as competências gerais propostas pela BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Básica, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem, na Educação Infantil, condições para que as crianças aprendam de forma ativa, enfrentando desafios em ambientes estimulantes que as incentivem a resolver problemas e construir significados sobre si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor. Esses direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entretanto, essa visão da criança como um ser observador, questionador, capaz de formular hipóteses, tirar conclusões, fazer julgamentos e internalizar valores, que constrói conhecimentos e se apropria deles por meio de interações com o mundo físico e social, não deve ser limitada a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo.

Esse protagonismo estimula a curiosidade, interesse, empatia, autonomia, autoconhecimento, produtividade e a felicidade, já que ela é incentivada a enfrentar desafios externos e internos, tomar decisões e assumir responsabilidades, o que promove o desenvolvimento integral e a construção de habilidades socioemocionais. Segundo Martins (1999), ao refletir acerca da teoria de Vygotsky, evidencia que o sujeito é ativo e que é por meio da relação com o mundo físico e social que ele constrói o pensamento e significados.

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças são fundamentados nas interações e nas brincadeiras. A BNCC abrange cinco campos de experiências, sendo eles: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimento; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos,

quantidades, relações e transformações, a fim de contribuir nas ações pedagógicas direcionadas, bem como, desenvolver as crianças de forma integral.

Reconhecendo as características distintas dos grupos de faixas etárias na Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados em três grupos por faixas etárias: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Essas divisões aproximam-se das capacidades de aprendizagem e das características de desenvolvimento das crianças. É essencial não adotar esses grupos de forma inflexível, pois existem variações individuais significativas no ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser consideradas na prática pedagógica. Assim, no campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, é importante frisar que para as crianças bem pequenas, destaca-se, explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar e dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

Portanto, o protagonismo infantil é fundamental durante a fase escolar e tem impactos ao longo de toda a vida do indivíduo. A BNCC enfatiza a integração entre cuidar e educar desde os primeiros anos de vida, reconhece a importância do desenvolvimento integral dos bebês e crianças bem pequenas, abrangendo habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais.

Nessa perspectiva, o brincar e explorar o ambiente são fundamentais para que expressem sua curiosidade natural e ampliem seu conhecimento sobre o mundo ao redor. Ao considerar o brincar heurístico como um processo de descoberta e interação ativa com o ambiente, é possível criar espaços que promovam a aprendizagem de forma instigante e significativa, oferecendo oportunidades para que cada criança explore, experimente e se desenvolva de forma autônoma. Esse é o tema que será abordado no próximo tópico.

BRINCAR HEURÍSTICO NOS ESPAÇOS: AMBIENTES COMO PROMOTORES DE APRENDIZAGEM

A infância acompanha as alterações da sociedade, especialmente pelo fato de as crianças imitarem as atividades dos adultos. Nesse sentido, como os pais passam muito tempo conectados a aparelhos eletrônicos, o brincar em casa passa por profundas transformações, como as citadas por Therezita, no livro “De volta ao quintal mágico”:

O homem não brinca mais. A criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado. A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo. A mãe e o pai são ligadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. Cadê o lúdico que era da vida? (Buitoni, 2006, p. 50).

Essa citação corrobora com a ideia de Borba de que a brincadeira é “um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem” (2020, p. 67). O brincar é um dos pilares constituintes da cultura infantil, repleto de significações e formas de ações sociais, por meio do qual elas interpretam, agem e representam o mundo. Assim, essas duas perspectivas definem o brincar como patrimônio cultural, que representa as ações humanas transmitidas de geração a geração e como forma de ação que transforma e cria significados sobre o mundo.

Teixeira (2017) afirma que a brincadeira é uma ação que está presente inerentemente na vida da criança desde os seus primeiros anos de vida. Trata-se de uma atividade que oferece meios de interação entre os familiares e outras crianças. Assim, além de estimular a interação social, o brincar auxilia na estruturação do funcionamento psíquico da criança. Nesse sentido, Vygostky afirma que:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. (...) O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (Vygostky, 1991, p. 66).

As brincadeiras com as crianças, desde bebês, envolvem uma sequência de ações organizadoras que possibilitam a apropriação progressiva de esquemas, permitindo que elas iniciem e participem de brincadeiras com outras pessoas.

Recentemente passou-se a enfatizar a ideia de um brincar heurístico, que busca romper com o trivial, aproximando o brincar a uma atividade mais lúdica e próxima da realidade. Assim, entende-se que “O que as crianças aprendem não ocorre como um

resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve, em grande parte, à própria realização das crianças como consequência de suas atividades” (Malaguzzi, 2016, p.72). Sendo resultado das próprias ações e experiências, elas constroem o conhecimento ativamente por meio das atividades que realizam.

Por esse motivo, no brincar heurístico, evita-se a imposição de brinquedos comerciais e padronizados (quebra-cabeça, boneca, carrinhos etc.). Parte-se do princípio de que a ludicidade deve ser aprendida sem a necessidade de interferência do adulto, que procura monitorar e avaliar o aprendizado infantil (Novais; Franco, 2022).

Nesse contexto, a criança desfruta de uma atmosfera que foi preparada para que ela brinque, explore os objetos da maneira que quiser. Goldschmied e Jackson (2006), que foram pioneiras na abordagem do brincar, explicam que a criança deve ter ao seu alcance materiais com os quais ela possa interagir; tocando, sentido, explorando sua textura, propriedade e forma. Essa interação com o ambiente possibilitará uma variedade significativa de aprendizagens e sensações.

Conforme Meirelles (2016), o brincar heurístico com objetos proporciona à criança a oportunidade de vivenciar a experiência de brincadeira livre e espontânea que lhe trará muitas aprendizagens. Essa abordagem mais livre permite que a criança, desde cedo, aprenda valores muito importantes, como destaca a autora:

Entendo que quando uma criança pequena tem à disposição um espaço onde pode tomar decisões a partir do que deseja, sem que alguém fique direcionando e interferindo naquilo que ela escolheu fazer ou criar, ela está vivenciando uma situação de democracia. É ela quem decide o que quer naquele momento; é o “poder” de escolha sendo exercitado em tão tenra idade. Se desde cedo esta possibilidade lhe está sendo ofertada, ela vai crescer sabendo que tem o poder de decisão, afirmando-se assim como uma cidadã (Meirelles, 2016, p. 19).

Borba (2020) ressalta a importância de potencializar a brincadeira, de forma a proporcionar à criança contatos culturais diversos. Para isso, a escola precisa favorecer a ampliação de experiências, de modo que quanto mais a criança possa ouvir, ver e assimilar, experienciando diferentes elementos do mundo real, mais considerável e sensível será sua habilidade imaginativa.

Outro ponto importante a ser considerado sobre o espaço é o fato de que o espaço nunca é neutro. Assim, toda a vez que se adentra em um lugar, as pessoas são afetadas por

ele, uma vez que os sentidos humanos, como visão, olfato, tato, audição, recebem os estímulos do lugar em que o sujeito se encontra. Por esse motivo, é preciso ter um cuidado especial ao preparar um espaço organizado e pensado para crianças, pois tanto ele pode inibi-las como pode despertá-las. Desse modo, é necessário pensar cuidadosamente nos espaços infantis, escolhendo materiais, cores etc. que atentem para as necessidades das crianças e seus interesses (Freitas *et al.*, 2015).

Por muitas vezes, o espaço escolar é naturalizado, ou seja, visto sem grande importância para a aprendizagem das crianças. Assim, ainda prevalece a ideia de que é preciso ter elementos básicos como mobiliário e uma sala ampla para que a aprendizagem aconteça. No entanto, na visão de De Azevedo e Mesquita (2023), a concepção de espaço escolar é muito mais ampla, pois traz influências para a aprendizagem, que pode formar e deformar pessoas, uma vez que está presente ao longo de todos os anos que se passam na escola, deixando marcas profundas nas aprendizagens, corpos e memória.

Portanto, segundo Blower, Azevedo e Vasconcelos (2008), é preciso considerar que a estruturação dos espaços na Educação Infantil está diretamente relacionada à visão de educação e da criança, bem como à proposta pedagógica adotada. Dentro desse cenário, cabe ao professor a responsabilidade de conceber um ambiente estimulante, baseado em sua interação com o grupo de crianças, sua percepção e seu conhecimento.

Dentro desses espaços, a criança desenvolve suas próprias experiências e interações, não só ao interagir com outras crianças, mas também ao explorar o ambiente ao seu redor, o que contribui para sua compreensão do próximo. Esse ambiente deve ser especialmente projetado para promover o desenvolvimento integral dos bebês, cumprindo não apenas um papel de cuidado, mas também de estímulo ao aprendizado e desenvolvimento das potencialidades corporais. Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), o espaço é organizado de forma que seja confortável e acolhedor e que privilegie a exposição das produções das crianças, qualidade e quantidade de materiais, organização e atualização dos espaços da sala, desenvolvimento da autonomia e a estimulação de diferentes linguagens.

Como visto neste tópico, é necessário pensar-se em um ambiente que seja agradável às crianças, em especial de 0 a 3 anos, pois é uma fase crucial para o seu desenvolvimento. Desse modo, é preciso que o espaço seja saudável e acolhedor. Ao

observar como os bebês e crianças bem pequenas percebem e interagem com o mundo ao seu redor, é possível projetar espaços que favoreçam a exploração sensorial, a estimulação cognitiva e a segurança emocional.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, que, conforme aponta Gil (2022), parte de uma compreensão dinâmica entre a realidade observada e o observador, capturando a subjetividade das interações humanas em contextos educacionais, algo que não se traduz em números, mas sim em significados e interpretações. Considerando os objetivos, trata-se também de uma pesquisa exploratória, que, segundo Gil (2022), visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Nesse sentido, a pesquisa exploratória permite o levantamento inicial de informações, possibilitando uma análise mais ampla e detalhada sobre o tema, além de orientar futuras abordagens investigativas.

A pesquisa foi realizada com nove professores de educação infantil de um município do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Como a cidade possui três escolas municipais de Educação Infantil, deu-se prioridade a professoras que atuassem nessas instituições. Como critério de inclusão, além de ser professor da rede municipal e atuar por mais de dois anos na Educação Infantil, os participantes precisavam aceitar colaborar voluntariamente.

A respeito dos dados, eles foram coletados por meio de entrevistas que foram gravadas, transcritas e organizadas em arquivos digitais para facilitar a análise, permitindo um levantamento detalhado das práticas e desafios no ambiente escolar. Para a análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo agrupar temas e padrões emergentes das falas dos participantes e dos registros de observação. Esse método possibilita a extração de categorias e subcategorias de análise, que foram exploradas em profundidade para entender como os professores percebem e transformam o espaço educativo.

Observando os princípios éticos da pesquisa, os dados coletados preservaram a identidade dos participantes. As falas das professoras foram identificadas por códigos, como “P1” para Professora 1 e “P2” para Professora 2, enquanto os trechos extraídos das transcrições serão identificados por números de página no arquivo de transcrição,

utilizando a designação “EntP.x” para indicar a origem de cada trecho (por exemplo, “EntP.1” refere-se à página 1 do arquivo de transcrições).

Com essa metodologia, buscou-se obter um entendimento amplo e detalhado sobre as práticas e os conhecimentos prévios dos professores, permitindo uma análise significativa do impacto do espaço escolar no desenvolvimento infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espaços bem planejados e organizados permitem que as crianças interajam de forma mais significativa com o ambiente, promovendo atividades que estimulam tanto habilidades motoras quanto cognitivas. Com base na coleta de dados, obteve-se três categorias de análise sendo elas: a) Dialética entre teoria e experiência: reflexões sobre a trajetória docente, b) Elementos essenciais de um ambiente para promoção do desenvolvimento infantil, c) Organização do ambiente no atendimento das necessidades específicas de bebês e de crianças bem pequenas em diferentes estágios de desenvolvimento. Essas buscaram elucidar aspectos como: planejamento, ambientes como promotores de aprendizagens, desenvolvimento infantil, experiência e trajetórias docentes, entre outros.

No tópico a seguir serão analisados o perfil dos participantes, percepções acerca do ambiente, práticas do brincar e do espaço escolar onde atuam. A partir dessas informações, busca-se compreender as dinâmicas envolvidas e as implicações desses elementos na experiência educacional dos participantes.

Dialética entre teoria e experiência: reflexões sobre a trajetória docente

Esta categoria busca elucidar e compreender o perfil dos participantes, os dados mostram que o grupo apresenta um perfil homogêneo em muitos aspectos, como será observado ao longo deste tópico. Primeiramente, nota-se que todos os professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9) são do sexo feminino.

Acerca da formação profissional, todas possuem graduação em Pedagogia e apenas uma professora não possui pós-graduação (P7). A respeito do tempo de atuação na Educação Infantil, P5 possui 2 anos de experiência e outras quatro professoras (P1, P3, P7, P8) atuam entre 4 e 5 anos, as outras quatro professoras (P2, P4, P6 e P9) possuem mais

de 10 anos de experiência. Portanto, nota-se com esses dados que são profissionais que possuem ampla experiência na Educação infantil e com formação acadêmica pertinente para a área de atuação o que viabiliza as reflexões e compreensões acerca do desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos e potencialidades.

Esses dados demonstram o comprometimento dos participantes com a sua qualificação profissional, o que está em consonância com os objetivos estabelecidos pela legislação atual. Os autores Sobral *et al.* (2022) destacam a relevância da formação superior específica dos profissionais da educação que trabalham com a Educação Infantil. Essa importância decorre do fato de que, por muitas décadas, esse nível de ensino não possuía a mesma validação e valorização como outros níveis de ensino, por trabalhar com crianças pequenas. Além disso, como apontado por Grossi *et al.* (2016), a representação social da professora de Educação Infantil foi por muito tempo (e em alguns casos ainda o é) associada ao papel maternal, sendo vista apenas como cuidadora, que zela pela higiene e alimentação das crianças, mas que possui poucos conhecimentos científicos para atuar na área:

Surge, então, a “professorinha”, termo muitas vezes hoje utilizado em tom pejorativo para designar profissionais que possuem poucos conhecimentos em sua área de atuação, já que uma concepção errônea de educação infantil se propagou por muito tempo: a de que profissionais que trabalham na educação infantil precisam apenas gostar de criança para que sejam boas profissionais, o que é uma inverdade, pois o processo educacional vai além do simples fato de se gostar ou não de crianças (Grossi *et al.*, 2016, p. 15).

Por outro lado, percebe-se uma percepção diferenciada e comprometimento para a desconstrução dessa imagem, especialmente a partir de um rigor legislativo em relação à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, a fim de melhorar a qualidade do trabalho realizado nas pré-escolas. Portanto, foi a partir da década de 1990 que a legislação passou a regulamentar o ensino infantil, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9.394/96, no sentido de cobrar uma formação superior específica para os professores que atuam nesse nível, a fim de garantir uma formação holística às crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil (Cabral, 2005). Essa mudança traz implicações profundas na formação das crianças, visto que a primeira infância se caracteriza por ser um período essencial ao desenvolvimento humano, pois nessa fase o

sistema nervoso central está mais suscetível à aprendizagem de certas habilidades, como a aquisição da fala, por exemplo (Vygostky, 1999). Sendo assim, é dever do Estado garantir o direito à educação de qualidade de todos, desde a mais tenra idade (Sobral *et al.*, 2022).

Esta categoria permitiu conhecer um pouco o grupo de professores participantes da pesquisa e sua trajetória na área em questão. As análises permitiram a reflexão acerca da transformação da profissão professor, que na sua grande maioria é exercida por mulheres e hoje com formações adequadas para cada área, o que possibilita a compreensão do educar, compreendendo as etapas do desenvolvimento infantil. Considerando esse cenário supracitado e hoje cobrado pelas leis, viabiliza-se um novo olhar e compreensão das infâncias e suas potencialidades, assim como, vislumbra-se os espaços como promotores de aprendizagens. Esses dados servirão de pano de fundo para a próxima categoria, que investigou as percepções individuais do grupo pesquisado sobre os elementos essenciais que constituem um ambiente favorável à promoção do desenvolvimento infantil.

Elementos essenciais de um ambiente para promoção do desenvolvimento infantil

Esta categoria explora e analisa as percepções das participantes em relação aos elementos considerados fundamentais para a criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança. São abordados aspectos relacionados às condições físicas, emocionais e sociais que compõem esse espaço, bem como a importância das interações humanas, dos estímulos oferecidos e das práticas adotadas para promover o bem-estar e o aprendizado infantil. Além disso, a análise busca identificar como as participantes compreendem e valorizam tais elementos em diferentes contextos.

Com base nisso, na visão de quatro professoras (P1, P3, P4 e P8), um dos elementos mais importantes no ambiente para a promoção do desenvolvimento infantil é a brincadeira. Percebe-se, portanto, que essa atividade recebe significativa atenção por parte das entrevistadas. Além disso, duas professoras (P1, P4) mencionaram a utilização de materiais naturais nas brincadeiras, como pode-se observar no excerto a seguir, quando P1 relata que:

Na verdade, assim, eu gosto de criar o ambiente, né, eu faço toda a rotina ali com eles, e depois eu deixo eles livres, eu gosto que eles explorem o ambiente [...]esses dias eu trouxe casca, semente, folhas, a partir de uma história e criei aquele ambiente para eles. Nossa, eles ficaram, assim, um tempão explorando. Aí trouxe uns carrinhos de mão que a gente tem aqui, uns pequeninhos, os maiorzinhos já pegaram o carrinho, já botaram aquelas cascas dentro, já levaram para o outro lado da sala, os pequeninhos ficam manuseando (EntP.04).

Observa-se a preocupação dessas profissionais em cumprir com os objetivos estabelecidos pela BNCC, especialmente no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, em especial no que diz respeito aos seguintes objetivos:

Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.
Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles (Brasil, 2017).

Ademais, o contato com a natureza potencializa melhorias no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, contribuindo para a melhoria da concentração, da autodisciplina, do raciocínio e da capacidade de observação, além das competências sociais, como leitura, escrita e realização de cálculos (Duque; Pinho, 2015).

Além disso, quatro (P1, P3, P4 e P8) mencionaram a adequação do espaço à faixa etária, evidenciando sua preocupação em deixar as crianças livres nesses espaços, pois nem todas as crianças estão na fase de se movimentar de forma autônoma. Nesse caso, ressalta-se o fato de as professoras terem a sensibilidade de estarem preocupadas com o desenvolvimento de atividades para o grupo como um todo, sem deixar de olhar individualmente para as necessidades de cada criança individualmente. Esse contexto remete à categoria anterior, que (re)afirma a necessidade de profissionais com formação acadêmica para o espaço em questão, o que possibilita ao profissional a compreensão de cada fase do desenvolvimento e a necessidade de diferentes estímulos de acordo com cada faixa etária.

Essa percepção corrobora com o pensamento de Goldschmied e Jackson (2006), que acreditam que as crianças bem pequenas devem ter ao seu alcance diversos materiais não padronizados com os quais possam interagir livremente, explorando-os e percebendo

suas formas, texturas... Por esse motivo, as pré-escolas necessitam “[...]oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 147-148). Ou seja, o brincar heurístico deve ser uma prioridade nessa fase e deve ser proporcionado às crianças constantemente na escola, pois é nesses momentos de exploração que a criança vai aprendendo a conhecer o mundo que a cerca em suas diferentes texturas, temperaturas, pesos, sons, aromas e gostos.

Portanto, o espaço escolar deve atender às necessidades das crianças e seus interesses. Em especial quando se trata de crianças bem pequenas, uma vez que “as crianças pequenas revelam, em relação ao espaço circundante, uma sensibilidade perceptiva e uma competência inatas e de nível extremamente elevado – e que são polissêmicas e holísticas” (Rinaldi, 2013, p. 154). Nesse sentido, a fala da professora P4 revela sua atenção em relação ao ambiente:

Assim, o que acolhe eles, um bom espaço, um espaço amplo, com diferentes, como posso dizer, diferentes cantinhos, né? Que chamam a atenção, porque eles são pequenos, então a gente nunca vai conseguir fazer com que toda turma tenha interesse pelas mesmas coisas (EntP.4).

A percepção do acolhimento e bem-estar das crianças dentro dos espaços também pode ser observada na fala da P5 quando ela relata: “o bem-estar da criança, então, ter um espaço onde eles se sintam à vontade, que eles possam sentir segurança e conforto nesse ambiente” (EntP.4). Aprofundando ainda as potencialidades dos espaços, pode-se observar na fala da P4 que:

os maiorzinhos já vão brincar de roda, os menores ainda não conseguem, então a gente proporciona para quem consegue. Os demais, vão interagir com outros brinquedos, com outros materiais. Trazer também bastante os elementos da natureza, né? Sempre que possível, acho que é bem importante (EntP.04).

Com esse cuidado, respeitando as etapas de desenvolvimento de cada criança, criando potencialidades no espaço e abrangendo as singularidades, como a P4 relata, é possível fomentar e potencializar as relações infantis e a interação com o meio,

transmitindo à criança mensagens de que o ambiente escolar é acolhedor e atende às suas necessidades (Freitas *et al.*, 2015).

Destarte, afirma-se com a análise das respostas que há elementos essenciais para que haja um bom desenvolvimento infantil, que vão além da organização do ambiente escolar e de uma simples disposição funcional dos objetos. É fundamental considerar a delicada sensibilidade das crianças pequenas e o potencial do espaço onde elas se encontram. Assim, um ambiente bem planejado é capaz de acolher as necessidades diversas que surgem nos primeiros anos de vida, proporcionando não apenas um local seguro e acolhedor, mas também um espaço que estimule o desenvolvimento sensorial e cognitivo das crianças. Diante dessas questões, na próxima categoria pretende-se abordar a organização do ambiente em relação ao atendimento das necessidades específicas das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento.

Organização do ambiente no atendimento das necessidades específicas de bebês e de crianças bem pequenas em diferentes estágios de desenvolvimento

Neste ponto, oito professoras (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9) parecem compartilhar de uma visão parecida, em que percebem a importância da organização dos espaços da sala de aula e da escola para garantir uma aprendizagem significativa. No entanto, uma delas, a P2, pontuou a grande demanda de tarefas e como isso dificultava seu tempo para trabalhar com mais dedicação aos aspectos lúdicos com as crianças, demonstrando que não possuía tempo para atividades que estimulassem individualmente as potencialidades e necessidades de cada criança: “E daí, pra profe, com geralmente 15, 16 alunos, são 17, mas geralmente 15, 16 alunos, é difícil, a gente sente dificuldade em estimular eles pra caminhar, pra se equilibrar (EntP.12)”.

Por outro lado, a P5 comentou que não há necessidade de se fazer atividades extraordinárias com as crianças, mas era importante estimulá-las com as atividades do dia a dia, pois, em sua visão, as crianças estão sempre aprendendo: “Todas as brincadeiras que a gente faz é estímulo, é dar comida, é subir. Sempre eles estão aprendendo, mas nada é fora do que eles conseguem. É tudo vendo a capacidade deles dessa idade e da turma em si, conhecendo cada aluno, né?” (EntP.13).

Essa percepção vai ao encontro da ideia defendida por Cocito, em que “alguns espaços podem não se configurar de forma convencional e não nos oferecer ‘pistas’ claras de que é um espaço com potencialidades pedagógicas e promotoras do desenvolvimento infantil” (2016, p. 95). A fim de superar esse paradigma, a autora destaca que é necessário qualificar o olhar pedagógico sobre os espaços destinados à Educação Infantil. A esse respeito, a autora destaca que essa visão deve estar “para além do óbvio e do costumeiro, que possibilite enxergar oportunidades criativas e motivadoras para as crianças em diferentes espaços” (Cocito, 2016, p. 95). A abordagem proposta por Cocito (2016) sugere que os educadores devem ir além da funcionalidade básica desses espaços, explorando o potencial criativo e motivacional que eles oferecem. Assim, os ambientes deixam de ser apenas locais de permanência para se tornarem espaços significativos de aprendizagem, interação e desenvolvimento integral das crianças. Essa perspectiva valoriza uma educação mais dinâmica e alinhada às necessidades e curiosidades infantis.

Ademais, quatro professoras (P4, P5, P7, P8) relataram que tentam realizar atividades que estimulam diferentes habilidades, motoras, sociais, dentre outras, mas que se sentem limitadas pelo fato de a escola não ter um espaço físico maior, que ampliasse suas possibilidades de desenvolverem atividades diferenciadas. Nesse sentido, uma das principais limitações está relacionada às condições climáticas, embora algumas escolas possuam amplos espaços externos, eles só podem ser utilizados quando o clima está favorável.

Por sua vez, ao se considerar que a estruturação dos espaços na Educação Infantil está diretamente relacionada à visão de educação e da criança de que se possui, bem como à proposta pedagógica adotada, observa-se que o espaço será utilizado conforme a concepção do professor. Assim, é responsabilidade dele conceber um ambiente estimulante, baseado em sua interação com o grupo de crianças, sua percepção e seu conhecimento (Blower; Azevedo; Vasconcelos, 2008). No entanto, esse espaço ainda estará limitado à visão que o professor possui dele. Por sua vez, fica evidente a concepção das entrevistadas sobre os espaços, de que ainda se limitam a lugares físicos.

Entretanto, para as crianças o espaço se configura de modo muito mais amplo:

o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (Fornero *apud* Zabalza, 1998, p. 231).

Por conta disso, é imprescindível que o professor adote uma postura reflexiva e busque aprimorar sua prática constantemente, a fim de qualificar ainda mais o seu trabalho. No próximo tópico, serão apresentados os dados referentes ao cotidiano das professoras entrevistadas na sala de aula e de como essa questão se mescla com suas próprias percepções acerca do brincar e do ambiente escolar.

Quando se pensam as práticas de exploração de diferentes espaços para crianças bem pequenas revelaram-se 3 grupos distintos de abordagens entre as professoras:

a) Exploração livre: neste grupo, P1, P6, P9 afirmam que as crianças brincam livremente nesses espaços e depois é realizada a higienização do grupo. Elas salientam que as crianças são livres para brincar no jardim, na caixa de areia, no chão... Esse fato fica evidenciado na seguinte fala da P1:

Geralmente é todo mundo, assim, na mesma pegada. A gente senta, né? Fica observando, fica cuidando, né? Tendo esse olhar de cuidado, mas deixando a criança explorar, né? Pegar semente, pegar folhinha, né? A gente não fica falando “ali não, ai, não pode” (EntP.16).

Diante desse comentário, percebe-se que, para essas professoras, o contato com diferentes ambientes é essencial para o desenvolvimento das crianças, e a limpeza posterior é vista como parte do processo de cuidado.

b) Restrição por segurança ou receio de críticas: P2, P3, P4 e P7 afirmam não explorar muito o ambiente natural, pois têm receio de as crianças colocarem areia ou terra na boca ou de se sujarem muito e os pais e a direção reclamarem, por isso evitam atividades que possam sujar as crianças. “Só que às vezes eu me pergunto, ou a gente tem que encarar, porque crítica sempre vai ter em todo o trabalho que tu fizer. Vai ter alguma crítica positiva ou negativa. E com o tempo os pais podem se acostumar” (EntP.17). Esse excerto evidencia a preocupação sobre as críticas dos pais acerca das atividades em ambientes naturais, uma das entrevistadas, a P2, até faz uma reflexão, evidenciando sua vontade de realizar mais

atividades criativas, expondo as crianças à sujeira, ou à água — no caso de banho de mangueira —, e se questionando se caso houvesse mais atividades assim, poderia haver a criação de uma nova cultura, na qual o se sujar pudesse fazer parte da rotina das crianças e os pais poderiam se acostumar com isso.

c) Limitações estruturais: trata-se do grupo que gostaria de explorar mais, mas os espaços são limitados na escola. Fazem parte P5, P7 e P8. P5, inclusive, indicou uma solução alternativa encontrada pelas professoras na instituição onde trabalha:

Nós aqui também temos um pátio pequeno, o parque pequeno. Mas nós vamos bastante no parque da cidade, no parquinho ali do centro, eles amam. Eles brincam, assim, ó, sabe bem direitinho. Eles gostam de caminhar, eles amam caminhar, nós vamos com a cordinha, eles não soltam, eles se comportam. E eles são Berçário II, né? Eles têm um ano e pouquinho, um já tem dois. Eles amam fazer os passeios fora da escola e amam ir naquela pracinha (EntP.18-19)

É importante frisar que o receio evidenciado pelos professores, especialmente do segundo grupo, não é infundado, tendo em vista que em alguns casos se tratam de bebês ainda (alguns com alguns meses de vida). No entanto, Ferreira (2020, p. 28) reitera que atualmente o estilo de vida das famílias direciona as brincadeiras, programando-as. Nesse sentido, as brincadeiras tornaram-se padronizadas, reproduzindo formas de pensamento que foram criadas por outras pessoas, o que inibe o imaginário infantil. Desse modo, os ambientes tanto familiares quanto escolares quase não oferecem riscos às crianças, pois há uma preocupação constante com a segurança das crianças.

Por esse motivo, o uso dos espaços exteriores não deve ser realizado somente em momentos inusitados, nos intervalos ou limitado ao uso do parquinho. Esse momento deve privilegiar o contato com a natureza, sendo uma rotina nas pré-escolas, a fim de que as crianças bem pequenas possam explorar o meio natural com liberdade. No entanto, como pontua Ferreira (2020), as atividades no exterior das creches ainda continuam sendo negligenciadas, pois muitos professores e diretores não reconhecem o seu valor na aprendizagem das crianças. Assim, a autora afirma que:

É fundamental que desde pequenas as crianças tenham contacto com a Natureza e com o ar livre através dos espaços exteriores, e é importante que esse contacto seja realizado precocemente, nomeadamente, na creche. Os espaços exteriores não devem ser limitados

aos recreios das instituições, com materiais feitos de plástico, nomeadamente baloiços e escorregas ou o chão de borracha. Muitas instituições têm espaços naturais que estão abandonados e pouco valorizados. Urge mudar a mentalidades de que os espaços exteriores se limitam apenas a momentos para as crianças "libertarem as suas energias", mas aceitar que esses espaços são também eles, promotores de aprendizagens (Ferreira, 2020, p. 24).

Como é possível verificar nesta categoria, a exploração livre do ambiente natural é abordada de diferentes formas. A literatura também comprova que nem sempre o risco de se brincar livremente na natureza é de fácil abordagem, tendo em vista as diferentes concepções de risco, de cultura, de hábitos familiares, dentre outros. Por outro lado, Ferreira (2020, p. 29) enfatiza que:

Um/a profissional de educação tem um papel relevante no lidar com o risco, devendo geri-lo de forma flexível e reconhecendo a sua importância no desenvolvimento das crianças. O/A adulto/a deve estar preparado para uma intervenção ponderada distinguindo quando deve apoiar a criança na superação de obstáculo e transposição de um risco patente, ou quando deverá deixar que a criança tende de forma autónoma resolver o mesmo.

A reflexão sobre o papel do professor na mediação do risco destaca a importância de uma abordagem equilibrada, permitindo que a criança explore de forma autónoma, mas com suporte, quando necessário. Nesse contexto, a prática docente na organização dos espaços torna-se crucial, pois o ambiente preparado e planejado adequadamente oferece as condições ideais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O próximo tópico discutirá as principais considerações obtidas nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a complexidade e a riqueza das práticas pedagógicas na Educação Infantil, mostrando que a organização do espaço e o incentivo ao brincar são elementos essenciais para o desenvolvimento das crianças. Os dados revelam um grupo de profissionais comprometidos, que se dedicam para criar ambientes estimulantes e acolhedores, buscando cumprir com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular. Ao valorizar o brincar, o contato com materiais naturais e a adaptação do ambiente às necessidades específicas

de cada faixa etária, as professoras demonstram uma preocupação genuína com o desenvolvimento holístico das crianças.

A pesquisa também revelou alguns desafios enfrentados pelas professoras, como a limitação dos espaços escolares, as condições climáticas — que restringem a exploração de espaços exteriores à sala de aula — e, em alguns casos, o recebimento de críticas por parte dos familiares responsáveis. Tais fatores interferem na exploração de ambientes externos, apesar do seu potencial pedagógico comprovado. Além disso, a discussão sobre o papel do professor em mediar o risco nas atividades ao ar livre trouxe à tona a importância de uma postura reflexiva e equilibrada, que visa a prevenir os riscos e, ao mesmo tempo, permitir a autonomia das crianças bem pequenas.

Destarte, o estudo aponta para a necessidade de uma mudança de mentalidade que valorize mais amplamente o uso de espaços naturais na Educação Infantil, promovendo um ambiente de aprendizagem mais completo e alinhado ao desenvolvimento das múltiplas habilidades das crianças. Ao considerar a relevância desses espaços, espera-se contribuir para uma prática educativa cada vez mais consciente e adaptada às reais necessidades dos pequenos, fundamentando-se em um olhar pedagógico sensível e atento às potencialidades de cada criança.

Sendo assim, evidenciando a condição inerente de inacabamento de toda e qualquer pesquisa, é possível (re)afirmar a importância dos espaços na Educação Infantil, visando-os como promotores de aprendizagens e incentivadores significativos para o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Reafirma-se, também, a necessidade do acolhimento, do olhar sensível e atento para as necessidades de estímulos dentro de cada faixa etária, para que, no ato de planejar, sejam consideradas as reais potencialidades da criança, bem como, validados os conhecimentos e interesses prévios, instigando-os para irem além. Por fim, a pesquisa alcançou os objetivos de compreender as contribuições e concepções de professoras acerca dos espaços como promotores de aprendizagens e desenvolvimento na escola das infâncias.

REFERÊNCIAS

BLOWER, H. S.; AZEVEDO, G. A. N.; VASCONCELLOS, V. M. R. **O lugar do ambiente na Educação Infantil:** APO na creche Paulo Niemeyer. Grupo de Pesquisa Ambiente-Educação

(GAE Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Católica de Petrópolis – UCP, 2008. Disponível em: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/trab.-2-o-lugar-do-ambiente....pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (Org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. 2. reimp. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 65-74.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2017.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, v. 134, n. 248, p. 1, segunda-feira, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 02 mai. 2024.

BUITONI, D. H. S. **De volta ao quintal mágico**: a educação infantil na TeArte. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

CABRAL, A. C. F. C. **Formação de professores para a Educação Infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Belo Horizonte, MG: PUCMG, 2005.

COCITO, R. P. A natureza como espaço educacional: oportunidades para a infância. In: **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. esp., p. 94-100, jul./dez. 2016. DOI: 10.5747/ch.2016.v13.nesp.000818p. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6e4a/5f5064e5fe7f98eb2868046b17601022fe62.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

DE AZEVEDO, A. B. M.; MESQUITA, A. M. A. O espaço escolar como elemento curricular da educação infantil. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 10, p. 16741-16755, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2538/1674>. Acesso em: 02 nov. 2024.

DUQUE, I.; PINHO, L. Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. **Cadernos de Educação de Infância**, 106, 12-15. 2015. Disponível em: <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-106>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FERREIRA, J. C. G. **Descobrir, aprender e brincar na natureza em contexto de creche**. 2020. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) — Instituto Superior de Educação e Ciências, Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, Lisboa, 2020. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/c7132067-7c6c-41b3-bf8c-2dbde5e50183>. Acesso em: 05 nov. 2024.

FREITAS, F. et al. O espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **DiversaPrática - Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/33557/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROSSI, M. G. R. et al. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, p. 11-30, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/J8B8SQsRgDpYtQ3mD6rnFbv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2024.

KELLETER, R. F. **O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a abordagem Pikler**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020, 372 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/264333/001123060.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e desvendar o mundo. Ideias - Os desafios encontrados no cotidiano escolar**. São Paulo: Ática, 1999.

MEIRELLES, D. S. **Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152904/001013615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov. 2024.

NOVAIS, S. S.; FRANCO, S. C. D. Brincar heurístico: aprendizagem lúdica, livre e significativa na educação infantil. **Revista Panorâmica**, [S. l.], v. 36, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1526>. Acesso em: 24 jul. 2025.

RINALDI, C. O ambiente da infância. In: CEPPI, G.; ZINI, M. (Orgs.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso: 2013.

SIBULINSKI, A.C.; DEBONI, K.C. O cesto dos tesouros no contexto do jogo heurístico com bebês e crianças bem pequenas: a linguagem e o desenvolvimento do pensamento. In: **ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS; SEMINÁRIO DO PIBID; SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, IX**, 2023, Lajeado. **Anais eletrônicos [...]**. Lajeado: Univates, 2023. Revista ENALIC, ISSN 2526-3234. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV190_MD1_ID3050_TB821_16112023205003.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

SOBRAL, A. R. et al. A formação de professores: educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 6, p. 1939-1951, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i6.6217. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6217>. Acesso em: 24 jul. 2025.

TEIXEIRA, C. C. S. A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil. ID on-line. **Revista de psicologia**, v. 10, n. 33, p. 94-102, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/641>. Acesso em: 15 out. 2024.

VYGOSTKY, L. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. A organização dos espaços na educação infantil. In: HORN, M. G. S. (Org.) **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOTA SOBRE A AUTORIA

Alessandra Maria Hammes: idealizou o tema, coletou o material bibliográfico, fez a coleta de dados e a redação do texto.

Andrieli Tais Hahn Rodrigues: contribuiu com ideias, revisou o texto e ajudou na elaboração da metodologia.

Adriana Fátima Canova Motter: contribuiu com ideias, conceitos e sugestões, fez revisão do texto no processo de escrita.

Todos os autores leram e aprovaram o manuscrito final.

REVISÃO DO ARTIGO

Claudia Raquel Wagner Hahn, graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestre em Estudos Luso-Alemães pela Goethe Universität/Universidade do Minho.

Recebido em:

Parecer em:

Aprovado em: