



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALINE RAMOS DA SILVA
KAROLAYNE DA SILVA SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE, ESPAÇOS E AMBIENTES: UM OLHAR SOBRE UMA
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

Maceió

2025

ALINE RAMOS DA SILVA
KAROLAYNE DA SILVA SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE, ESPAÇOS E AMBIENTES: UM OLHAR SOBRE UMA
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
colegiado do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Alagoas, como
requisito parcial à obtenção da nota final do
Trabalho de Conclusão de Curso.

Orientador: Profa. Dra Suzana Marcolino

Maceió

2025

**Catalogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S586f Silva, Aline Ramos da.
Formação docente, espaços e ambientes: um olhar sobre uma experiência de estágio supervisionado em educação infantil / Aline Ramos da Silva; Karolayne da Silva Santos. – 2025.
45 f.

Orientadora: Suzana Marcolino.
Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

Bibliografias: f. 43-45.

1. Educação infantil. 2. Pedagogia. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Estágio supervisionado. 5. Criatividade. I. Título.

CDU: 372.3

ALINE RAMOS DA SILVA
KAROLAYNE DA SILVA SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE, ESPAÇOS E AMBIENTES: UM OLHAR SOBRE
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 12/09/2024

Orientador: Profa. Dra. Suzana Marcolino (CEDU/UFAL)

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Suzana Marcolino (CEDU/UFAL)
Presidente

Prof. Dra. Renata da Costa Maynart (CEDU/UFAL)
Membro 2

Profa. Dra. Ana Maria dos Santos (CEDU/UFAL)
Membro 3

Maceió - AL
2024

AGRADECIMENTOS

Agradecemos imensamente a Deus por nos guiar com sabedoria durante essa trajetória que, outrora um sonho, hoje se tornou realidade.

A conclusão deste trabalho representa o encerramento de uma etapa significativa de nossa formação acadêmica. Ao longo dessa jornada, contamos com o apoio de pessoas que contribuíram de maneira essencial para o desenvolvimento deste trabalho e para o fortalecimento de nossa caminhada como futuras educadoras.

Agradecemos à Universidade Federal de Alagoas, por nos proporcionar uma formação sólida, crítica e sensível.

À nossa supervisora de estágio e orientadora, Dra. Suzana Marcolino, pela orientação generosa, pelas contribuições teóricas e pela escuta atenta que nos guiou com firmeza e delicadeza.

Aline agradece profundamente ao seu pai, guerreiro incansável que, com coragem e determinação, criou dez filhos com suor e sacrifício, cortando cana em dias árduos. Sua presença constante no ponto de ônibus, após longas jornadas de trabalho, era um farol de amor e apoio. Ao seu esposo, por todo o incentivo e apoio incondicionais. Aos seus irmãos e irmãs, por todo o amor, orgulho e apoio depositados. Essa gratidão é um tributo ao amor e à força que a impulsionam.

Karolayne expressa sua gratidão ao esposo, por sua presença constante, por incentivar diariamente, por amar e por motivar a seguir em frente mesmo nos momentos mais desafiadores. À amiga Adriana Leite, pela ajuda com os assuntos administrativos, pelo carinho e pelas palavras que acolheram. À sua família, e amigas, principalmente seus tios, por todo o apoio e suporte oferecido com afeto e dedicação.

Agradecemos também às crianças e educadores da escola onde realizamos o estágio, por nos permitirem vivenciar experiências ricas, sensíveis e transformadoras. Cada olhar, cada descoberta e cada silêncio nos ensinou mais do que qualquer teoria.

Por fim, agradecemos uma à outra, Aline Ramos da Silva e Karolayne da Silva Santos, pela parceria construída com respeito, afeto e coragem. Caminhar juntas foi mais do que dividir tarefas: foi compartilhar sonhos, medos e conquistas. E isso fez toda a diferença. Porque quando duas vozes se unem com propósito, o caminho se torna mais leve, mais bonito e profundamente significativo.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”.

Rubem Alves

RESUMO

O trabalho, intitulado Formação docente, espaços e ambientes: Um olhar sobre uma experiência de estágio supervisionado em educação infantil, destacando a relevância do espaço físico e dos ambientes educativos na promoção da imaginação e da criatividade. Parte-se das contribuições teóricas de Vigotski (2009) e de Rinaldi (2006), bem como dos debates sobre espaços e ambientes nas políticas de Educação Infantil. Compreende-se o espaço como o lugar físico onde ocorrem interações cotidianas, abrangendo elementos estruturais e organizacionais, e o ambiente como uma construção intencional que favorece experiências pedagógicas, afetivas e interativas. A análise documental do relatório, que apresenta o projeto “Cozinhando no Solário”, propõe reflexões sobre a intencionalidade no planejamento dos ambientes educativos, reconhecendo-os como componentes vivos do processo de aprendizagem. Observa-se que a ressignificação do solário como espaço simbólico fortaleceu o protagonismo infantil, favoreceu vínculos afetivos e estimulou processos criativos. Conclui-se que ambientes planejados com sensibilidade e intencionalidade tornam-se espaços que acolhem e provocam descobertas, contribuindo significativamente para o cotidiano e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, evidenciando a necessidade de que essa competência seja constituída já na formação inicial das estudantes por meio do Estágio Supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil, espaço e ambiente pedagógico, desenvolvimento infantil, criatividade, estágio supervisionado.

ABSTRACT

The paper, titled "Teacher Training, Spaces, and Environments: A Look at Supervised Internship," analyzes a final internship report from an Early Childhood Education program, highlighting the importance of physical space and educational environments in fostering imagination and creativity. It draws on the theoretical contributions of Vygotsky (2009), Rinaldi, and the debates on spaces and environments in Early Childhood Education policies. Space is understood as the physical place where daily interactions occur, encompassing structural and organizational elements, and the environment as an intentional construction that fosters pedagogical, affective, and interactive experiences. The document analysis of the report, which presents the "Cooking in the Solarium" project, proposes reflections on intentionality in the planning of educational environments, recognizing them as living components of the learning process. It is observed that the redefinition of the solarium as a symbolic space strengthened children's empowerment, fostered emotional bonds, and stimulated creative processes. The conclusion is that environments designed with sensitivity and intentionality become spaces that welcome and provoke discovery, contributing significantly to the daily lives and development of children in Early Childhood Education and highlighting the need for this competency to be established during students' initial education through Supervised Internships.

KEYWORDS: Early childhood education, pedagogical space and environment, child development, creativity, supervised internship

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Documentos que versam sobre os espaços na Educação Infantil

14

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CMEIS – Centros Municipais de Educação Infantil

DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Construção de um mapa mental	24
Figura 2: CMEI.....	27
Figura 3: Sala de referência	28
Figura 4: Bolo de morango	30
Figura 5: Fábrica de bolos	32
Figura 6: Fábrica imaginária	33
Figura 7: Fabricação de kind ovo.....	34
Figura 8: Bolo simbólico.	35
Figura 9: Suco de Uva.....	36
Figura 10: Piquenique, Autoras, 2025	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 OS ESPAÇOS E OS AMBIENTES NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
2 ESPAÇOS E AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGARES PARA BRINCAR, INTERAGIR, IMAGINAR E CRIAR.....	17
2.1 Metodologia	22
2.2 O relatório analisado e o projeto que ele apresenta.....	23
3 ANÁLISE	27
3.1 Os espaços e ambientes do CMEI.....	27
3.1 Conhecendo os espaços e inventando ambientes	29
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	39
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

A educação infantil no Brasil tem ganhado relevância nas políticas públicas educacionais, sendo considerada importante para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais equitativa. Assim, diversos marcos legais e documentos de orientação foram estabelecidos ao longo dos anos para garantir o direito à educação desde os primeiros anos de vida.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco fundamental ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Ela incluiu a educação infantil como parte da educação básica, priorizando o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas (Brasil, 1988).

Esse avanço foi consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, que adotou o paradigma da proteção integral e destacou a importância do acesso à educação para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolidou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, definindo seu objetivo como o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 1996). A LDB também estabeleceu normas para a organização da educação infantil, como a carga horária mínima, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e a formação das/os professoras/es para atuar na etapa.

A partir desse marco, a atuação docente na Educação Infantil passou a exigir formação específica. Segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação dos profissionais da educação deve ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, oferecido por universidades e institutos superiores de educação, mesmo que ainda se admita a formação em nível médio, na modalidade normal.

O art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia estabelece que a formação docente deve contemplar a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, o futuro professor deve estar apto a compreender, cuidar e educar crianças e bebês, contribuindo para seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social.

Com a promulgação das Diretrizes, o estágio curricular supervisionado passa a compor a formação obrigatória ao longo do curso, com a exigência de 300 horas, dedicadas prioritariamente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo ainda contemplar outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico de cada instituição (Brasil, 2005, p. 14).

Nessa perspectiva, o estágio constitui um aspecto fundamental nos cursos de formação inicial de docentes, com o objetivo de produzir conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica no contexto das instituições. O estágio na Educação Infantil configura-se como um espaço formativo dialógico, no qual teoria e prática se entrelaçam. Assim, torna-se uma condição essencial para a construção do saber e do fazer docente, contribuindo para a formação crítica e sensível à educação das crianças pequenas nas instituições educativas (Drumond, 2019).

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas descreve o Estágio Supervisionado como um espaço de geração de conhecimento e de preparação de futuros professores/as, com foco na pesquisa sobre a prática pedagógica.

Stela Miller e Cleriston Izidro dos Anjos (2014) destacam o estágio supervisionado como um espaço privilegiado para a vivência prática e a reflexão sobre a docência, indo além de uma exigência curricular. Os autores enfatizam a importância da parceria entre universidade e instituição, que possibilita uma troca enriquecedora entre futuros/as professores/as, profissionais das instituições e crianças (Miller; Anjos, 2014). Destacam, ainda, que o estágio supervisionado na educação infantil é uma oportunidade para as/os estagiárias/os se tornarem protagonistas de sua formação, contribuindo para o desenvolvimento das crianças e para a melhoria das práticas pedagógicas. Essa experiência é fundamental para a construção de uma identidade profissional sólida e comprometida com a educação de qualidade (Miller; Anjos, 2014).

Concordando com Miller e Anjos (2014), nas idas e vindas entre a instituição de Educação Infantil e a Universidade (Ostetto, 2012), estagiárias/os vivenciam um movimento entre teoria e prática, possibilitando a construção de olhares mais sensíveis sobre o cotidiano educativo.

Essa também foi nossa vivência com o estágio de educação infantil: quando iniciamos reflexões mais profundas sobre o papel dos ambientes na promoção de experiências significativas, percebemos que esses não são neutros, mas atuam como mediadores dos processos de imaginação e criação. Assim, o estágio tornou-se um território fértil para compreender como a intencionalidade na organização dos ambientes pode ampliar as possibilidades expressivas da infância.

O presente trabalho realiza a análise de um relatório final de estágio da Educação Infantil que apresenta o projeto desenvolvido em uma turma de crianças de 4 e 5 anos, intitulado “Cozinhando no Solário”,¹ destacando a relevância do espaço físico e dos ambientes educativos na promoção da imaginação e da criatividade. A experiência vivenciada durante o estágio revelou que, ao planejar

¹ O estágio foi desenvolvido por Janine Fidelis da Silva e Karolayne da Silva Santos, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, realizado durante o segundo semestre de 2023.

ambientes intencionais voltados ao brincar, é possível ampliar as possibilidades expressivas das crianças.

Neste estudo, compreendemos o espaço como o lugar físico onde ocorrem as interações diárias, abrangendo aspectos como a arquitetura, a disposição dos móveis e a organização dos materiais, sendo um componente essencial para o desenvolvimento infantil. O ambiente, por sua vez, é entendido como o lugar ressignificado de forma intencional, concebido para favorecer experiências de aprendizagem que envolvem dimensões pedagógicas, afetivas e interativas. Quando planejado com sensibilidade, o ambiente estimula o brincar livre, a criatividade e a imaginação, proporcionando às crianças oportunidades de exploração, expressão e descoberta.

Diante dessa perspectiva, este trabalho busca responder à seguinte questão-problema: Como a organização dos espaços e ambientes educativos pode favorecer a imaginação e a criatividade das crianças na Educação Infantil?

A organização dos espaços e ambientes educativos na Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. Quando planejados com intencionalidade, sensibilidade e escuta, esses ambientes deixam de ser apenas suportes físicos para atividades e passam a atuar como mediadores das experiências. Espaços bem estruturados, que valorizam a autonomia, o brincar livre e a diversidade de materiais, estimulam a curiosidade, a expressão simbólica e a criação de narrativas próprias.

O trabalho está organizado nos seguintes capítulos: Os Espaços e os Ambientes na Política Educacional da Educação Infantil, que apresenta as principais diretrizes legais e documentos oficiais que orientam o planejamento dos espaços na educação infantil. Em seguida, o capítulo Espaços e Ambientes na Educação Infantil: Lugares para Brincar, Imaginar e Criar traz uma reflexão teórica sobre como esses espaços podem ser transformados em ambientes que favoreçam experiências imaginativas e criativas. O capítulo da Metodologia descreve os caminhos utilizados para desenvolver este estudo. Em seguida, apresentamos a Análise e, por fim, algumas Considerações Finais.

1 OS ESPAÇOS E OS AMBIENTES NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A legislação educacional vigente no Brasil referente à Educação Infantil reúne um conjunto de documentos normativos que abordam a organização dos espaços e ambientes.

Neste capítulo vamos analisar os documentos descritos na tabela abaixo:

Tabela 1: Documentos que versam sobre os espaços na Educação Infantil

Documento	Ano de publicação	Legislação e contribuições para organização do espaços educativos
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96)	1996	Recursos públicos devem garantir manutenção e melhoria do ensino, incluindo infraestrutura e equipamentos adequados.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006	Espaços devem ser limpos, seguros, acolhedores, desafiadores e inclusivos, promovendo saúde, bem-estar e desenvolvimento.
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006	Define exigências físicas para creches e pré-escolas. O professor organiza espaços com base na escuta e observação das crianças.
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2009	Avalia adequação, segurança, limpeza e diversidade dos ambientes, essenciais para autonomia e aprendizagem infantil.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	2010	Espaços devem permitir movimentação ampla, promover interações e integrar cuidado e educação, respeitando culturas infantis.
Revisão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil	2024	Espaços devem promover desenvolvimento integral, brincar e socialização, respeitando diversidade cultural e social

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

A principal norma que orienta a educação no país é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que estabelece diretrizes para o ensino em todos os seus níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior. De acordo com a LDB, os recursos públicos destinados à educação devem ser utilizados para manter e melhorar o ensino público, incluindo a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao funcionamento das instituições educacionais.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), no que se refere à organização dos espaços, as instituições devem oferecer ambientes limpos, seguros e apropriados para a promoção da saúde, do bem-estar e do desenvolvimento infantil. Esses, por sua vez, devem ser acolhedores, desafiadores e inclusivos, promovendo interações, explorações e descobertas em companhia de outras crianças e dos professores (Brasil, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, reforçam que a organização dos materiais, espaços e tempos nas instituições deve assegurar a liberdade de movimento e deslocamento das crianças, tanto nos espaços internos quanto nos externos à sala de referência e à própria instituição (Brasil, 2010, P. 19-20). O documento, de caráter normativo, destaca ainda que as propostas pedagógicas devem considerar as necessidades das crianças de se movimentarem e interagirem entre si e com os adultos, integrando o cuidado e a educação sob uma perspectiva formativa.

Dessa forma, é fundamental que os espaços internos e externos ofereçam oportunidades para a brincadeira, o movimento e a segurança, dispondo de áreas estruturadas para a expressão das múltiplas linguagens infantis. O ambiente físico, os recursos materiais, os brinquedos, os instrumentos sonoros e o mobiliário não devem ser vistos como meros elementos complementares, mas como aliados ativos no processo de aprendizagem. As DCNEIs também orientam que esses espaços estejam alinhados às particularidades e exigências de cada grupo de crianças, respeitando suas culturas e modos de vida.

Os espaços devem possibilitar a realização de diversas atividades, como brincar, descansar, expressar-se livremente e movimentar-se, o que implica a necessidade de mobiliário, equipamentos e materiais adequados às especificidades da Educação Infantil. Com o intuito de orientar a construção de prédios arquitetônicos para a Educação Infantil, o governo federal publicou, em 2006, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), um documento específico que estabelece as exigências físicas para creches e pré-escolas. Nele, afirma-se que ambientes diversos favorecem diferentes tipos de interações e que o professor exerce papel

fundamental como organizador desses espaços. Tal atuação deve estar baseada na escuta, no diálogo e na observação atenta das necessidades e interesses das crianças, que se transformam em objetivos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 8).

O documento atribui aos professores a responsabilidade de estruturar os ambientes de forma cuidadosa, a partir da observação das interações, gestos, brincadeiras e relações estabelecidas pelas crianças com seus pares e com os adultos. Essa escuta sensível é fundamental para que os espaços se tornem ambientes e tenhamos centros de educação infantil acolhedores para as interações e brincadeiras, com a intencionalidade de promover o desenvolvimento integral da criança.

Em 2009, foram publicados os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, documento que propõe um instrumento de autoavaliação voltado à melhoria das instituições. Seu uso baseia-se na participação de toda a comunidade. Entre os diversos aspectos avaliados, destaca-se a dimensão “Espaços, Materiais e Mobiliários”, que considera a adequação e organização dos ambientes onde as crianças vivem suas experiências educativas. Essa avaliação leva em conta a disposição dos móveis, a segurança, a limpeza e a diversidade de materiais disponíveis, elementos fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Ambientes acolhedores, seguros e estimulantes são, portanto, indispensáveis para promover a exploração, a autonomia e a interação das crianças.

Em 2024, os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil passaram por uma revisão e reafirmaram a importância dos espaços e ambientes na educação infantil. Os novos parâmetros destacam que estes devem ser planejados para promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo condições adequadas para o brincar, a socialização e a aprendizagem, além de considerar a diversidade cultural e social dos territórios, promovendo igualdade de oportunidades.

Outro ponto importante da revisão foi a inclusão de parâmetros na dimensão da gestão administrativa e pedagógica das instituições de Educação Infantil, assegurando que os ambientes sejam estruturados de modo a favorecer a participação ativa das crianças no processo educativo. As diretrizes também estabelecem critérios para a avaliação da qualidade dos espaços e ambientes, permitindo que órgãos de controle monitorem e aprimorem as condições oferecidas pelas instituições. Para tal, as instituições de Educação Infantil devem possibilitar a expressão de opiniões diversas sobre os espaços, as brincadeiras, a alimentação, as atividades, as condições locais e os objetivos pedagógicos.

Dessa forma, as políticas educacionais analisadas indicam que os espaços na Educação Infantil devem ser planejados com intencionalidade, cuidado e sensibilidade. Os documentos oficiais como a LDB, as DCNEIs, os Parâmetros de Qualidade e os Indicadores da Qualidade, reforçam que estes

precisam ser seguros, limpos, acolhedores e culturalmente situados, favorecendo a brincadeira, a convivência, a autonomia e a expressão das múltiplas linguagens da criança.

Além disso, reforçam que devem respeitar a diversidade cultural e social dos territórios, garantindo igualdade de oportunidades. O papel do educador também é valorizado como organizador dos ambientes, atuando com escuta e atenção às necessidades e interesses infantis. Assim, os espaços deixam de ser apenas cenários e passam a ser protagonistas no processo educativo, contribuindo diretamente para a construção de experiências significativas na infância.

2 ESPAÇOS E AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGARES PARA BRINCAR, INTERAGIR, IMAGINAR E CRIAR

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”.
(Alves, Rubem 2008.)

Acreditamos que os espaços da Educação Infantil sejam asas, lugares onde a imaginação possa voar e a criação florescer. Entretanto, é importante conhecer como espaços e ambientes podem ampliar a imaginação e a criatividade de crianças, desde bebês.

Assim, neste capítulo buscamos explorar e construir um entendimento entre as relações entre espaço, ambiente, imaginação e criação, tendo em vista a prática pedagógica com crianças.

Em relação ao espaço, compreendemos que ele é muito mais do que um cenário: ele é parte ativa da experiência de aprender. Quando esse espaço é organizado com intenção, cuidado e atenção às curiosidades das crianças, ele se transforma em ambiente acolhedor e provocador, capaz de despertar a imaginação e incentivar a criação. Texturas, cores, objetos acessíveis e a liberdade de explorar fazem do ambiente um convite à descoberta. É nesse contexto que a criança inventa, transforma, brinca e constrói sentidos sobre o mundo. Por isso, pensar o espaço como elemento pedagógico é reconhecer sua potência como parceiro no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo Dominoca e Lira (2022), no artigo "Espaços e Ambientes na Educação Infantil: a Organização Promove Envolvimento?", os conceitos de espaço e ambiente são fundamentais, pois influenciam diretamente as vivências das crianças. Segundo as autoras, o espaço refere-se à estrutura física onde ocorrem as interações, incluindo a disposição dos móveis, a acessibilidade dos materiais e a organização arquitetônica. Já o ambiente é compreendido como a configuração intencional desse espaço, ou seja, a forma como ele é planejado para estimular o envolvimento das crianças e favorecer o aprendizado.

Dominoca e Lira (2022) problematizam a relação entre organização espacial, relações de

poder e liberdade infantil, ressaltando que ambientes estruturados de forma inflexível podem gerar constrangimentos físicos e mentais para os/as pequenos/as. Dessa forma, compreender a relação entre espaço, ambiente, imaginação e criação é essencial para potencializar práticas pedagógicas que valorizam o brincar como elemento central na construção do conhecimento (Dominicoa; Lira, 2022).

As autoras destacam que a organização dos espaços pode influenciar diretamente o nível de participação das crianças, promovendo ou limitando suas interações. Assim, planejados com intencionalidade, eles incentivam a autonomia e a criatividade, enquanto espaços rígidos e controlados podem restringir a liberdade de exploração e de expressão das crianças.

A partir dessas ideias, entendemos que o modo como o espaço é organizado integra a mediação cultural que sustenta o desenvolvimento da imaginação. Quando o ambiente oferece materiais variados, áreas flexíveis e possibilidades de escolha, as crianças vivenciam experiências diversas, o que amplia o repertório que alimenta a atividade criadora (Vygotski, 2009). Em contrapartida, arranjos rígidos e muito controlados reduzem as oportunidades de exploração e interação, empobrecendo as experiências e, com isso, limitando a imaginação e a atividade criadora. Assim, planejar o espaço com intencionalidade torna-se uma condição pedagógica para que as crianças criem, experimentem e se expressem.

Segundo Vigotski em 2009 na página 24 do mesmo artigo afirma que a imaginação é uma função psicológica superior que se desenvolve a partir da experiência e da mediação cultural, com isso o autor afirma que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. Sendo assim é de entendimento que a imaginação não é desvinculada da realidade, mas se alimenta dela para projetar novas possibilidades.

Para o autor, a imaginação é fundamental na infância, sendo que a criança apreende o mundo pela imaginação, sendo esse um processo que integra todos os outros processos psicológicos como o pensamento, a atenção, a linguagem.

A imaginação também é uma forma legítima de elaboração de significados e construção de conhecimento. Segundo Marcolino e Mello (2015, apud Marcolino; Santos, 2021, p. 290), “a imaginação e a criação são processos centrais, e é por meio desses processos que as crianças criam, recriam e significam a cultura, as relações e os fenômenos do mundo”. A imaginação permite à criança atribuir novos sentidos à realidade vivida, enquanto a criação possibilita a materialização desses sentidos em gestos, palavras, narrativas, jogos simbólicos, desenhos ou construções. Assim, a criação é a imaginação em forma de ação (Vygotsky, 2018).

Quando a criança desenha, dramatiza, constrói ou inventa, ela está dando forma concreta às imagens mentais que elabora. Para Almeida e Silva em 2021 (p. 7), a criação é um ato de autoria que permite à criança expressar sua subjetividade e construir sentidos próprios sendo assim as autoras destacam que “ambientes bem planejados ampliam as possibilidades de criação, favorecendo a autoria infantil e a emergência de produções singulares”.

A inclusão da brincadeira nesse debate é indispesável, considerando seu papel central no desenvolvimento infantil e na construção de saberes por meio da experiência lúdica. De acordo com Marcolino e Santos (2021), a brincadeira está ligada à liberdade que a criança tem para criar e imaginar. As autoras explicam que, diferentemente dos adultos, as crianças têm mais abertura para inventar coisas novas e expressar seus desejos e pensamentos nas falas e nas atitudes do dia a dia. Com isso, o brincar se torna uma experiência importante para o desenvolvimento do pensamento, das emoções, das relações sociais e da criatividade. É brincando que a criança explora o mundo ao seu redor, faz perguntas, aprende com os colegas e transforma o que sabe.

Portanto, reconhecemos que a imaginação e a criação são fundamentais para que a criança explore o mundo ao seu redor e atribua sentido às coisas.

Assim, reafirma-se a necessidade de ambientes nos quais a imaginação e criação possam estar presentes, sendo esses respeitadores das culturas infantis, que valorizam o brincar e que sejam planejados com escuta, intencionalidade e beleza. Esses espaços devem ser um território de liberdade, onde a criança possa experimentar, inventar e expressar-se com autenticidade.

Um ambiente que estimula a imaginação e a criação é aquele que oferece materiais diversos, liberdade de movimento, tempo para explorar e adultos que acolhem as expressões infantis com respeito e curiosidade. Princípios amplamente defendidos por autores da abordagem de Reggio Emilia. Para essa abordagem, o espaço é entendido como um educador ativo, que comunica, provoca e participa das aprendizagens da criança e, como destaca Rinaldi (2006), deve ser concebido como um contexto que escuta, provoca e acolhe as múltiplas linguagens da criança, favorecendo a construção de significados.

Essa abordagem valoriza profundamente a escuta (Rinaldi, 2006), que vai muito além de ouvir palavras: ela reconhece os gestos, os silêncios, as expressões, os interesses e as curiosidades das crianças. Dessa forma, escutar é estar aberto a aquilo que elas comunicam, de forma verbal e não verbal, acolhendo suas ideias como legítimas e potentes. A escuta é, portanto, uma atitude ética e sensível que orienta o planejamento pedagógico e a organização dos espaços com base nas necessidades e desejos reais dos pequenos.

Ao considerar o espaço como educador e a escuta como prática central, a abordagem de Reggio Emilia nos convida a repensar o papel do ambiente na Educação Infantil. Mais do que cenário, o espaço torna-se parceiro na construção de experiências significativas, e a escuta transforma-se em ferramenta essencial para garantir uma educação que respeita, valoriza e potencializa o protagonismo

infantil.

Nessa abordagem, a investigação e a criação também são consideradas formas legítimas de aprender, reconhecendo que os espaços físicos, quando organizados com intencionalidade, de forma estética e funcional, estimulam a imaginação, o brincar e a construção de sentidos. Nesse contexto, cada ambiente deve convidar à exploração e à expressão, abrindo espaço para que a criança represente o mundo por meio de múltiplas linguagens.

Percebemos que o entendimento das relações entre espaço, ambiente, imaginação e criação é essencial para uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagem, sendo o educador, nesse cenário, o curador de experiências, alguém que organiza o ambiente com intencionalidade, mas também com abertura ao inesperado, à escuta e à poesia do cotidiano com as crianças.

Nesse sentido, é importante pensar na disposição dos materiais e na flexibilidade dos espaços, permitindo que as crianças se apropriem dos ambientes e os transformem conforme suas curiosidades e interesses. Quando os espaços são organizados de forma aberta e acessível, as crianças se sentem mais seguras para explorar, interagir e criar oportunidades de aprendizado.

Um ponto que merece destaque é relativo aos espaços externos, que possibilitam o contato com a natureza, promovem interações espontâneas e enriquecedoras e oferecem experiências únicas que não se encontram nos ambientes internos. Ao brincar na natureza, a criança entra em contato com texturas, cheiros, sons e movimentos que estimulam seus sentidos e ampliam seu repertório de experiências. Folhas, pedras, água, terra e vento deixam de ser elementos decorativos e passam a compor o universo simbólico e exploratório do brincar. Esse tipo de ambiente proporciona liberdade, exercício corporal e descoberta, permitindo que a criança invente brincadeiras, observe o ambiente ao redor e crie relações afetivas com o mundo natural. Essas vivências são enriquecedoras não apenas do ponto de vista físico e motor, mas também emocional e criativo.

Observa-se, na prática pedagógica, que nesse processo desenvolve-se a criação e imaginação importante para que as crianças explorem o mundo ao seu redor de maneira lúdica e criativa. Elas não apenas revelam aspectos da subjetividade infantil, como também mobilizam saberes que envolvem pensamento, expressão estética, sensibilidade, autonomia e elaboração cultural. Na educação infantil,

esses aspectos se manifestam de forma privilegiada através do brincar, compreendido como linguagem da infância e espaço de produção de significados.

Organizar os espaços na Educação Infantil exige que a professora pense com cuidado, escute as crianças e reflita sobre o que deseja proporcionar a elas. Os ambientes não devem ser neutros, nem feitos apenas para seguir rotinas: eles precisam ser lugares vivos, onde a criança possa explorar, imaginar e se expressar. Por isso, planejar, espaços, vai além de arrumar os materiais ou decidir os horários das atividades. Envolve tomar decisões pedagógicas que mostram como se entende a infância, o que se acredita sobre o currículo e o que se valoriza nos direitos das crianças.

Nesse contexto, a professora ou o professor torna-se figura central na articulação entre os saberes sobre o brincar, a imaginação e a criação e as experiências concretas vividas pelas crianças no cotidiano escolar. Conforme Ostetto (2020), cabe ao educador reconhecer os ambientes como campos vivos de pesquisa, nos quais os gestos, narrativas, desejos e invenções infantis se entrelaçam à prática docente. Assim, a intencionalidade no planejamento dos espaços deve contemplar a escuta ativa das crianças, favorecendo propostas que respeitem suas culturas, seus ritmos e seus modos próprios de ser e estar no mundo.

Complementando essa análise, Horn (2004, apud Nono, 2007) destaca que a organização dos espaços escolares traduz concepções sobre a criança, o ensino e a aprendizagem. É por meio dessa organização que se criam condições reais para que a criança possa imaginar, criar e se expressar com liberdade e autonomia. O professor, portanto, precisa pensar o espaço como um lugar de cultura infantil, onde cada canto seja um convite à pesquisa, à interação e à invenção. Organizar com propósito é dar forma aos valores que sustentam o currículo, e garantir que as crianças encontrem, ali, oportunidades de vivenciar experiências significativas, coerentes com seus direitos e com sua forma de ser no mundo.

Quando o/a docente comprehende que cada canto da sala, cada objeto disponível e cada tempo vivido têm potencial pedagógico, deixa de “decorar” o espaço e passa a construí-lo com intencionalidade. Isso implica perguntar: “Afinal, que espaços estamos oferecendo às crianças? Lugares onde possam explorar, criar, dialogar e serem vistas?” (Gandini, 2011; Rinaldi, 2021; Ceppi; Zini, 1998; Barbosa, 2013; Brasil, 2009)

Dessa forma, a maneira como os ambientes são organizados está diretamente ligada à prática pedagógica e exige do docente atenção às reais necessidades das crianças e aos contextos em que vivem. Planejar com intencionalidade significa transformar o cotidiano da Educação Infantil em uma experiência significativa, que favoreça as relações, incentive a autonomia, estimule a criatividade e

fortaleça o sentimento de pertencimento. Nessa perspectiva, a criança ocupa o centro do processo educativo, sendo respeitada em sua forma de ser, em ouvir e em participar.

2.1 Metodologia

Nessa pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa que permite a investigação profunda de informações. O tipo de pesquisa é a análise documental. A análise documental, envolve o estudo de documentos variados, como textos oficiais, registros pessoais e materiais institucionais, com o objetivo de identificar tendências, discursos e representações. Segundo Ludke e André (1986), o uso da Análise Documental é apropriado quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos. Assim, consideramos adequado analisar o relatório final de estágio, pois trata-se de como os estudantes perceberam os espaços utilizados e os ambientes criados durante o estágio.

Ludke e André (1986, p,39) discorrem que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto de informações sobre esse mesmo contexto.

Para Gil (2010), essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade, constituídos principalmente por documentos. Os dados documentais, por terem sido elaborados no período em que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade. No entanto, como toda sociedade está em constante mudança, esses dados dão ao investigador a possibilidade de analisar as mudanças na população, a estrutura social, as atitudes e valores sociais.

Realizamos uma análise documental do relatório final de estágio em Educação Infantil, que apresenta o projeto 'Cozinhando no Solário', desenvolvido com crianças de 4 e 5 anos. O projeto destaca a importância do espaço físico e dos ambientes educativos na promoção da imaginação e da criatividade, oferecendo insights valiosos sobre o papel do ambiente na aprendizagem infantil.

O estágio utilizou a observação, a criação de registros, o planejamento e a realização de um projeto com as crianças. As observações foram realizadas ao longo do período de estágio, possibilitando um registro detalhado das interações e das atividades realizadas com as crianças.

O relatório analisado registra todas as fases do projeto intitulado “Cozinhando no solário” o

qual propôs a construção de ambientes para as crianças brincarem com elementos da natureza como folhagens, sementes, terra, água e alguns objetos de cozinha, utensílios, potes e panelas. O objetivo foi que as crianças experimentassem momentos de interação entre elas, de modo resgatar e valorizar o brincar exploratório que sugere manipular os materiais.

Os espaços utilizados foram o solário e as áreas externas do CMEI. A duração do projeto foi de cinco semanas, mas um dia destinado a finalização e apresentação do livro de receita criado a partir do projeto.

O procedimento metodológico inicial envolveu a leitura atenta do relatório, com destaque para os fragmentos que evidenciam os temas mencionados. Esses trechos foram organizados em uma tabela analítica, permitindo a sistematização dos dados e a visualização das recorrências presentes no material. A partir dessa organização, emergiram duas categorias de análise: “Os espaços e ambientes do CMEI” e “Conhecendo os espaços e inventando ambientes”. A primeira categoria refere-se à maneira como os espaços físicos da instituição são percebidos, utilizados e ressignificados pelas crianças e educadores. A segunda categoria contempla os processos de invenção e criação de ambientes, revelando a dimensão poética e imaginativa das experiências educativas.

2.2 O relatório analisado e o projeto que ele apresenta

Nesse item, apresentamos o projeto que fundamenta o relatório analisado, desenvolvido ao longo do estágio supervisionado em um Centro Municipal de Educação Infantil, com crianças de 4 anos do primeiro período. O percurso teve início com a realização de cinco observações sistemáticas, cujo objetivo era conhecer as crianças em suas vivências diárias, compreendendo suas interações, interesses, modos de expressão e suas relações com os espaços da instituição.

As observações foram registradas com atenção às diversas formas de expressão das crianças, considerando não apenas os comportamentos observáveis, mas também os gestos, os silêncios, as brincadeiras, os traços e as narrativas construídas ao longo das observações. Essa escuta ampliada permitiu reconhecer a singularidade de cada criança em sua maneira própria de se comunicar, interagir com o ambiente e atribuir sentidos às experiências vividas.

Depois da fase das observações, realizamos uma oficina de planejamento. O planejamento ocorreu à luz do texto “Crianças, natureza e seres desimportantes”, de Marina Coelho Pereira e Suiany Sousa de Oliveira (2017), que nos levou a refletir sobre a potência dos elementos naturais como mediadores das aprendizagens infantis. Inspiradas pela abordagem das autoras, buscamos construir

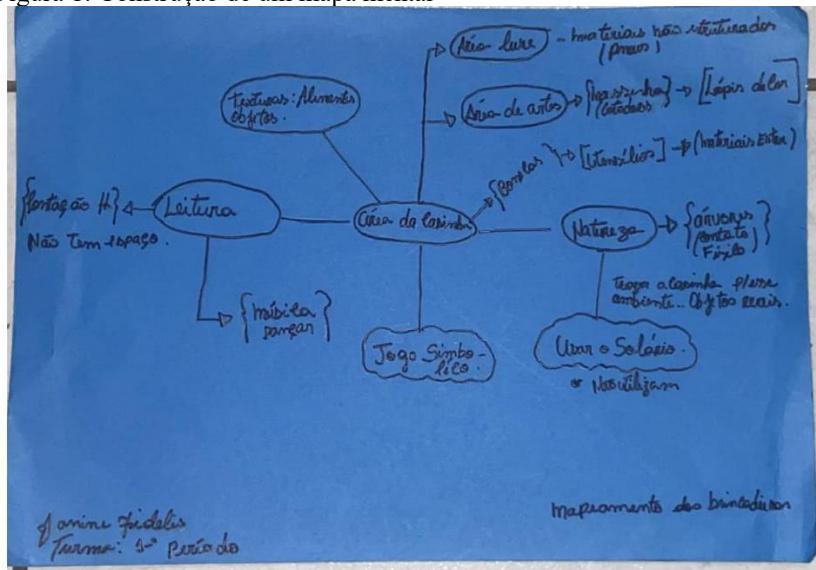
propostas que valorizassem a escuta das crianças e suas interações com o ambiente, reconhecendo que “os seres desimportantes” ganham importância quando vistos pelas crianças como parte do mundo que habitam e exploram. o que nos levou a considerar os elementos da natureza, muitas vezes ignorados no cotidiano escolar como potentes mediadores das aprendizagens infantis.

O planejamento das ações pedagógicas, portanto, foi construído a partir da escuta sensível e do respeito às vivências das crianças, valorizando suas curiosidades, seus saberes e suas formas de se relacionar com o ambiente.

Assim, compreendemos que planejar não é impor uma rotina rígida, mas sim criar condições para que a curiosidade, o encantamento e a investigação surjam de forma espontânea. Ao acolher os interesses das crianças e permitir que elas explorem livremente os ambientes, o educador torna-se mediador de experiências que promovem vínculos afetivos com a vida e com a natureza, contribuindo para uma educação mais ética, sensível e conectada com o presente e o futuro.

O planejamento da proposta foi realizado de forma colaborativa e cuidadosa. Inicialmente, reunimo-nos para discutir ideias e refletir sobre os interesses e curiosidades das crianças, utilizando como base os registros das observações feitas ao longo das interações observadas. A partir dessas trocas, construímos um mapa mental com diferentes possibilidades, o que nos ajudou a visualizar caminhos e organizar as ideias de forma mais clara. Após esse processo, escolhemos uma proposta que consideramos mais significativa e alinhada ao contexto da turma.

Figura 1: Construção de um mapa mental



Fonte: Autoras, 2025.

Com a proposta definida, elaboramos uma carta de intencionalidades, na qual registramos os objetivos, os fundamentos pedagógicos e os possíveis desdobramentos da ação. Esse documento foi

entregue à professora responsável, à coordenação pedagógica do CMEI e também compartilhado com as crianças, por meio de uma conversa sensível e acessível. Esse momento de escuta e diálogo com as crianças foi essencial para garantir que elas se sentissem parte do processo, fortalecendo o vínculo e o sentido da proposta.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva o espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina o lugar que se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço o suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído (Viñao Frago, 1998, p.61).

A construção de um bom lugar é um processo dinâmico e contínuo, que envolve apropriação e ressignificação do espaço escolar pelas pessoas que o habitam, a ideia de que o espaço está “sempre disponível e disposto para converter-se em lugar” sugere que o potencial para construção de lugares está presente em todos os espaços, e que cabe às pessoas que os habitam dar sentido e significado a esses espaços. Assim, percebemos que seria interessante utilizar a área externa do CMEI, e que poderia ser transformado em um lugar para brincar, imaginar e brincar.

Sendo assim definimos que nosso projeto seria realizado no solário e que os materiais principais seriam barro, folhas, sementes, areia, flores, gravetos e água, para brincar de cozinhar, possibilitando que as brincadeiras já existentes no espaços da sala de referência, fosse ampliadas para os espaços externos, oportunizando assim as crianças vivenciarem nas brincadeiras, outros espaços, materiais, luminosidade, contato com a natureza.

Também fundamentamos nosso trabalho nas reflexões de Coelho e Sousa (2017), que evidenciam a importância de reconhecer o valor dos encontros das crianças com elementos naturais frequentemente considerados insignificantes pelos adultos, como folhas, pedras, insetos e sons da natureza. Ao observarmos essas interações com escuta sensível e atenção aos gestos e curiosidades das crianças, compreendemos que tais momentos não apenas revelam o modo como as crianças constroem sentido sobre o mundo, mas também se configuram como oportunidades de aprendizagem.

No início do projeto, observamos um brincar mais solitário e pensamos ser importante alguma ação que pudesse potencializar as interações. Assim, propomos a fábrica de bolos e criando com as crianças os papéis e argumentos da brincadeira. Assim, montamos dois ambientes: um para fabricar bolos, e outro para fabricar doces e bombons. Por fim, um momento de piquenique com as crianças, sendo servido um delicioso bolo, feito de ingredientes saudáveis e apresentação do livro de receitas dos bolos e doces de barro criados pelas crianças.

O projeto foi organizado conforme os eixos das interações e brincadeiras e articulou os seguintes campos de experiência da BNCC:

1. “O eu, o outro e o nós” – Este campo promove vivências que favorecem o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da empatia e da convivência respeitosa. As crianças são incentivadas a reconhecer suas emoções, respeitar as diferenças e construir vínculos afetivos com os colegas e adultos, desenvolvendo atitudes de cuidado, solidariedade e cooperação.

2. “Corpo, gestos e movimentos” – Valoriza o corpo como forma de expressão, comunicação e descoberta. As atividades propostas estimulam a coordenação motora ampla e fina, o equilíbrio, a consciência corporal e o uso dos gestos como linguagem, por meio de brincadeiras, danças, jogos e desafios físicos.

3. “Escuta, fala, pensamento e imaginação” – Foca no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da escuta ativa e da capacidade de argumentação. As crianças participam de rodas de conversa, contação de histórias, cantigas e jogos verbais, ampliando seu repertório linguístico e sua capacidade de expressão e criação.

4. E por fim, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” propicia experiências que envolvem a observação, a investigação e a resolução de problemas. As crianças exploram noções de tempo e espaço, quantidades, medidas e transformações presentes no cotidiano, desenvolvendo o pensamento lógico, matemático e científico.

Esses campos de experiência foram integrados e observados de forma intencional às práticas pedagógicas, respeitando os interesses, ritmos e singularidades de cada criança. As propostas buscaram garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo experiências significativas que fortalecem a construção de saberes, valores e atitudes desde a primeira infância.

O projeto obteve um impacto nas crianças, professores, gestores, pais os desdobramentos da instituição, visto que o projeto contribuiu significamente na vivência daquele espaço com momento de desenvolvimento e aprendizagem, colaborando para que os gestores e professores podem proporcionar momentos de brincadeiras educativas e ao mesmo tempo lúdicas, para que as crianças não só tenham interesse pelo que estão a fazer, mas também para que se sintam bem e felizes por estarem a refletir sobre os seus conhecimentos de modo a obter mais informações sobre o mundo que as rodeia.

3 ANÁLISE

3.1 Os espaços e ambientes do CMEI

A análise dos registros realizados durante o estágio evidencia que o CMEI visitado dispõe de uma estrutura física ampla e, em muitos aspectos, favorável ao desenvolvimento de experiências pedagógicas na Educação Infantil. A instituição conta com banheiros acessíveis a cadeirantes, bem como sanitários e equipamentos adaptados às diferentes faixas etárias, com chuveiro para os maiores e banheira para os bebês do berçário. Esses elementos denotam atenção à diversidade de necessidades presentes nas infâncias.

Há ainda uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de uma sala de professores, a qual, embora equipada com materiais lúdicos adequados para planejamento e uso docente, apresenta mobiliário pouco confortável, o que pode impactar o bem-estar e as condições de trabalho dos profissionais. Também há uma sala de leitura destinada às crianças e uma biblioteca em processo de reorganização. Em função de obras de ampliação da instituição, o espaço originalmente destinado à brinquedoteca está sendo utilizado provisoriamente como sala de aula. No espaço externo, há um anfiteatro ao ar livre que as crianças utilizam livremente para brincar. Nos fundos da instituição, existe uma área verde que desperta o interesse das crianças, mas seu uso é restrinido pelas professoras por questões de segurança, dado que se localiza próxima à área em obras, onde circulam trabalhadores da construção civil. Além disso, áreas verdes cercam o prédio, compondo a paisagem visível a partir dos solários.

Figura 2: CMEI



Fonte: Autoras, 2025.

As salas de referência apresentam dimensões adequadas para o número de crianças, sendo bem equipadas com materiais lúdicos apropriados à faixa etária. Cada sala possui seu próprio solário, espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades ao ar livre. Internamente, há uma diversidade de brinquedos com bonecas, jogos, materiais estruturados organizados de forma acessível, o que favorece a autonomia das crianças. As paredes são utilizadas como murais expositivos, tanto nas salas quanto nos espaços coletivos, revelando a valorização das produções infantis e dos projetos desenvolvidos no cotidiano.

Figura 3: Sala de referência



Fonte: Autoras, 2025.

A perspectiva de Loris Malaguzzi (1999), criador da pedagogia de Reggio Emilia, inspira a concepção de espaço como o "terceiro educador", ao lado das crianças e dos adultos, destacando que o ambiente comunica, provoca e convida à aprendizagem. Essa visão é perceptível nas salas observadas, especialmente na organização dos materiais e na valorização das expressões infantis nas paredes, que mostram uma escuta sensível e ativa por parte das educadoras.

Em particular, uma das salas observadas se destaca pelo espaço amplo e boa organização. É um ambiente iluminado naturalmente, com janelas e porta principal em policarbonato, o que favorece a entrada de luz solar. A ventilação é garantida por dois ventiladores e pela constante abertura da porta, assegurando conforto térmico. O mobiliário, composto por mesas e cadeiras coloridas, está disposto em círculo, o que estimula a interação entre as crianças. Há também uma mesa e cadeira destinadas ao uso da professora.

Faria (1999) destaca que os ambientes expressam concepções pedagógicas e, nesse sentido,

o modo como os espaços são organizados e como os materiais são disponibilizados revela a intencionalidade da prática educativa. A disposição dos brinquedos em prateleiras acessíveis, a variedade de materiais lúdicos e a criação de cantos de brincadeira, como o espaço das bonecas, sugerem uma proposta que respeita e incentiva o protagonismo infantil.

Destaca-se ainda a presença de áreas organizadas por áreas, como das bonecas, que oferece bonecas de diferentes etnias, carrinhos e um organizador com prateleiras abertas contendo brinquedos diversos. As crianças demonstram autonomia para explorar esses materiais, com exceção dos armários da professora, cujo acesso é restrito. Os materiais disponíveis como blocos de encaixe, cortadores de massinha, pincéis, tintas, colas, tesouras e papéis compõem um repertório que favorece o brincar criativo e a expressão artística.

Luciana Ostetto (2020) afirma que os espaços da Educação Infantil são também espaço de relações, de produção de subjetividades e de cultura, e, nesse sentido, o ambiente observado demonstra um compromisso com a construção de uma experiência educativa que reconhece a criança como sujeito potente, capaz de interagir, transformar e produzir conhecimento a partir do cotidiano.

As paredes da sala refletem esse protagonismo, com uma predominância das produções das próprias crianças: desenhos, cartazes, artes feitas com materiais reciclados e outras criações resultantes dos projetos desenvolvidos no CMEI. Tais registros indicam uma prática pedagógica que valoriza o cotidiano da infância, a autoria das crianças e a relação entre espaço, corpo e linguagem.

3.1 Conhecendo os espaços e inventando ambientes

Conhecer os espaços na Educação Infantil é um exercício que ultrapassa a simples identificação de locais físicos. É, sobretudo, um convite à escuta do que eles provocam, acolhem e transformam nas experiências das crianças. Ao longo das vivências do estágio em educação infantil, foi possível observar como o ambiente, quando pensado com intencionalidade, se torna um território fértil para brincar, criar e imaginar, apoiando a construção de sentidos. A primeira reação das crianças foi curiosidade diante da organização dos materiais. Seus olhares curiosos percorriam o ambiente planejado como quem descobre um novo mundo. Paradas por instantes, perguntaram com delicadeza se podiam brincar, respondemos que sim, que aquele espaço lhes pertencia. Imediatamente, elas se dividiram em pequenos grupos e iniciaram suas brincadeiras.

No início, observamos que muitas crianças não sabiam como participar da proposta de fazer bolo com barro. Houve dúvidas sobre como iniciar, o que fazer e como utilizar os materiais. Diante disso, foi necessário intervir, explicando e demonstrando possibilidades, para que elas

compreendessem a proposta.

A cada momento do projeto, o brincar ganhava forma e profundidade, as crianças começavam a fazer escolhas espontâneas sobre o que iriam preparar, como bolos ou doces, dentro da ideia sugerida de uma “fábrica de bolos imaginária”. Essa mediação foi importante para que o grupo se apropriasse da atividade e desenvolvesse novas formas de brincar com os elementos naturais.

Após escolherem os materiais, as crianças começaram a preparar a “massa”, utilizando o barro e a água, que chamavam de “leite”. Observamos que elas atribuíam significados aos elementos de forma criativa. Algumas colocavam folhas e sementes sobre a mistura e, ao serem questionadas, diziam que estavam fazendo “bolo de chocolate com gotas de chocolate”. Outras afirmavam que era “bolo vermelho com morango”, relacionando as sementes vermelhas ao ingrediente. Cada criança utilizava os materiais conforme suas referências pessoais, demonstrando como o brincar simbólico está presente nas experiências cotidianas.

Figura 4: Bolo de morango



Fonte: Autoras, 2025.

No ambiente reservado para essa vivência, as crianças também demonstraram interesse em colorir o barro com glitter e corantes. Além dos bolos, passaram a preparar sucos com água e corante, que eram colocados em copinhos e servidos aos colegas como parte da brincadeira. Essa troca entre os grupos favoreceu a interação e a construção coletiva da atividade.

O ambiente, então, ganhou vida ao ser tocado pelos gestos, olhares e imaginação das crianças. Cada canto se transformou diante da sua presença, revelando a força mais bonita e verdadeira da Educação Infantil: não se trata apenas do que a criança faz, mas do modo como ela atribui sentido a cada ação, como constrói significados a partir da experiência.

Durante o preparo, as crianças mexiam o barro com água nas vasilhas, colocavam nas forminhas e decoravam com os materiais disponíveis. Quando perguntadas sobre suas produções, respondiam com segurança e entusiasmo, chegando até a oferecer os bolos às professoras que acompanhavam a atividade. Ali, entre risos e mãos sujas, as crianças criaram mundos e seriam chefs e confeiteiros(as) na “fábrica imaginária”.

Quando observamos com atenção, percebemos que o ambiente se transforma junto com elas, vira palco, esconderijo, laboratório de ideias. E é nessa troca entre criança e ambiente que o aprendizado acontece de forma viva, afetiva e cheia de sentido.

Essas vivências demonstram como o uso de materiais naturais, aliados à mediação pedagógica, pode favorecer o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das interações entre as crianças. A proposta permitiu que elas criassem sentidos próprios para os elementos empregados, ampliando suas possibilidades de expressão e participação. O brincar com o barro mostrou-se uma atividade rica, que envolveu aspectos sociais, simbólicos e afetivos, contribuindo para a construção de experiências significativas na Educação Infantil.

Ao observarmos o ambiente da sala de referência, percebemos que este também contribuiu para a construção de experiências simbólicas. A área da casinha, com móveis de madeira como fogão, pia e armário, permitia que as crianças representassem cenas do cotidiano familiar, como “cozinhar o almoço” ou “cuidar das bonecas”. Esses espaços refletem a cultura infantil e favorecem a construção de vínculos afetivos e sociais.

Horn (2004, p. 15) reforça que “o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula”. Isso inclui não apenas os objetos e materiais, mas também os gestos, os silêncios, os olhares e as intenções das crianças. Durante o estágio, foi possível perceber que, quando o ambiente era organizado com sensibilidade, as crianças se sentiam mais seguras, mais criativas e mais dispostas a interagir.

Entre bolos de barro decorados com folhas, cantos improvisados que viram fábricas e galhos que se transformam em velas de aniversário, presenciamos nas práticas cotidianas um território de narrativas que só a escuta atenta poderia revelar.

Figura 5: Fábrica de bolos



Fonte: Autoras, 2025.

Para transformar esse ambiente em lugar para brincar, organizamos materiais como panelinhas, colheres de pau, vasilhas, água, barro e elementos naturais, folhas, flores e gravetos.

A proposta foi ampliada com a disposição de dois tapetes temáticos, que enriqueceram ainda mais o cenário da fábrica de bolos. No primeiro tapete, voltado à criação de bolos, as crianças encontraram terra, recipientes, colheres e elementos naturais para modelar e decorar suas produções. A liberdade para explorar texturas, formas e combinações favoreceu a expressão estética e o desenvolvimento da coordenação motora fina. Já no segundo tapete, dedicado à preparação de doces fictícios, o barro foi o protagonista, misturado com folhas, sementes e outros materiais disponíveis no ambiente. As crianças criaram receitas imaginárias, trocaram ideias e até simularam atendimentos em uma confeitoria, demonstrando habilidades sociais e comunicativas.

Essa organização intencional dos ambientes permitiu que cada criança transitasse entre os tapetes conforme seus interesses, promovendo escolhas autônomas e respeitando os diferentes tempos e modos de brincar. A riqueza das interações e a diversidade das produções revelaram o quanto o

ambiente preparado e a escuta sensível do adulto podem potencializar experiências significativas na infância.

Esses elementos foram organizados de forma intencional, permitindo às crianças explorar texturas, criar receitas imaginárias, atribuir funções e que as crianças pudessem interagir entre elas. Assim, o salário, antes vazio e pouco explorado, tornou-se uma verdadeira fábrica imaginária de bolos e doces, um ambiente educativo vivo, criativo e conectado às expressões infantis.

Figura 6: Fábrica imaginária



Fonte: Autoras, 2025.

Essa organização simples, mas intencional permitiu que o salário fosse ressignificado como uma “fábrica imaginária de bolos e doces”, estimulando a criatividade, a expressão simbólica e o envolvimento coletivo das crianças.

A brincadeira começou com um momento de imaginação: com os olhos fechados, cada criança descreveu o que via em sua “fábrica”. Surgiram imagens de bolos de chocolate, morango com baunilha, brigadeiros e recheios coloridos. A partir dessas imaginações, o espaço do salário foi transformado então, em uma fábrica imaginária de bolo e doces, não por grandes intervenções físicas, mas pela potência simbólica da brincadeira. As crianças escolheram livremente seus papéis na brincadeira: algumas se tornaram confeiteiras, outras decoradoras, outras ainda inventaram doces como “kind ovo” com sabores de goiaba e baunilha.

Figura 7: Fabricação de kind ovo



Fonte: Autoras, 2025.

Essa cena revela o que Rinaldi (2006, p. 83) descreve como o papel do ambiente como “terceiro educador”, por o qual “deve ser capaz de comunicar e provocar, de acolher e desafiar, de ser flexível e mutável, acompanhando os interesses e as necessidades das crianças”. O ambiente, nesse sentido, não é neutro, ele fala, escuta e se transforma com as crianças.

Em outro momento, durante uma tarde de brincadeira, as crianças utilizaram barro, folhas, flores e glitter para criar bolos simbólicos. Uma das meninas, Margarida, colocou um galho no centro do bolo e começou a cantar parabéns. Quando perguntada sobre quem era o bolo, respondeu com naturalidade: “é para a tia Dirle”.

Figura 8: Bolo simbólico.



Fonte: Autoras, 2025.

Essas experiências não aconteceram de forma isolada. Em outro momento, durante um diálogo espontâneo com a professora orientadora do estágio, uma das crianças, propôs a ideia de preparar um suco de uva. Ao ser questionada sobre como faria a bebida, ela descreveu com entusiasmo os ingredientes que imaginava: “três cachos de uva, três goles, meia parte de água e três colheres de açúcar”. Completou dizendo que o modo de preparo seria “bater tudo no liquidificador”. A riqueza dessa fala não estava apenas na fantasia, com que ela construiu o fazer simbólico, tão real para ela quanto o ato concreto de preparar um alimento.

A proposta foi espontaneamente aceita pelas demais crianças, revelando a potência da escuta e da valorização da autoria infantil.

Após preparar o suco de uva, as crianças utilizaram os resíduos da peneira para simular a preparação de açaí. Mais tarde, ao acrescentarem glitter, disseram que estavam fazendo feijoada e que o brilho era o tempero. Essa capacidade de ressignificar materiais e espaços demonstram o que Rinaldi (2006) destaca como uma das potências da infância: a habilidade de construir significados por meio da imaginação, da experimentação e da expressão simbólica. Para a autora, “a criança é vista como produtora de cultura, capaz de construir conhecimento e sentido a partir de suas interações com o mundo”.

Figura 9: Suco de Uva.



Fonte: Autoras, 2025.

O brincar, na perspectiva da abordagem de Reggio Emilia, não é uma forma legítima de pensamento e elaboração simbólica. Ao brincar, a criança não apenas reproduz o mundo, mas o reinventa, exercitando sua criatividade e sua capacidade de compreender e transformar a realidade.

Como afirma Rinaldi (2006,p. 85):

Ao brincar, as crianças pegam a realidade nas mãos, de modo a tomar posse dela; com liberdade, elas a decompõem e recompõem, consolidando essa qualidade de pensamento convergente e divergente. Por meio da brincadeira, as crianças confrontam a realidade e a aceitam, desenvolvem o pensamento criativo e escapam da realidade, que é quase sempre opressiva.

Essa concepção valoriza o brincar como ambiente de liberdade e invenção, reconhecendo a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos e narrativas próprias diante do mundo que a cerca.

A escuta do educador é fundamental nesse processo. Não se trata apenas de permitir que a criança brinque, mas de reconhecer o brincar como uma forma legítima de conhecimento. Ao observar as crianças planejando suas receitas, decidindo os ingredientes, decorando seus bolos e compartilhando suas criações com os colegas, percebemos que estavam exercendo autoria, colaboração e sensibilidade estética. Como afirmam as autoras de "Brincar e suas poéticas" (Garcia *et al.*, 2023, p. 22), "brincar é também um modo de pensar, de sentir e de estar no mundo".

A cada nova proposta, o espaço era reconfigurado: o solário virava cozinha, a areia branca se tornava farinha, os gravetos viravam colheres e as flores, confeitos. O ambiente deixava de ser apenas físico para se tornar simbólico, afetivo e relacional. Essa transformação só é possível quando o educador comprehende que o espaço não é um cenário fixo, mas um campo de possibilidades. Como reforça Rinaldi (2006), “o espaço deve ser construído com as crianças, e não apenas para elas”.

Ao longo dessas vivências, ficou evidente que o ambiente na educação infantil precisa ser pensado como um lugar de escuta e invenção, que acolhe as múltiplas linguagens da infância, o gesto, o corpo, a palavra, o silêncio, o olhar e que se deixa transformar por elas. Como conclui Pinto (2014), “é preciso romper com o confinamento simbólico da infância e permitir que a criança seja autora de sua própria experiência no mundo”.

Conforme abordado por Garcia *et al.* (2023), o brincar é reconhecido como uma linguagem própria da infância, expressiva e cheia de sentidos, para reforçar essa perspectiva ao afirmar que:

“Brincar é também um modo de pensar, de sentir e de estar no mundo. É no brincar que a criança experimenta o tempo, o espaço, o outro e a si mesma. É no brincar que ela constrói sentidos, elabora afetos e produz cultura” (Garcia *et al.*, 2023, p. 22).

O projeto também permitiu observar como o espaço influencia diretamente as relações sociais. Ao se organizarem em grupos, compartilharem utensílios e trocarem ideias sobre os sabores e formatos dos bolos, as crianças construíram vínculos e exercitaram a escuta e a cooperação. Assim, observamos, na prática, Nono em 2001, p. 19 cita que: “a organização do espaço deve favorecer a iniciativa, a independência e a segurança da criança, é preciso garantir, ao mesmo tempo, liberdade de ação e proteção”.

Maria Montessori, por sua vez, também oferece uma contribuição valiosa, pois podemos compreender o ambiente como elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade infantil. Para ela, “a primeira tarefa da educação é agitar a vida, mas deixá-la livre para se desenvolver” (Montessori, 1965, p. 112). Para ela, o ambiente deve ser organizado de forma a permitir que a criança explore com liberdade, escolha suas atividades e desenvolva sua imaginação a partir da experiência concreta com os materiais.

A experiência do projeto “cozinhando no solário” revela que a criação de um ambiente com intencionalidade, torna-se um campo fértil para a imaginação, criação, possibilitando a expressão e a aprendizagem significativa. O ambiente é transformado pelas mãos, pelas palavras e pelos gestos das crianças, que narram o mundo à sua maneira, reinventando materiais e construindo novas possibilidades de ser, sentir e saber.

Percebe-se, que ao resgatar a importância da imaginação, da brincadeira simbólica e da

organização sensível dos ambientes, reafirma-se o compromisso de uma pedagogia que respeita a infância em sua potência criadora. Valorizar os ambientes não apenas como suporte, mas como linguagem educativa, é um caminho essencial para garantir aprendizagem e o protagonismo das crianças. Como afirma Loris Malaguzzi (apud Rinaldi, 2006) “as cem linguagens da criança precisam de liberdade para florescer” e o ambiente é o primeiro convite para que isso aconteça.

O encerramento do projeto “Cozinhando no Solário” foi cuidadosamente planejado para ser um momento de celebração, memória e afeto. Organizamos um piquenique com frutas frescas e bolo de aveia, preparados com carinho, como símbolo das experiências vividas pelas crianças ao longo das sessões de brincadeiras. O espaço foi ambientado com atenção aos detalhes: toalhas coloridas, cestos de frutas, e um clima acolhedor que convida à partilha e à escuta.

Como parte desse encerramento, produzimos um livro com registros fotográficos dos bolos e doces confeccionados pelas crianças durante o projeto. Cada imagem foi escolhida com o intuito de valorizar suas criações e tornar visível o percurso vivido. Ao apresentarmos o livro durante a roda de conversa, percebemos o encantamento nos olhos das crianças. Elas reconheciam suas produções, apontavam as dos colegas, comentavam os momentos vividos e relembravam com entusiasmo as brincadeiras realizadas no solário.

Figura 10: Piquenique, Autoras, 2025



Fonte: Autoras, 2025.

Esse momento evidenciou o quanto a documentação pedagógica pode ser uma ferramenta potente de valorização da infância. Mais do que um registro, o livro tornou-se um espelho da trajetória coletiva, promovendo pertencimento, memória e identidade. A escuta sensível às crianças, presente em cada etapa do projeto, revelou-se essencial para que elas se sentissem protagonistas, capazes de expressar sentimentos, desejos e sugestões. Como quando disseram espontaneamente:

“Eu adorei brincar aqui!”
“Quero brincar mais vezes no solário!”.
(Relatório final, p.52)

Essas falas nos tocaram profundamente, pois revelam o impacto afetivo da experiência e o desejo de continuidade. Sugerimos, então, que conversassem com a professora da turma para combinar um dia da semana dedicado ao brincar no solário. Também incentivamos que levassem essas vivências para casa, compartilhando com suas famílias como brincavam com elementos da natureza, ampliando os espaços de aprendizagem e fortalecendo os vínculos entre escola e família.

Ao refletirmos sobre todo o percurso, compreendemos que o projeto não apenas proporcionou momentos de alegria, criação e descoberta para as crianças, mas também foi um marco em nossa formação docente. Aprendemos que educar é estar presente com escuta e afeto, é reconhecer a criança como sujeito de direitos e como produtora de cultura. Como afirma Kishimoto (2011), o brincar é uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança se comunica, cria e constrói sentidos sobre o mundo que a cerca.

Concluímos, portanto, que Cozinhando no Solário foi mais do que uma proposta educativa, foi um encontro transformador. Um projeto que nos ensinou que o cotidiano escolar, quando vivido com sensibilidade, pode ser espaço de encantamento, imaginação, criação e memória. E que ser professora é cultivar vínculos, escutar com o coração e aprender com a infância todos os dias.

Como afirmamos em nosso relato de experiência: “Foi brincando com elas que aprendemos a ser professoras: com escuta, com afeto e com a leveza de quem sabe que educar é também brincar.” (Relatório Final, p.60)

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As reflexões realizadas ao longo deste trabalho permitiram retomar o objetivo principal: compreender como a organização dos espaços e ambientes na Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. Para isso, foi realizada uma análise do relatório final de estágio, vivenciado em um CMEI, e complementada por uma revisão sistemática de

produções acadêmicas e documentos oficiais publicados entre os anos de 2006 e 2024. A metodologia adotada possibilitou articular a prática observada durante o estágio com as contribuições teóricas que tratam da intencionalidade na construção dos ambientes educativos, da escuta das crianças e do papel do brincar no cotidiano da infância.

A experiência vivida com o projeto Cozinhando no Solário revelou que, mesmo em espaços inicialmente pouco utilizados, é possível promover vivências significativas quando há planejamento, sensibilidade e atenção aos interesses das crianças. A reorganização simples do ambiente, com materiais naturais e elementos do cotidiano, transformou o solário em uma fábrica imaginária de bolos e doces, possibilitando que as crianças criassem narrativas simbólicas, estabelecessem papéis sociais e interagissem de forma criativa e colaborativa.

Dessa forma, conclui-se que os espaços na Educação Infantil não devem ser vistos apenas como suporte físico para atividades, mas como elementos ativos da proposta pedagógica. Os ambientes, quando pensados com intencionalidade e escuta, tornam-se lugares vivos, que acolhem, provocam e transformam. Como possibilidade para estudos futuros, sugere-se investigar com mais profundidade como diferentes tipos de espaços, internos, externos, naturais ou simbólicos, influenciam o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e das relações sociais das crianças. Também seria relevante ampliar o diálogo entre teoria e prática, trazendo mais experiências que valorizem a infância como tempo de criação, escuta e liberdade.

Acreditamos que o projeto conquistou destaque ao articular com os campos de experiência “O eu, o outro e o nós”, Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. No primeiro campo, promovemos o desenvolvimento da criança por meio de brincadeiras e ludicidade, estimulando a interação consigo mesma, com os outros e no coletivo. No segundo campo, priorizamos a escuta atenta das percepções das crianças e incentivamos sua imaginação, promovendo a apropriação da língua materna e a comunicação clara e espontânea. Já no terceiro campo proporcionamos experiências concretas que remetem a situação do cotidiano, incentivando a exploração de diversas áreas do conhecimento destacando a importância da ludicidade para aquisição de noções de tempo, espaço e quantidade. Ao longo do projeto, criamos um ambiente propício para que as crianças estabelecessem laços de amizade e confiança entre si e com os adultos do CMEI.

Era notório o avanço significativo das crianças a cada momento que irão acontecendo, onde as crianças mostram desenvolvimento criativo na criação dos bolo e doces, como mostrar significativo dos elementos, com tudo podemos avaliar sua evolução com relação a imaginação. Refletindo sobre

o acontecimento de uma das sessões que encantou com delicadeza foi a criança ter feito um bolo de aniversário para a professora.

A análise da experiência que tivemos foi extremamente positiva, pois permitiu refletir sobre o brincar e suas potencialidades na Educação Infantil de uma forma mais profunda. Descobrimos a importância da interação com a natureza no processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças. Além disso, aprendemos estratégias eficazes para atuar durante as atividades lúdicas, como observação ativa, intervenção sensível, apoio à exploração do espaço, habilidades sociais, adaptação, uso do brincar como ferramenta de ensino, desenvolvimento da linguagem e promoção da criatividade e imaginação. Foram esses pontos específicos que nos fizeram ganhar maior consciência sobre o papel do educador. Essa reflexão nos permitiu pensar sobre as próprias intenções e ações como futuras educadoras, o que é fundamental para o crescimento profissional.

Em uma sociedade regida pelo capitalismo, onde a rotina das pessoas é ditada pela dinâmica laboral, a instituição escolar desempenha um papel crucial na socialização infantil, dividindo com a família a responsabilidade de integrar as crianças ao universo cultural e prepará-las para a vida em sociedade.

Durante o desenvolvimento do projeto, enfrentamos desafios importantes, como a dificuldade inicial de promover a participação ativa das crianças nas atividades propostas, especialmente nas primeiras sessões, que exigiram estratégias de mediação mais sensíveis e tempo para que o grupo se apropriasse do espaço e da proposta. Também houve obstáculos relacionados à organização do ambiente, como a ausência de materiais nos locais previamente definidos e a impossibilidade de utilizar áreas externas devido ao clima. Essas dificuldades contribuíram para o amadurecimento profissional das autoras, reforçando a importância da escuta, da intencionalidade e da adaptação na prática pedagógica da Educação Infantil.

Ao longo do projeto, pudemos vivenciar momentos que ultrapassaram os limites da prática pedagógica e tocaram memórias das nossas infâncias. Brincar com aquelas crianças, escutá-las e observar suas criações nos fizeram lembrar das vezes em que, na mesma idade, adorávamos brincar de fazer comidinha, misturando folhas, flores e imaginação. Essa conexão entre passado e presente nos fez compreender, com ainda mais intensidade, o valor simbólico e afetivo do brincar.

Como futuras pedagogas, sentimo-nos profundamente orgulhosas por termos contribuído para a construção de memórias significativas na vida das crianças, ao mesmo tempo em que resgatamos as nossas. A experiência reforçou em nós a certeza de que educar é também criar laços, cultivar lembranças e permitir que o cotidiano escolar seja espaço de afeto, escuta e encantamento. Mais do

que ensinar, é preciso estar presente, com o coração aberto para aprender com a infância e com tudo o que ela desperta em nós.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; SILVA, J. F. A imaginação e a criação na infância: caminhos para o desenvolvimento integral. **Revista Debates em Educação**, v. 13, n. 3, p. 1-15, 2021.

ALVES, R. **Por uma educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série de Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 out. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil**: resumo executivo. Brasília: MEC/SEB, 2013.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Children, spaces, relations**: metaproject for an environment for young children. Reggio Emilia: Reggio Children; Comune di Reggio Emilia, 1998.

COELHO, M.; SOUSA, S. Crianças, natureza e seres desimportantes. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

DOMINICOA, E.; LIRA, A. C. M. Espaços e ambientes na Educação Infantil: a organização promove envolvimento? **Revista Ensino e Educação**, v. 23, n. 2, p. 309-316, 2022.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation**. 3. ed. Santa Barbara: Praeger, 2011.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados; São Carlos: EdUFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999. p. 67-95.

FOCHI, P. **Planejar na Educação Infantil?** Entre adultocentrismos e escuta das crianças. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

GARCIA, R. G. R. M. et al. **Brincar e suas poéticas**. Sorocaba: Pedro & João Editores, 2023. (Coleção Oba-Obá, v. 3)

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, S.; OSTETTO, L. **Educação infantil: muitos olhares**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999.

MARCOLINO, S.; SANTOS, M. W. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 287-311, set./dez. 2021.

NAVARRO, M. S. **Reflexões acerca do brincar na educação infantil**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NONO, M. A. **Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil: pesquisas e práticas**. São Paulo: UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Departamento de Educação, São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: Acervo Digital da UNESP. Acesso em: 1 jul. 2025.

PINTO, M. R. B. **Tempo e espaço escolares**: o (des)confinamento da infância. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <https://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Tempo-e-espa%C3%A7o-escolares-O-desconfinamento-da-inf%C3%A3ncia..pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

RINALDI, C. **In Dialogue with Reggio Emilia**: Listening, Researching and Learning. 2. ed. London: Routledge, 2021.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e seres desimportantes**. Ministério da Educação – Coordenação Geral de Educação Infantil, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VITÓRIA, T. A relação entre creche e família: entraves que permanecem há décadas. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 308-327, 2017.