

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANDRESSA CARVALHO BENEDITO

**ENTRE BRINQUEDOS E CENÁRIOS:
A INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS NA AUTONOMIA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM
PEQUENAS NOS CEIMS DE GUATAMBU - SC**

**CHAPECÓ
2025**

ANDRESSA CARVALHO

**ENTRE BRINQUEDOS E CENÁRIOS:
A INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS NA AUTONOMIA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM
PEQUENAS NOS CEIMS DE GUATAMBU - SC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Paulo Loro

Coorientação: Prof^ª. Dra. Aline Lazarotto

CHAPECÓ

2025

ANDRESSA CARVALHO BENEDITO

**ENTRE BRINQUEDOS E CENÁRIOS:
A INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS NA AUTONOMIA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM
PEQUENAS NOS CEIMS DE GUATAMBU - SC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 03/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ALEXANDRE PAULO LORO

Data: 16/07/2025 15:32:16-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr. Alexandre Paulo Loro

Orientador

Documento assinado digitalmente



ALINE FATIMA LAZAROTTO

Data: 16/07/2025 15:22:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Aline Lazarotto

Coorientadora

Documento assinado digitalmente



ERONE HEMANN LANES

Data: 16/07/2025 09:29:38-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Erone Hemann Lanes

Avaliadora

Documento assinado digitalmente



ANDREA SIMOES RIVERO

Data: 15/07/2025 22:44:59-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Andréa Simões Rivero

Avaliadora

Dedico este trabalho às infâncias de
ontem, de hoje e de sempre.
Às infâncias que acompanhei com
cuidado e encanto.
E às infâncias que habitam em cada
pessoa que me ensinou a ser quem sou.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que ninguém caminha sozinho. Ao olhar para trás, vejo quantas pessoas estiveram comigo, nos dias simples e nos dias decisivos de pura ansiedade, me fortalecendo e tornando essa trajetória possível. Agradeço, primeiramente, a Deus, essa força maior que me guiou nos momentos de incerteza e me sustentou com coragem. Agradeço a mim mesma, nessa trajetória amadureci, me encontrei e reencontrei nos momentos de angústias e alegrias que fazem parte da caminhada, aprendi comigo mesma o significado de lar.

À minha família, minha base: ao meu pai, Luiz Carlos Benedito, com poucas palavras, buscou me auxiliar na minha trajetória; à minha mãe, Vangela Carvalho Silva Benedito, por sempre fazer de tudo pela minha educação, pelos projetos e por me inspirar com sua generosidade, minha primeira professora; à minha irmã, Vanessa Carvalho Benedito, minha segunda mãe e melhor amiga, que acreditou em mim mesmo quando eu duvidei, que me mostrou as possibilidades da vida. Às minhas tias queridas Maura, Ângela e Vitória, pelo carinho, pelas palavras de apoio e pela compreensão mesmo na saudade. E ao meu companheiro de aventuras de todos os dias, meu cachorro Borys, que esteve ao meu lado com afeto e latidos agudos.

Às amigas que caminharam comigo: Alexia Victoria de Souza, que sempre me incentivou a buscar mais “lacs”; Jenifer Schmidt, pelas conversas, risadas e “fechos”; Giovana Cofferri, minha parceira da Pedagogia, das fábulas e de muitos “juros” e muitos “tchau” acompanhados de lanches pedagógicos.

Agradeço à Universidade Federal da Fronteira Sul, por proporcionar um curso de tanta qualidade, oportunidades e gratuito. Ao Programa Institucional de Iniciação à Docência, Programa de Residência Pedagógica e Programa de Educação Tutorial, por ampliarem meu olhar para a escola e para as infâncias. À universidade pública, por me oferecer uma formação gratuita e de qualidade. Aos meus orientadores, professor Doutor Alexandre Paulo Loro e professora Doutora Aline de Fátima Lazarotto, pela escuta, orientação e incentivo ao longo do trabalho.

Agradeço às infâncias com quem convivi, que me ensinam, me encantam e me reencantam. Ser professora é uma escolha política e de vida, uma escolha que transforma o mundo, uma escolha que constrói a vida, é uma escolha que torna a vida como ela deve ser apesar de muitos desafios, gratificante no final.

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver.
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a organização dos espaços e dos cenários nos Centros de Educação Infantil influenciam na autonomia das crianças e revela concepções de infância presentes no cotidiano pedagógico. A pesquisa foi realizada por meio de observações em duas instituições públicas, com foco nos materiais disponíveis, nos brinquedos, na disposição dos móveis e nos elementos expostos nas paredes. A análise foi embasada em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, além de autores que discutem os conceitos de espaço, cenário e formação docente. Constatou-se a predominância de uso de materiais plásticos, produções estereotipadas e rotinas pouco flexíveis, as quais limitam a participação ativa das crianças. Conclui-se que a qualificação dos espaços na Educação Infantil depende da escuta das crianças e da valorização das professoras no processo de transformação pedagógica. Repensar os cenários exige formação crítica, tempo de reflexão e compromisso coletivo com práticas que respeitem as infâncias.

Palavras-chave: Espaços, Cenários, Educação Infantil, Autonomia.

1.INTRODUÇÃO	9
2. PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS	11
3 OS ESPAÇOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DESTINADOS À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3	12
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	14
5. ANÁLISE E DISCUSSÕES	15
5.1 A rotina como organizadora dos corpos e tempos infantis: sono e alimentação	15
5.2 Os materiais pedagógicos e suas possibilidades: entre oferta e controle	19
5.3 O que dizem as paredes? Narrativas visuais e autonomia	20
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
7. REFERÊNCIAS.....	24
APÊNDICE A - Roteiro de Observação - Guia para registro das imagens.....	26
ANEXO 1 – CARTA DE ACEITE	29

OS ESPAÇOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE GUATAMBU - SC

BENEDITO, Andressa Carvalho
LAZAROTTO, Aline
LORO, Alexandre Paulo

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a organização dos espaços e dos cenários nos Centros de Educação Infantil influenciam na autonomia das crianças e revela concepções de infância presentes no cotidiano pedagógico. A pesquisa foi realizada por meio de observações em duas instituições públicas, com foco nos materiais disponíveis, nos brinquedos, na disposição dos móveis e nos elementos expostos nas paredes. A análise foi embasada em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, além de autores que discutem os conceitos de espaço, cenário e formação docente. Constatou-se a predominância de uso de materiais plásticos, produções estereotipadas e rotinas pouco flexíveis, as quais limitam a participação ativa das crianças. Conclui-se que a qualificação dos espaços na Educação Infantil depende da escuta das crianças e da valorização das professoras no processo de transformação pedagógica. Repensar os cenários exige formação crítica, tempo de reflexão e compromisso coletivo com práticas que respeitem as infâncias.

Palavras-chave: Espaços, Cenários, Educação Infantil, Autonomia.

1.INTRODUÇÃO

Os Centros de Educação Infantil Municipais¹ (CEIMs) atendem crianças desde os primeiros meses de vida, com vistas a acompanhar o seu desenvolvimento integral no decorrer do ano. Esses espaços devem ser organizados de forma a garantir os direitos das crianças, ao oferecer um ambiente acolhedor e adaptável às suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas. A organização do espaço precisa promover a autonomia e a investigação, respeito ao ritmo individual e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

O interesse em estudar os CEIMS parte de uma experiência pessoal com a educação infantil. Em 2022, ao buscar por estágios não obrigatórios, fui selecionada para uma vaga de

¹ A sigla CEIM refere-se a “Centro de Educação Infantil Municipal”, nomenclatura adotada por alguns municípios, como Guatambu-SC, para designar instituições públicas que ofertam educação infantil às crianças de 0 a 5 anos, englobando creche e pré-escola

auxiliar em uma turma de bebês. Apesar de relutante, pois não compreendia naquele momento aquele espaço como um local de aprendizagens, apenas de cuidado assistencialista, ao embarcar nessa jornada compreendi, através do afeto, dos encontros e reencontros, a potência existente na educação de 0 a 3 anos, ao estar com os bebês e crianças bem pequenas² e acompanhar suas vivências diárias.

Uma das minhas tarefas diárias durante dois anos de estágio era organizar a sala referência para a chegada dos bebês. Essa atividade, em conjunto com a minha jornada acadêmica, proporcionou-me refletir sobre como estaria o espaço e o que haveria nele quando os bebês chegassem. Dentro das minhas possibilidades como estagiária, comecei a organizar e recriar o espaço de diferentes formas, pois me encantavam os olhares curiosos, as interações e as descobertas dos bebês ao chegarem todas as manhãs.

Em 2023, ao ingressar no Programa de Educação Tutorial (PET), tive a oportunidade de exercer maior autonomia na construção de propostas voltadas à educação infantil. Esse espaço acadêmico possibilitou que eu direcionasse meu olhar para as experiências de bebês e crianças bem pequenas, especialmente no que se refere à organização dos ambientes educativos. Foi a partir dessa vivência que surgiu o desejo de desenvolver um projeto de pesquisa que investigasse como os espaços das crianças de 0 a 3 anos.

A Secretaria Municipal de Educação de Guatambu-SC acolheu a proposta e permitiu a realização das observações em seus CEIMs, o que tornou possível a concretização desta pesquisa. A partir dessas observações, tive a oportunidade de analisar diferentes espaços dos centros de educação infantil e compreender como são estruturados no cotidiano. Essas análises também contribuíram diretamente para o desenvolvimento do meu projeto, vinculado ao PET, no qual me dedico à criação de cenários de brincadeiras a partir de um acervo de objetos variados. Este projeto busca recriar e reorganizar os espaços de forma a incentivar a brincadeira livre, criando experiências sensoriais, interações e descobertas que respeitem os tempos e interesses das crianças.

A presente pesquisa surge, então, da necessidade de investigar como os espaços dos CEIMs são organizados. A partir da indagação sobre quais são e como estão organizados os espaços destinados à educação dos bebês e crianças pequenas, busquei compreender de que maneira a organização dos espaços pode favorecer a construção da autonomia das crianças, possibilitando experiências corporais, sensoriais e investigativas por meio da interação com diferentes materiais e contextos cotidianos como o momento das brincadeiras, da alimentação, do sono e da exploração livre.

O trabalho também investigou o que há afixado nas paredes desses espaços, quais cenários os compõem e se esses foram pensados para e com as crianças. Ao investigar como esses espaços são estruturados e como isso impacta o cotidiano das crianças, pretende-se fornecer informações valiosas para a formação de professores e para a elaboração de políticas públicas na área da Educação Infantil.

Em um exercício de problematização sobre a organização dos espaços na educação infantil, o estudo busca ampliar o olhar acerca das experiências cotidianas dos CEIMs. O estudo também contribui teoricamente com o campo da Educação Infantil ao oferecer dados empíricos sobre a organização dos espaços destinados aos bebês e crianças bem pequenas e sua relação com a autonomia. Por meio da análise dos tipos de objetos disponibilizados e dos aspectos dos espaços e cenários que podem incentivar a investigação desde os primeiros meses de vida, espera-se gerar novos conhecimentos sobre a melhor forma de estruturar esses ambientes de acordo com as individualidades de cada CEIM, turmas e crianças.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como os espaços dos CEIMs contribuem para o desenvolvimento e a autonomia dos bebês e crianças pequenas.

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza a Educação Infantil em dois agrupamentos por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), reconhecendo as especificidades do desenvolvimento e das experiências de aprendizagem de cada grupo.

Especificamente, buscou-se verificar se os espaços analisados possibilitam o desenvolvimento da autonomia das crianças para as vivências do cotidiano; identificar as materialidades oferecidas para os bebês e crianças pequenas e como estes contribuem para a exploração e o desenvolvimento; e observar quais são e como estão organizados os cenários presentes nos CEIMs, considerando se foram planejados para e com as crianças.

2. PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

A infância, condição social de ser criança, constitui-se como uma categoria social historicamente construída. As formas de conceber a infância variam de acordo com os contextos históricos e culturais. Nos últimos séculos, a criança passou a ocupar um lugar de maior centralidade nos discursos científicos e sociais, sendo descrita e estudada com base em concepções de desenvolvimento. No entanto, essa valorização é relativamente recente. Durante a maior parte da Idade Média, por exemplo, as crianças eram vistas como seres biológicos sem estatuto social ou autonomia existencial, sendo consideradas apêndices do gineceu feminino até que atingissem a idade para o trabalho, para a guerra ou para a reprodução. Assim, eram rapidamente integradas à vida adulta, de forma precoce (Sarmiento, 2004).

Contemporaneamente, as transformações nos modos de pensar sobre a infância indicam que as descrições psicológicas do desenvolvimento humano são apenas uma entre muitas explicações possíveis (Bujes, 2001). A infância, enquanto categoria social, passa a ser compreendida para além de uma etapa biológica, considerando o papel das interações sociais, dos valores culturais e das construções históricas na formação da identidade infantil. Nesse contexto, Gonçalves (2016) aponta que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos resultou de um longo processo de lutas e mobilizações sociais, que envolveram debates públicos, conferências e a atuação de diversos movimentos voltados à infância. Essa conquista reafirma a centralidade da criança como agente social, cuja escuta, participação e dignidade devem ser asseguradas pelas políticas públicas e práticas pedagógicas.

Na Constituição Federal de 1988, foi quando a educação infantil passou a ser um dever do Estado e também um direito das crianças. É a partir deste ano que as crianças de 0 a 6 passam a possuir direito à educação diz o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Os marcos históricos e legais da educação infantil no Brasil refletem uma trajetória de ampliação e consolidação dos direitos da criança. Em 1988, a Constituição Federal reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo um ponto de partida fundamental. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC) reforçaram esse compromisso, assegurando proteção integral e reconhecendo a criança como sujeito de direitos, inclusive no que diz respeito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, consolidou o atendimento à educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Nos anos seguintes, documentos orientadores importantes foram publicados, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009. Esses documentos enfatizaram uma prática pedagógica centrada na criança, considerando suas especificidades, direitos e contextos socioculturais.

Em complemento, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, lançados em 2009, forneceram aos centros de educação infantil um instrumento de autoavaliação participativa,

permitindo refletir sobre dimensões como práticas pedagógicas, formação docente, espaços, materiais e relações. Esses indicadores valorizam a escuta das crianças e famílias, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e sensível às realidades locais.

O financiamento da etapa foi fortalecido com a criação do Fundeb (Lei nº 11.494/2007), que passou a contemplar a educação infantil. Em 2013, a Lei nº 12.796 alterou a LDB e tornou obrigatória a matrícula na pré-escola para crianças a partir dos 4 anos. Ainda que o atendimento a crianças de 0 a 3 anos continue não obrigatório, ele permanece sendo um direito das famílias e um dever do Estado. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014, estabeleceu metas importantes para a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação infantil até 2024.

Em 2016, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) representou um avanço ao reconhecer a especificidade dos primeiros anos de vida e a necessidade de políticas intersetoriais para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo saúde, cultura, educação, convivência familiar e comunitária.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada, trazendo um currículo unificado para a educação básica, incluindo a educação infantil. Apesar de sua importância para garantir direitos e orientações claras, a BNCC também levanta discussões sobre a necessidade de equilibrar a normatização curricular com a valorização das particularidades locais e das múltiplas formas de viver a infância.

Assim, os diferentes documentos legais e orientadores, como os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes, os Indicadores e os marcos legais, revelam uma complexa rede de políticas que, ao longo das últimas décadas, vêm consolidando a educação infantil como um direito fundamental ainda que sua efetivação plena continue sendo um desafio cotidiano nas instituições. Conforme Fochi (2005, p. 34): “a escola de educação infantil, ao longo dos anos, vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente para adultos e crianças que fazem dessa instituição um espaço de cuidado, de socialização, de aprendizagem e de educação”. Contudo, a educação infantil exerce funções sociais, políticas e pedagógicas que, em conjunto, possibilitam o bem-estar das crianças, conforme destacado no Relatório de práticas cotidianas para a educação infantil (Brasil, 2009). Essas funções, que incluem o cuidado das crianças, o reconhecimento do direito à educação e a construção de saberes, são essenciais para a formação de cidadãos preparados para a vida em sociedade.

No centro de educação infantil, os bebês e crianças bem pequenas devem ser reconhecidos como investigadores ativos e competentes, com potencial para se relacionar desde os primeiros meses de vida. Eles não são seres passivos, aptos apenas para receber o que o adulto oferece, mas sim indivíduos capazes de explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneira surpreendente (Soares, 2020). Nessa perspectiva, o objetivo é desafiar a visão tradicional de que os bebês e crianças bem pequenas são frágeis e incapazes, ressaltando suas habilidades naturais de observação e descoberta. Através de atividades sensoriais e interativas, os bebês e crianças bem pequenas são incentivados a utilizar seus sentidos para investigar, experimentar e aprender, e se faz necessário reforçar a confiança e a autonomia, demonstrando que, mesmo nos primeiros anos de vida, eles têm a capacidade de agir de forma independente e significativa.

3 OS ESPAÇOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DESTINADOS À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) consideram que os espaços nos Centros de Educação Infantil devem ser organizados de forma a proporcionar às crianças oportunidades de contato, experiências e interação com outras crianças, provocando vínculos sociais e a convivência com seus pares e pessoas da comunidade escolar. Esses espaços físicos também precisam garantir a segurança das crianças, ao mesmo tempo em que incentivam

sua autonomia. Os ambientes e o mobiliário devem ser adaptados à altura das crianças, garantindo que sejam acessíveis e permitindo que elas interajam livremente com o espaço ao seu redor, de acordo com suas necessidades e interesses.

A organização dos espaços no ambiente de educação infantil desempenha um papel central no desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas. Os espaços são mais do que simples cenários físicos, para Segundo Friedmann (2005, p. 61), o espaço é compreendido como uma “extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos e objetos existentes ou possíveis”. No entanto, mais do que uma definição física, o espaço educativo é também uma construção social, que influencia diretamente as interações, as atividades e os processos de aprendizagem das crianças.

Um ambiente bem projetado estabelece um clima de segurança emocional e interação positiva entre educadores e crianças. Portanto, a organização do espaço eficaz vai além de funcionalidade dos espaços, mas também à conexões humanas. Compreender os espaços como ambientes de afeto, nos quais os materiais são organizados e dispostos de forma a estimular a investigação e o desenvolvimento integral e autônomo das crianças é a beleza do ambiente, em que o princípio básico deve ser o colorido, a disposição de móveis e objetos que convidem as crianças a interagirem (Horn, 2004).

Ante o exposto, emerge o conceito de "espaço almado" (Friedmann, 2005), o qual se refere ao ambiente das salas de referência para bebês e crianças bem pequenas como um espaço onde a organização e a disposição dos elementos são cuidadosamente planejadas para promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Isso significa que o ambiente não deve ser apenas funcional, mas também estimulante e acolhedor, incorporando elementos que são familiares e significativos para os bebês e crianças bem pequenas.

O espaço almado é um retrato vivo do desenvolvimento de cada criança, onde a autonomia floresce e os bebês e crianças bem pequenas são estimulados a participar plenamente do cotidiano, fazendo suas escolhas de acordo com suas curiosidades e interesses. Sobre este assunto, Friedmann (2005), ao pensar sobre a flexibilidade dos espaços, considera que a adaptação são fundamentais na educação infantil, superando históricas rigidezes nos sistemas educacionais. Os desafios dos sistemas tradicionais em se tornarem mais flexíveis refletem a necessidade de ajustar práticas e espaços para melhor atender às especificidades dos bebês e crianças bem pequenas. O espaço na educação infantil além das disposições de tamanhos deve se atentar na forma que é explorado. Deve-se adaptar às crianças que frequentam o espaço tornando-se um ambiente acessível às vidas ali inseridas.

Na contemporaneidade globalizada, enfrentamos uma crise de identidade e valores, onde a padronização e a massificação ameaçam a singularidade humana. Nesse contexto, a abordagem na educação infantil se destaca como um contraponto essencial. Educadoras desafiam rotinas rígidas e métodos convencionais, criando ambientes que valorizam a individualidade de cada criança. Essa prática protege contra a homogeneização cultural e prepara as crianças para pensarem criticamente e se adaptarem num mundo em constante mudança (Friedmann, 2005).

Na análise de Nunes (2006, p. 20) o professor não pode ser um executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste. Nesse sentido, cabe ao professor, por meio de observações, registros e documentações das brincadeiras infantis, criar ambientes de aprendizagem significativos, estruturando contextos que favoreçam as vivências e selecionando cuidadosamente materiais que dialoguem com os interesses e necessidades das crianças. É nos pequenos detalhes como a escuta atenta e os diálogos cotidianos que se torna possível romper, gradualmente, com a lógica adultocêntrica que ainda permeia muitas práticas educacionais.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é do tipo qualitativa e é um desdobramento de um projeto desenvolvido no Programa de Educação Tutorial (PET), intitulado “Fios e Texturas: tecendo cenários de arte na educação infantil”, o qual explora práticas artísticas com bebês, incentivando a expressão e a experimentação estética na primeira infância.

A investigação foi conduzida por meio de observações exploratórias em dois Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs), localizados em Guatambu-SC, município próximo da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. As observações tiveram como foco compreender a relação entre a organização dos espaços e a autonomia infantil.

Segundo Richardson (2012), a observação exploratória é um método de coleta de dados que permite ao pesquisador observar sujeitos e ambientes de forma ampla e detalhada, sem a formulação prévia de hipóteses. Essa flexibilidade possibilita captar aspectos específicos do contexto que poderiam passar despercebidos em abordagens mais dirigidas, sendo especialmente adequada para a compreensão da complexidade dos espaços educativos.

Em junho de 2024 iniciaram-se os diálogos com a Secretaria Municipal de Educação de Guatambu-SC, com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa e solicitar autorização para sua realização. Esse processo envolveu trocas constantes e a construção de um vínculo respeitoso com a equipe gestora da rede, o que possibilitou, mais adiante, a abertura das instituições para a realização das observações.

Antes da etapa de registro, foi realizada uma visita preliminar aos CEIMs, com o intuito de conhecer os espaços, apresentar a pesquisa e o projeto vinculado ao PET às equipes pedagógicas. Posteriormente, em novembro, a pesquisa foi efetivamente realizada em horário de funcionamento regular das instituições, respeitando a rotina das crianças e professoras. Ao retornar para o momento de observação e registro, foi realizada a apresentação pessoal em cada uma das salas visitadas, explicando o propósito da pesquisa e a vinculação ao Programa de Educação Tutorial, além de solicitar, de forma ética e respeitosa, a autorização das educadoras para o registro fotográfico dos ambientes.

Para orientar as observações, foi elaborado um roteiro fundamentado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) e nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), documentos que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil. Constou no roteiro elementos como organização dos espaços, acessibilidade, materiais disponíveis e a presença de elementos visuais. A sua utilização foi flexível, servindo como base para um olhar sensível às singularidades de cada contexto. As observações foram realizadas durante o horário regular de funcionamento dos CEIMs, com os espaços em uso pelas crianças e professoras, no período vespertino no dia 26 de novembro de 2024.

Além das anotações em diário de campo, foram realizados registros fotográficos para documentar os ambientes observados. Consideraram-se todos os espaços dos CEIMs, incluindo hall de entrada, trocadores, salas de referência, áreas de alimentação e ambientes externos. Ao término das visitas, foi elaborado um portfólio com 248 registros fotográficos. Destes foram selecionadas apenas seis imagens, sendo utilizado como critério de inclusão as imagens que mais se aproximavam dos objetivos da pesquisa. Essas imagens orientaram decisões relevantes para o desenvolvimento do projeto vinculado ao PET, auxiliando na formulação de cenários sensoriais e estéticos voltados à primeira infância, a partir dos elementos reais presentes nas instituições.

A seleção das fotografias seguiu critérios éticos e pedagógicos rigorosos, priorizando aspectos como a disposição dos móveis, os objetos cotidianos das turmas e os elementos visuais nas paredes, sem expor diretamente as crianças. Foram escolhidas imagens que evidenciassem as intencionalidades educativas presentes na organização dos espaços, respeitando a privacidade dos sujeitos envolvidos.

Ainda que os registros fotográficos tenham contemplado todos os espaços dos CEIMs, como hall de entrada, banheiros, pátios e salas diversas, optou-se por analisar apenas três recortes específicos: o espaço do sono, a área de alimentação e os elementos visuais nas paredes. Essa escolha metodológica justifica-se tanto pelas limitações de escopo da investigação quanto pela necessidade de aprofundar a análise em aspectos diretamente relacionados ao objetivo da pesquisa.

Observa-se, no entanto, que muitas dos aspectos identificados nesses espaços também estavam presentes nos demais ambientes, como o acesso aos materiais e práticas relacionadas à escuta das infâncias. Contudo, por tratar-se de uma pesquisa que fez registros imagéticos realizados em um único dia de observação, em caráter pontual, não se pretende generalizar o funcionamento dos CEIMs, mas refletir a partir do que foi documentado naquele momento específico.

5. ANÁLISE E DISCUSSÕES

A análise das informações coletadas durante a pesquisa está organizada a partir dos objetivos específicos apresentados na introdução. As imagens selecionadas para esta análise registram momentos e espaços centrais no cotidiano das crianças pequenas o sono, a alimentação e os elementos visíveis nas paredes da instituição.

Busca-se, portanto, compreender como os espaços dos CEIMs favorecem a autonomia das crianças nas atividades do cotidiano, identificar os objetos disponíveis que contribuem para a exploração e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, além de analisar os cenários e elementos visuais presentes nos ambientes, considerando seu planejamento e potencial para interação infantil. A partir desses recortes, os dados serão discutidos à luz dos referenciais teóricos e normativos que fundamentam a educação infantil.

Para isso, compreende-se que “os ambientes e os materiais devam estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior (Sitta e Mello, 2013). Assim, os espaços organizados pelos adultos na educação infantil carregam intencionalidades e concepções que influenciam diretamente as ações das crianças. A forma como o ambiente é montado revela valores pedagógicos e deve ser constantemente ajustada a partir da observação das vivências infantis, sem impor estruturas fixas ou limitadoras.

Esses aspectos, além de essenciais à vida, também expressam concepções pedagógicas e modos de organizar o tempo, o corpo e as experiências infantis. Como indicam os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), os espaços e os momentos do cuidado devem favorecer a participação e a autonomia das crianças, reconhecendo-os como partes fundamentais do processo educativo.

5.1 A ROTINA COMO ORGANIZADORA DOS CORPOS E TEMPOS INFANTIS: SONO E ALIMENTAÇÃO

Entre os muitos momentos do dia, o sono e a alimentação destacam-se como dois momentos fundamentais do cuidar, dimensão indissociável do educar na primeira infância. Segundo o RCNEI (1998, p. 17):

[...] na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado.

Analisar como essas práticas acontecem no cotidiano permite perceber se o ambiente favorece a autonomia, a escuta e o bem-estar infantil ou se reproduz lógicas adultocêntricas e padronizadas. Ressalta-se a importância em esclarecer o conceito de autonomia que fundamenta essa discussão. Para Tardos e Szanto (2021), a autonomia infantil está relacionada à capacidade da criança de agir por si mesma, tomando iniciativas e explorando o mundo conforme seu próprio ritmo, interesses e necessidades. A autonomia não é apenas um comportamento isolado, mas um processo dinâmico no qual a criança, desde o nascimento, manifesta sua competência e potencial para aprender ativamente.

Tardos e Szanto (2021) destacam que a autonomia se desenvolve por meio da chamada “investigação experimental”, que consiste nas ações que a criança realiza voluntariamente para descobrir, experimentar e compreender seu ambiente. Essas ações autônomas, realizadas ativamente pela criança, têm efeitos mais profundos e duradouros no seu desenvolvimento do que aquelas que são impostas ou feitas passivamente. Ou seja, quando a criança tem liberdade para agir, mover-se livremente e acessar espaços e materiais adequados, ela constrói seu próprio conhecimento e competências, fortalecendo sua independência e autoconfiança.

Assim, a autonomia se manifesta na capacidade da criança de explorar, investigar e interagir espontaneamente, e esse processo é facilitado quando o ambiente respeita seus ritmos e oferece condições para a motricidade livre e a expressão das suas iniciativas (Tardos e Szanto, 2021).

Ante a referida compreensão de autonomia, analisamos a partir das imagens 1 e 2, o ambiente organizado para o sono e o espaço destinado à alimentação. Propomos uma análise que considera o modo como os espaços, materiais e decisões dos adultos estruturam a rotina das crianças. As imagens ajudam a perceber como o cuidado pode ser vivido de maneiras diferentes, ora favorecendo relações próximas, atentas e acolhedoras, ora se limitando a ações repetitivas e pouco abertas às necessidades individuais de cada criança.

Imagem 1 – Sala referência



Fonte: autoria própria

No momento da observação, a imagem da sala referência dos bebês foi registrada logo após a chegada das crianças, enquanto elas se dirigiam para o primeiro lanche. A sala já estava organizada pelas professoras para o momento do descanso, com colchonetes e bebês conforto dispostos por quase todo o espaço e um cartaz de EVA escrito “Hora do Descanso”. A televisão estava ligada exibindo imagens e músicas relaxantes, aparentemente com a intenção de acalmar os bebês e induzi-los ao sono. Essa preparação prévia do espaço demonstra vestígios de um planejamento adulto baseado em uma expectativa coletiva de que todas as crianças se deitassem e dormissem naquele horário e todos ao mesmo tempo.

Como aponta Barbosa (2006), a rotina na educação infantil é planejada pelos adultos para ordenar as atividades diárias da instituição. Contudo, para que essa rotina seja realmente eficaz, é essencial que ela respeite e atenda às características específicas do desenvolvimento infantil. Para favorecer o desenvolvimento integral e a construção da identidade, é fundamental que o planejamento do ambiente tenha momentos de interação entre as crianças e leve em conta a faixa etária a que se destinam, como destaca Horn (2017).

No berçário, que atende crianças de 1 a 2 anos, a necessidade de sono varia de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada criança, bem como com sua rotina familiar, cultura e hábitos cotidianos. Na educação infantil, não se trata de realizar apenas uma atividade por vez, pois esse espaço é dinâmico e deve possibilitar a ocorrência simultânea de várias atividades. É fundamental respeitar os ritmos e necessidades próprias de cada criança, oferecendo momentos diversificados, como descanso, brincadeiras, cuidados de higiene e movimento (RCENI, 1998).

Durante a observação, evidenciou-se rigorosidade no modo como a rotina cotidiana estava sendo conduzida, especialmente no que diz respeito ao descanso. A organização do espaço, somada à ausência de alternativas visíveis, sugere a indução do sono. Para algumas crianças, a hora do descanso pode ser um momento desconfortável ou até angustiante, especialmente quando lhes falta a liberdade para optar por outras formas de expressão ou para agir com autonomia, como alerta Batista (1998, p. 127).

Ademais, chama atenção o uso da televisão como parte da rotina nos espaços dos bebês. A presença da tela, ocupando espaço de boa parte da dimensão total da parede. Levanta-se questionamentos sobre seu papel no cotidiano pedagógico, principalmente considerando que a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) (2019, p. 3) recomenda “tempo zero” para crianças menores de dois anos.

As interações sociais com os cuidadores são muito mais benéficas para o desenvolvimento global do que o tempo dedicado ao uso de telas, que deve ser evitado ao máximo. Esses aspectos evidenciam a importância de uma prática mais atenta e cuidadosa, que veja o dia a dia, como um ambiente receptivo às necessidades e aos ritmos individuais das crianças no momento singular do sono.

Imagem 2 - Área de alimentação



Fonte: autoria própria

Na imagem 2, evidencia-se um cadeirão coletivo para a alimentação dos bebês -, um tipo de mobiliário recorrente em instituições de educação infantil que merece ser reavaliado. Ao padronizar a posição e o momento da refeição para todos os bebês ao mesmo tempo, o

ambiente pode limitar a escuta dos ritmos individuais. Ou seja, a alimentação, nesse contexto, tende a assumir um caráter mais funcional do que interativo.

Segundo os Critérios de Qualidade na Educação Infantil “O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (Brasil, 2009, p. 24). O documento ainda afirma que o desenvolvimento integral depende tanto da qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde quanto da forma como esses cuidados são oferecidos, assim como das oportunidades de acesso a experiências diversas. Isso reforça a necessidade de repensar espaços e práticas que padronizam a alimentação sem considerar os tempos e necessidades de cada criança.

O referido documento destaca também a importância de que os espaços da educação infantil sejam organizados de modo a apoiar o desenvolvimento da autonomia infantil, oferecendo condições para que as crianças façam escolhas e participem de diferentes maneiras das atividades do cotidiano. Com base nesse princípio, é necessário refletir se o cadeirão coletivo realmente possibilita ou, ao contrário, limita essa autonomia e participação durante o momento da alimentação (Brasil, 2009).

Mesmo com os desafios do coletivo, o momento da refeição pode ser conduzido como uma prática pedagógica de cuidado que reconhece a autonomia emergente dos bebês, respeite os seus tempos e ofereça oportunidades de participação sensorial e afetiva. A alimentação vai além da nutrição: ela é um momento relacional, carregado de interações, significados e aprendizagens. Sobre este assunto, Goldschmied e Jackson (2006) chamam atenção para a importância de respeitar a forma como os bebês exploram os alimentos, destacando que “os dedos vieram antes dos garfos” e que, nos primeiros estágios de aquisição da independência na alimentação, a criança deve se sentir livre para comer com as mãos tudo que puder pegar de forma conveniente.

Isso implica um olhar atento do adulto, que compreende o cuidado como uma mediação e não uma imposição. A DCNEI (2009) reforça esse entendimento ao reconhecerem que práticas cotidianas como a alimentação são também experiências educativas e devem estimular a participação ativa das crianças. A escuta sensível e o respeito aos ritmos individuais são princípios centrais desses documentos, que valorizam o cuidado como dimensão indissociável do processo educativo.

O espaço na educação infantil é um elemento revelador das concepções e práticas relacionadas ao cuidado e à educação das crianças, especialmente em momentos fundamentais como o sono e a alimentação. A organização desses ambientes reflete como os adultos percebem e atendem às necessidades infantis, influenciando diretamente a experiência das crianças. No caso do sono, um ambiente rigidamente preparado para um momento coletivo pode indicar uma intencionalidade pedagógica mais padronizada, que não leva em consideração os ritmos individuais, podendo limitar a autonomia e o bem-estar dos bebês. Espaços que oferecem a possibilidade de dormir a partir da necessidade da criança, por outro lado, revelam uma prática sensível e atenta às singularidades de cada criança. Já na alimentação, o uso de mobiliários como o cadeirão coletivo pode demonstrar uma lógica funcional, que prioriza a organização institucional em detrimento da escuta dos tempos e preferências de cada bebê. Espaços que possibilitam escolhas e participação ativa das crianças nesse momento revelam um compromisso maior com a autonomia emergente e a dimensão afetiva do cuidado.

Dessa forma, o modo como os espaços para o sono e a alimentação são estruturados evidencia as possibilidades ou limitações para que esses momentos sejam práticas pedagógicas de cuidado.

5.2 OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS E SUAS POSSIBILIDADES: ENTRE OFERTA E CONTROLE

Dando continuidade à análise dos espaços e suas implicações no desenvolvimento da autonomia infantil, a terceira e quarta imagem observadas permitem refletir sobre a organização dos materiais e sua relação com as práticas pedagógicas adotadas nos ambientes organizados para os bebês e as crianças bem pequenas. A disposição dos brinquedos, o tipo de materiais oferecidos e o modo como são acessados pelas crianças são aspectos fundamentais para compreendermos as concepções de infância que orientam as ações dos adultos e a estruturação dos ambientes educativos. Nesse sentido, as imagens em questão revelam elementos importantes sobre como o espaço pode, intencionalmente ou não, favorecer ou limitar a iniciativa, a experimentação e o brincar.

Imagens 3 e 4 - Disposição dos materiais



Fonte: autoria própria

A terceira e quarta imagem mostram uma barrica de plástico contendo brinquedos diversos, posicionada sobre uma bancada fora do alcance imediato dos bebês e das crianças pequenas. Embora seja um único registro, essa organização se repetia em outras salas referência, indicando uma prática recorrente: o armazenamento dos brinquedos em locais altos, o que limita o acesso autônomo das crianças a esses objetos. Além disso, apesar de haver nichos no mobiliário que poderiam ser utilizados para organizar objetos e materiais, esses espaços estão sendo usados para guardar itens pessoais das crianças referentes ao momento do sono. Essa organização espacial pode evidenciar uma concepção de infância centrada na lógica da organização e controle do uso do material, em detrimento da autonomia e da exploração ativa do ambiente.

Conforme apontam os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil:

O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis (2008, p. 50).

A manutenção dos brinquedos e materiais fora do alcance das crianças, traz elementos que nos levam a refletir sobre as oportunidades de exploração espontânea e autônoma das crianças, tão essenciais para o desenvolvimento integral na primeira infância. A prática de guardar objetos em locais elevados, mesmo que relacionada à preocupação com a segurança e a preservação dos materiais, acaba reforçando uma postura adultocêntrica que subestima a capacidade investigativa dos bebês e crianças pequenas. Ao utilizar os nichos do mobiliário para armazenar itens pessoais, o ambiente perde espaços importantes que poderiam ser dedicados à acessibilidade e à promoção da autonomia infantil. Sendo assim, o modo como o espaço é organizado transmite mensagens simbólicas sobre o papel da criança no ambiente educativo, sinalizando mais controle do que estímulo à sua participação ativa.

No momento da observação, percebeu-se que a maioria dos brinquedos disponíveis era feita de plástico, com poucas variações de materialidade. A repetição de formas, cores e texturas pode empobrecer as possibilidades de exploração sensorial, criação e investigação por parte dos bebês e das crianças bem pequenas. Como aponta Soares (2020) é fundamental que os objetos oferecidos aos bebês sejam variados em textura, forma, temperatura e som, de modo a despertar diferentes impressões e sensações, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Essa multiplicidade de experiências não ocorre quando há uma padronização dos materiais, como se observou nos ambientes analisados. Esse tipo de brinquedos pode refletir uma infância vista como passiva, receptora de estímulos prontos, na qual o brincar é previsível e direcionado.

O brinquedo pode ser entendido como qualquer objeto sobre o qual a criança possa projetar sua ação imaginativa e transformadora (Kishimoto, 1996). Nesse sentido, a oferta de brinquedos prontos, com funções pré-determinadas, impede que o brincar seja vivido em sua potência criadora, restringindo a capacidade das crianças de ressignificar o mundo ao seu redor. Isto significa que a qualidade e a diversidade dos materiais disponíveis influenciam diretamente nas experiências que as crianças podem viver.

Como defende Ferreira (1992), objetos simples, como pedaços de madeira, tecidos ou materiais naturais, são altamente instigantes por não possuírem formas definidas, despertando a imaginação e promovendo usos múltiplos. Essa concepção está em sintonia com o brincar heurístico descrito por Goldschmied, e Jackson (2006) no qual a seleção de materiais não estruturados convida tanto as crianças quanto os adultos à criatividade, à experimentação e à descoberta.

A apresentação dos materiais influencia diretamente as interações das crianças com o ambiente e entre si. Conforme o RCNEI (1998), espaços, materiais e mobiliários são elementos ativos do processo educativo, devendo refletir a concepção pedagógica da instituição. Uma organização que restringe o acesso aos brinquedos contradiz princípios essenciais como o respeito à curiosidade, à iniciativa e ao protagonismo infantil. Colla (2019) reforça que a exploração do espaço e dos objetos é crucial para o desenvolvimento infantil, e a estrutura do ambiente pode tanto facilitar quanto dificultar esse processo. Como aponta Lima (2015), é na interação com o espaço que a criança constrói significados, desenvolve sensibilidade, fortalece a autoconfiança e se reconhece como sujeito histórico. Assim, negar o livre acesso aos materiais é, em última análise, cercar oportunidades de construção de identidade e pertencimento.

Oferecer brinquedos diversos, acessíveis e com múltiplas possibilidades de uso comunica uma imagem de infância potente, ativa, curiosa e investigativa. Um ambiente cuidadosamente organizado, que convida à ação e respeita o tempo e o modo de ser da criança, torna-se um aliado pedagógico essencial.

5.3 O QUE DIZEM AS PAREDES? NARRATIVAS VISUAIS E AUTONOMIA

Ao observar o hall de entrada, percebe-se uma predominância de elementos decorativos nas paredes compostos majoritariamente por materiais industrializados, como EVA, TNT e

plástico. Embora o seu uso sejam populares na escola por sua praticidade, esses materiais são altamente prejudiciais ao meio ambiente, pois não são passíveis de degradação natural e geram resíduos de difícil reciclagem.

A escolha por esse tipo de material evidencia um ambiente educativo pautado por uma estética predominantemente adulta, bem como por uma lógica da decoração que revela a pouca ou falta de participação efetiva das crianças na produção dessas produções. Essa escolha perpassa não somente a entrada dos CEIMS, mas percorre também os outros espaços da instituição, como demonstrado nas imagens dos subtítulos anteriores.

Parte significativa das produções expostas não foram elaboradas pelas crianças, ou quando houve alguma participação infantil, esta ocorreu de forma restrita, pautada por modelos estereotipados e repetitivos, como moldes de mãos e figuras padronizadas, além disso, os painéis estão na altura visual dos adultos e não das crianças, conforme consta nas imagens 5 e 6:

Imagens 5 e 6 - Cenários



Fonte: autoria própria

Essa organização espacial é simbólica, uma vez que reflete uma concepção adulto cêntrica do ambiente educativo, que desconsidera o potencial expressivo e comunicativo do espaço para as crianças. Sobre esse tema, Cunha (2023) considera que “os cenários da infância devem ser entendidos e analisados como um dispositivo cênico, que cria uma narrativa específica sobre um mundo e sobre uma infância”. Dessa forma, organiza-se a “cena” da infância nos centros educativos, constituída por imagens, objetos e artefatos visuais presentes nas paredes, móveis e brinquedos.

Nesse sentido, Santiago e Faria (2015, p. 73) sustentam que “o adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. [...]”. Esse olhar adultocêntrico reduz a infância a uma fase transitória, limitando a valorização das experiências e necessidades específicas das crianças no presente

Observa-se que a diferença entre cenário e decoração não se restringe ao aspecto estético do ambiente. Enquanto a decoração atua como um adorno voltado apenas à estética, muitas vezes produzida com fins comemorativos, sazonais ou para agradar aos adultos, o cenário, como propõe Cunha (2005), é um dispositivo cênico-pedagógico. Isso significa que ele é pensado para compor experiências educativas, dialogando diretamente com as crianças e com a intencionalidade pedagógica do espaço.

Ainda, segundo Cunha (2005), o cenário atua como forma e fôrma de ensinar, ou seja, ele não apenas decora, mas ensina, comunica e propõe. É uma composição construída a partir de elementos visuais, materiais e simbólicos que favorecem a expressão das infâncias, a escuta e a investigação. Diferentemente da decoração, que geralmente é estática, pronta, colada nas paredes e voltada a uma visão adultocêntrica de beleza, os cenários educativos se configuram como ambientes vivos e interativos, criados junto com as crianças ou a partir de suas experiências, e abertos à transformação.

Nessa perspectiva, os cenários não devem ser vistos como painéis decorativos ou murais de datas comemorativas, mas como espaços de narrativa, investigação e autoria. Eles refletem a escuta das infâncias, as curiosidades do grupo, os projetos em andamento e o modo como a instituição compreende a criança como sujeito ativo. Isso os distancia das decorações padronizadas que, muitas vezes, apenas reproduzem moldes prontos e repetem símbolos desvinculados da realidade das crianças.

A fixação dos materiais em locais altos, fora do alcance e do campo visual das crianças, nega-lhes o direito de interagir e criarem suas próprias produções e limita a autonomia infantil. Essa organização contraria os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009c, p. 50):

Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. Desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição.

As reflexões de Moura (2000) ampliam essa compreensão ao destacar que “[...] Por meio do espaço físico a criança é capaz de estabelecer relações entre as pessoas e o mundo, convertendo-o em um pano de fundo em que se introduzem as emoções”. Assim, o ambiente não é apenas um espaço físico, mas um espaço relacional que envolve as interações, emoções e afetos estabelecidos no cotidiano. Sob essa perspectiva, as paredes deveriam funcionar como superfícies de escuta e expressão, onde a criança se reconhece e pode dialogar com os significados ali presentes.

Para Horn (2017, p. 34), “o espaço oferece um retrato vivo das concepções da educação infantil de seus educadores”. Muitas instituições constroem ambientes artificiais, sem conexão com o cotidiano vivido, e defende que incluir elementos como fotos, nomes dos profissionais, registros de projetos e passeios contribui para gerar pertencimento e acolhimento. Portanto, ambientes que apenas exibem sem possibilitar essa comunicação simbólica acabam por não comunicar o cotidiano e vivências da criança na instituição.

De acordo com a RCNEI (Brasil, 1998), é importante que as produções das crianças sejam expostas por um período nas áreas comuns da instituição, como corredores e salas, pois isso contribui para que elas se sintam valorizadas. A exposição dos trabalhos infantis favorece a comunicação, o reconhecimento e a construção da autoestima, tanto das crianças quanto de suas famílias, fortalecendo o desenvolvimento artístico no contexto educativo. A ausência dessa diversidade e a presença de materiais estereotipados e repetitivos comprometem essa proposta.

Em suma, a análise dos cenários nas paredes dos Centros de Educação Infantil revela tensões entre as propostas normativas e a prática observada. Tal constatação sugere a necessidade de repensar a organização dos espaços e dos materiais, de modo a favorecer a participação ativa das crianças na construção de seus ambientes, garantindo-lhes autonomia, pertencimento e significado. Compreender a criança como produtora de cultura (Forneiro, 1998) implica a necessidade de garantir diversidade nas linguagens e materiais expostos, expressando as múltiplas identidades, origens e modos de ver o mundo presentes na escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas nos Centros de Educação Infantil, identificamos cenários marcados por práticas que revelam resquícios de uma lógica adultocêntrica, rotinas rígidas e pouca escuta das infâncias. Os ambientes analisados se mostraram excessivamente organizados a partir de móveis pesados, materiais plásticos e brinquedos padronizados, muitos dos quais estavam fora do alcance das crianças, limitando suas possibilidades de escolha, movimento e exploração autônoma. Maior parte dos brinquedos era composta por itens de plástico, com pouca variedade de texturas e formas, o que reduz as experiências sensoriais e investigativas fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Os elementos expostos nas paredes os chamados “cenários” também evidenciam uma lógica pouco dialógica: são, em sua maioria, produções prontas feitas pelas professoras ou, quando há participação infantil, ocorrem de forma repetitiva e estereotipada, revelando pouco espaço para a expressão autêntica da criança.

Esse cenário, no entanto, contrasta diretamente com o que preconizam os principais documentos orientadores da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o RCNEI, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Esses documentos destacam a importância da escuta sensível, da valorização das múltiplas linguagens infantis, da organização de espaços acessíveis e da promoção da autonomia desde os primeiros anos.

Dessa forma, não se trata de responsabilizar individualmente as professoras ou os CEIMs pelas práticas observadas. Pelo contrário, o que este trabalho possibilita é problematizar os descompassos entre o que está previsto nas legislações e o que é efetivamente realizado nas instituições. Por que os princípios legais e teóricos não estão sendo apropriados pelas práticas cotidianas? Qual é o grau de conhecimento das professoras sobre esses documentos? Qual é a relação que elas estabelecem com o conhecimento científico? O que sua trajetória formativa lhes permitiu aprender e o que não lhes foi apresentado? Essas questões levam-nos a pensar também sobre a qualidade da formação inicial e continuada das docentes da Educação Infantil.

Ao longo desta pesquisa surgiram reflexões não apenas sobre como os espaços estão organizados, mas também sobre como poderiam ser. No entanto, essa é uma questão complexa, que ultrapassa os limites deste trabalho, uma vez que ele se concentrou na observação e análise pontual dos ambientes. Pensar em como os espaços da educação infantil deveriam ser organizados exige aprofundamentos que envolvem não apenas a pesquisadora, mas principalmente as pessoas que vivem o cotidiano das instituições. Talvez, mais do que uma resposta pronta, seja necessário garantir que as professoras, gestoras e demais profissionais tenham acesso aos documentos oficiais e às oportunidades formativas que favoreçam a reflexão sobre os espaços. Afinal, não se trata de uma responsabilidade individual, mas sim de um compromisso coletivo que envolve desde o interior de cada CEIM até o planejamento mais amplo, articulado pela Secretaria Municipal de Educação. Repensar os espaços exige tempo, diálogo e construção conjunta, partindo do micro ao macro.

Conforme explicitado, há intencionalidade no que é feito, e essa intencionalidade está diretamente ligada à formação e às oportunidades de reflexão que as profissionais da educação recebem. Para pesquisas futuras, este projeto lança pistas sobre a necessidade de aprofundar a compreensão docente na Educação Infantil, considerando que mudanças significativas no cotidiano pedagógico só ocorrerão quando as professoras forem valorizadas e tiverem acesso a processos formativos que favoreçam a reflexão crítica e a construção coletiva de saberes, tendo espaço para experimentar, revisar práticas e elaborar sentidos a partir de suas vivências.

Por fim, retomamos o conceito de Friedmann (2005), que compreende o espaço alçado: ele pode e deve ser revisto, refletido, ressignificado. Mas isso só será possível se criarmos condições reais para que as educadoras também possam vivenciar experiências significativas, explorar novas possibilidades e se sentirem legitimadas a propor e transformar os espaços em que atuam. A mudança no cenário da Educação Infantil passa, inevitavelmente, pela valorização e formação das pessoas que o constroem diariamente.

7. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BATISTA, Rosa. **A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Presidência da República, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. 2. ed. Brasília, DF: MEC; SEB; UNESCO, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crêterios de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLLA. Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóckzy**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

FERREIRA, Sueli C. **A Indústria do brincar**. Dissertação: Fundação Getúlio Vargas: Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **O Universo Simbólico da Criança: Olhares Sensíveis para a Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FOCHI, P. S.; CAVALHEIRO, C.; DRECHSLER, C. F. B. Contribuições de Emmi Pikler para a Educação de Bebês nos Contextos Brasileiros. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 297-307.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. In: **XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – Eixo 5: Educação, Infância e Movimentos Sociais,** Curitiba: UFPR, 2016.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto Alegre: Penso, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: **A Organização dos Espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2004.

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

KISHIMOTO, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade.** Travessias, Cascavel, v. 3, n. 3, 2000.

NUNES, M. F. R. O cotidiano da educação infantil. Boletim 33, **Ministério da Educação, Programa 1: Educação Infantil: Instituições, Funções e Propostas,** p. 14-27, 2006.

LIMA, D. D. R. S., **1978 - Clube de Ciências da UFPA e docência: experiências formativas desde a infância.** Tese (doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará. Instituto de Educação Matemática e Científica. Belém – 2015.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso.** Educação e Fronteiras Online. Dourados, v.5, n.13, p.72-85, jan-abr. 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento; Departamento Científico de Saúde Escolar. **Uso saudável de telas, tecnologias e mídias nas creches, berçários e escolas.** Rio de Janeiro: SBP, 2019.

SITTA, Kellen Fabiana; MELLO, Maria Aparecida. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil.** Educação: Teoria e Prática. Rio Claro. Vol. 23, n. 43. p. 108-127. 2013.

SOARES, Susana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: Educação até 3 anos.** Coleção 1ª Infância. Educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

APÊNDICE A - Roteiro de Observação - Guia para registro das imagens

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ESPAÇOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS

1. IDENTIFICAÇÃO GERAL:
CEIM DI FIORI E CEIM BEBÊ FELIZ

1.1 HALL DE ENTRADA

Há decorações nas paredes? Se sim, do que são feitas?

As decorações do ambiente são feitas pelas crianças?

Há quadro de fotos das crianças?

Há espaço para a exposição de trabalhos feitos pelas crianças?

Há algum móvel disponível para colocar materiais realizados para as crianças em três dimensões?

1.2 SALA REFERÊNCIA

O mobiliário está na altura adequada para as crianças?

Existem escadas ou equipamentos para auxiliar em atividades específicas?

Há proteções nas quinas dos móveis e nas tomadas elétricas?

Como é o piso da sala? Há tatames?

Os brinquedos e materiais estão em bom estado de conservação e não apresentam riscos?

Como estão organizadas as garrafinhas de água das crianças?

As garrafinhas de água estão organizadas de maneira que as crianças tenham livre acesso?

Há algum lugar específico para guardar as chupetas?

Há cadeiras na altura das professoras?

Há um espaço organizado para o descanso?

Há bebês conforto?

Há berços?

Há colchões, travesseiros e cobertas?

Como estão organizados os móveis e materiais na sala?

Há mesas e cadeiras na sala? A disposição facilita a circulação e o acesso aos materiais pelas crianças?

Existem áreas específicas para diferentes tipos de atividades (ex.: leitura, jogos, descanso)?

Há a presença de bebês conforto e/ou berços?

1.2.3 Organização dos Materiais

Quais são os tipos de materiais disponíveis para as crianças?

Há brinquedos não-estruturados?

Há mobiliário montessoriano que desafie a criança? (ex.: rampas, túneis)

1.2.4 Área de alimentação na sala referência

Há uma área de alimentação dentro da sala?

O mobiliário de alimentação é de fácil acesso para as crianças entrarem e saírem?

1.2.5 Organização dos Materiais

Há uma divisão clara entre os tipos de brinquedos e materiais?

A sala é acolhedora e confortável para as crianças? (ex.: presença de áreas de descanso, assentos confortáveis)

O ambiente está limpo e bem conservado?

A decoração da sala reflete a identidade e o projeto pedagógico da instituição? (ex.: murais, trabalhos das crianças)

Há elementos decorativos que estimulem a criatividade e o aprendizado das crianças?

1.3 SALA REFERÊNCIA

Quantas áreas para trocas de fraldas há?

Há escadas para que as crianças possam subir nos trocadores?

Há papel para registro de troca de fraldas?

Há local para banho?

Há privadas para crianças que já estão desfraldadas? Se sim, são na altura das crianças?

1.4 ÁREA DE ALIMENTAÇÃO

Como é organizada a área de alimentação?

As mesas são do tamanho das crianças?

Há cadeirão?

Há buffet para as crianças se servirem?

Há bebedouro? Se sim, está na altura das crianças?

Há decorações no refeitório? São feitas para/pelas crianças?

1.5 SALA DE MULTIUSO

Há espaço de construção e montagem? Que tipos de materiais?

Há materiais disponíveis para expressão grafoplastica?

Há jogos dramáticos (Fantoches, fantasia, maquiagens e adereços)?

Há ateliê tecnológico?

Há materiais para movimento?

Há materiais para construção?

Há materiais para o descanso?

Há jogos simbólicos?

Quais tipos de materiais e equipamentos fixos estão disponíveis?

De que material são feitos?

Há tatames ou outros tipos de tapetes no chão?

1.6 AMBIENTE EXTERNO

Quais tipos de materiais e equipamentos fixos estão disponíveis?

Há materiais e equipamentos semimóveis?

Há materiais e equipamentos móveis?

De que material é feito o chão do parque?

Há elementos naturais (gramas, flores, árvores, arbustos, hortas)?

O chão é plano?

ANEXO 1 – CARTA DE ACEITE

ESTADO DE SANTA CATARINA
MUNICÍPIO DE GUATAMBU

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E TURISMO

FPROEC015
CARTA DE ACEITE DE ENTIDADE

Chapecó/SC, 26 de Novembro de 2024.

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Assunto: Carta de Aceite

A Prefeitura Municipal de Guatambu, CNPJ 959902060001/72, situada na Rua : Manoel Rolin de Moura, Centro , Guatambu -SC , através do seu representante abaixo-assinado, manifesta o interesse em participar, como parceria externa, da execução do Projeto de Extensão denominado “ Arte na Educação Infantil: Explorando Instalações de jogo com crianças bem pequenas”.

Disponibilizamos os dados para contato:
Endereço para correspondência: Rua. Manoel Rolin de Moura , Centro
Telefone: (49) 33360048
e-mail: educacao@guatambu.sc.gov.br

Atenciosamente,

Neiva T. Ramos Maciel
Secretária de Educação de Guatambu

