

O ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Carolina Aparecida dos Santos

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*O Espaço Físico na Educação Infantil: Contribuições para o Desenvolvimento Integral da Criança*” tem como objetivo analisar como a organização do ambiente escolar influencia o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa discute a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, marcada pela transição de um modelo assistencialista para uma concepção educativa que reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa, curiosa e protagonista de sua própria aprendizagem. Fundamentado em teóricos como Loris Malaguzzi (1999), Maria da Graça Souza Horn (2004) e Lev Vygotsky (1998), o estudo considera o espaço físico como um “terceiro educador”, que interage com as crianças e os educadores, estimulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras e culturais. A partir das observações realizadas durante o estágio, a autora identifica que ambientes amplos, acolhedores e planejados intencionalmente favorecem a autonomia, a criatividade, o senso de pertencimento e as interações sociais, enquanto espaços restritos e pouco organizados limitam as experiências educativas. O trabalho também destaca a importância de integrar espaços internos e externos, permitindo o contato com a natureza, o movimento e o brincar livre, aspectos essenciais para o desenvolvimento infantil. Conclui-se que o espaço físico escolar não deve ser entendido apenas como cenário, mas como um recurso pedagógico ativo, que comunica valores, promove aprendizagens significativas e contribui para uma pedagogia centrada na criança e em sua integralidade, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaço Pedagógico; Desenvolvimento Integral

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. É nesse espaço que elas estabelecem suas primeiras relações sociais fora do ambiente familiar e constroem conhecimentos por meio de experiências significativas. Nesse contexto, o espaço físico escolar assume um papel que vai além de sua estrutura: ele se torna um elemento pedagógico que influencia diretamente a aprendizagem, o bem-estar e as interações das crianças. O ambiente escolar, quando bem planejado, pode estimular a criatividade, a curiosidade, a autonomia e o senso de cooperação. Mais do que um cenário, ele é um agente ativo no processo educativo.

Autores como Maria da Graça Souza Horn (2004), Loris Malaguzzi (1999) e outros estudiosos das abordagens contemporâneas, como Reggio Emília, destacam a importância do espaço como um “terceiro educador”, ao lado do adulto e da criança. Assim, é essencial repensar os espaços da educação infantil de maneira intencional, sensível e criativa, considerando os múltiplos modos de ser e aprender da criança.

Além disso, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) orientam para a criação de ambientes que promovam experiências diversificadas, que respeitem os direitos de aprendizagem e incentivem o protagonismo infantil. Nesse sentido, este trabalho propõe-se a refletir sobre como a organização do espaço físico pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Durante minhas vivências de estágio em instituições de Educação Infantil, pude observar na prática como a organização do espaço impacta diretamente o cotidiano das crianças. Em uma escola, os ambientes amplos e acolhedores despertavam autonomia e interação. Já em outra, o espaço restrito parecia limitar não apenas o movimento, mas também as possibilidades de expressão e interação. Essas experiências despertaram em mim o desejo de compreender mais profundamente o papel do espaço na construção do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como a organização do ambiente escolar influencia o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, serão abordadas contribuições teóricas, experiências práticas e diretrizes legais que fundamentam e orientam a construção de ambientes educativos mais ricos e significativos. Este estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa, utilizando como procedimentos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa exploratória. A pesquisa bibliográfica foi fundamental para a construção do referencial teórico, fundamentada na análise de obras de autores como Malaguzzi e Horn, que abordam o espaço físico como um “terceiro educador”. Complementarmente, a pesquisa documental concentrou-se na análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de compreender como as diretrizes legais regulamentam e orientam a organização dos ambientes na educação infantil. Já a pesquisa exploratória teve como propósito proporcionar uma compreensão mais ampla e inicial sobre o tema investigado, permitindo identificar conceitos, percepções e relações que contribuíram para o aprofundamento da análise teórica e documental..

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO E ESPECIFICIDADES

Nas últimas décadas, a concepção de infância passou por importantes transformações. Ao longo da história brasileira, essa etapa percorreu um caminho de grandes transformações, passando de um caráter predominantemente assistencialista para uma concepção que reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de participar ativamente da construção de sua identidade e de sua aprendizagem. De uma visão tradicional, que via a criança como um “adulto em miniatura”, passou-se a reconhecer a infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, marcada por características próprias, necessidades específicas e múltiplas formas de expressão. A criança passou a ser compreendida como um sujeito de direitos, ativo, competente e capaz de construir conhecimentos por meio das interações com o meio e com os outros. Nesse contexto, de acordo com Horn, (2004):

Inicialmente, é importante considerarmos que, no Brasil, a educação infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e ao amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação. (Horn, 2004, p. 13)

Mudanças essas que refletem uma trajetória marcada por avanços significativos na valorização da infância e no reconhecimento da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. No início do século XX, instituições como creches e jardins de infância surgiram, em geral, voltadas para finalidades distintas: enquanto as creches atendiam prioritariamente filhos de famílias de baixa renda, com foco no cuidado e na proteção, os jardins de infância eram direcionados às classes mais favorecidas, com ênfase em práticas pedagógicas escolares. Esse modelo reforçava desigualdades sociais e mantinha a infância fragmentada entre cuidado e educação (Kramer, 2003, p.25).

Essa transformação na concepção de infância pode ser notada em marcos legais e normativos, como a Constituição Federal (Brasil, 1988) Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Abordam um conjunto de normas com o objetivo à proteção integral da criança e adolescente, prevendo novos direitos fundamentais aos brasileiros.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (Brasil, 2013, p. 82).

Esses documentos consolidam o entendimento da criança como sujeito histórico, social e cultural, portadora de direitos plenos. A partir dessa perspectiva, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a singularidade da infância, promovendo ambientes educativos que priorizem a escuta ativa, a ludicidade, o protagonismo infantil e a participação efetiva das crianças nos processos de aprendizagem e socialização.

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) orientaram práticas pedagógicas baseadas em princípios éticos, políticos

e estéticos, reforçando a centralidade da criança no processo educativos. Essa perspectiva foi consolidada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, assegurando que a infância seja reconhecida como tempo presente, rico em experiências (Brasil, 2018, p. 36).

Sarmiento e Gouvêa (2009, p.20) destacam que essa mudança de paradigma rompe com a ideia de infância como mera preparação para a vida adulta, reconhecendo-a como etapa plena de vivências significativas. Nesse sentido, a criança deve ser vista como protagonista de sua aprendizagem, capaz de interagir, criar e transformar o contexto no qual está inserida.

Outro aspecto essencial refere-se ao trabalho docente na Educação Infantil, que exige formação sólida, articulando teoria e prática, e reconhecendo o caráter lúdico e afetivo das interações, contudo, como observam Barbosa e Richter (2019, p. 41), ainda persistem desafios quanto a valorização social e profissional dos educadores, muitas vezes submetidos a condições precárias de trabalho que invisibilizam a complexidade da docência com crianças pequenas.

Além disso, a relação entre escola, família e comunidade constitui elemento indispensável para a qualidade da Educação Infantil. O envolvimento das famílias fortalece vínculos, amplia a confiança e possibilita uma visão integral sobre o desenvolvimento infantil. Para Malaguzzi (1999, p. 72), o diálogo entre educadores e famílias é parte constitutiva da pedagogia da escuta e da construção coletiva dos espaços de aprendizagem.

Assim, compreender a Educação Infantil em sua contextualização histórica, legal e pedagógica é essencial para situar o debate sobre a organização dos espaços. Reconhecer a criança como protagonista de sua aprendizagem e o ambiente como elemento pedagógico, abre caminho para refletir sobre como os espaços educativos podem contribuir para a construção de experiências significativas e para o desenvolvimento integral das infâncias.

3 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O conceito de desenvolvimento integral refere-se à formação global da criança, abrangendo as dimensões física, cognitiva, afetiva, social, cultural e ética, de modo indissociável. A Educação Infantil, portanto, não deve ser compreendida como mera preparação para o Ensino Fundamental, mas como uma etapa que garante à criança vivências significativas em sua totalidade. Nessa perspectiva, cuidar e educar são práticas que se complementam e que só fazem sentido quando integradas ao cotidiano escolar.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 36), as práticas pedagógicas devem assegurar condições para que as crianças desenvolvam a curiosidade, a imaginação, a linguagem, o movimento, a afetividade e o senso de pertencimento, a partir dos seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos refletem o reconhecimento da infância como um tempo presente e pleno, no qual a criança é protagonista de sua trajetória de aprendizagem.

O desenvolvimento físico e motor envolve a aquisição de habilidades relacionadas à coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, força e percepção corporal. Nesse sentido, os ambientes escolares precisam garantir oportunidades para o movimento, tanto em espaços internos quanto externos, permitindo que as crianças explorem diferentes possibilidades de ação. Para Pikler (1999, p. 34), assegurar liberdade de movimento desde a primeira infância é fundamental para a construção da autonomia e da confiança em si mesma.

O desenvolvimento cognitivo diz respeito à capacidade de pensar, raciocinar, memorizar, imaginar e resolver problemas. Vygotsky (1998, p. 120) enfatiza que o processo de aprendizagem acontece na interação social e na mediação cultural, por meio da *zona de desenvolvimento proximal*. Assim, espaços que estimulam a exploração, a experimentação e a cooperação entre pares ampliam as potencialidades cognitivas das crianças e favorecem aprendizagens mais significativas.

No campo do desenvolvimento afetivo-emocional, é essencial que as instituições ofereçam ambientes acolhedores e relações baseadas no respeito e na escuta sensível.

Wallon (2007, p. 65) destaca que as emoções não são aspectos secundários, mas constituem parte central do desenvolvimento, interagindo com os aspectos cognitivos e sociais. Crianças que se sentem seguras, respeitadas e valorizadas têm mais condições de expressar suas emoções de forma saudável, desenvolver autoestima e criar vínculos afetivos.

Já o desenvolvimento social ocorre nas interações com adultos, colegas e comunidade, sendo marcado pela construção de valores como solidariedade, cooperação e respeito às diferenças. Sarmiento e Gouvêa (2009, p. 20) ressaltam que reconhecer a criança como sujeito de direitos implica criar espaços de participação ativa, em que ela tenha voz e seja corresponsável pelas dinâmicas cotidianas. Brincadeiras coletivas, atividades em grupo e projetos colaborativos são práticas que favorecem esse aspecto do desenvolvimento.

O desenvolvimento cultural e ético, por sua vez, está ligado à inserção da criança em sua comunidade e à valorização de sua identidade e de seus saberes. Kramer (2003, p. 25) defende que a escola deve ser espaço de pluralidade, reconhecendo a diversidade cultural e promovendo experiências que ampliem a visão de mundo das crianças. Assim, os ambientes educativos precisam refletir diferentes culturas, valores e modos de vida, estimulando desde cedo a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

É importante ressaltar que, em muitas realidades brasileiras, as crianças permanecem longas horas nas instituições de Educação Infantil, chegando a períodos de até dez horas diárias. Esse dado reforça ainda mais a necessidade de ambientes que conciliem cuidado, conforto e estímulo, garantindo condições adequadas para descanso, alimentação, higiene, movimento e brincadeiras. Para Horn (2004, p. 27), “a criança é uma construção social, um ser que existe em plenitude no aqui e agora”, devendo ter asseguradas experiências que respeitem suas necessidades e potencialidades.

Dessa forma, promover o desenvolvimento integral significa compreender a criança como sujeito ativo, competente e criador, cuja aprendizagem acontece nas interações e nas experiências cotidianas. Cabe às instituições de Educação Infantil planejar práticas pedagógicas e organizar espaços que favoreçam o brincar, a

imaginação, a curiosidade e a convivência, reconhecendo a infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano.

4 PAPEL DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de Educação Infantil, onde as crianças permanecem por longos períodos de suas rotinas, assumem papel central no processo de desenvolvimento integral. O espaço, nesse contexto, não pode ser visto como um simples cenário neutro, mas como elemento ativo da pedagogia. Ele transmite valores, revela concepções educativas e pode ampliar ou limitar experiências (FARIA, 2003, p. 45). Assim, a organização dos ambientes precisa ser intencional, planejada e constantemente repensada, de forma a acolher, estimular e valorizar a criança em sua totalidade.

Malaguzzi (1999, p. 67), idealizador da abordagem de Reggio Emilia, defende que o ambiente seja compreendido como o “terceiro educador”, junto à família e aos professores. Essa concepção atribui ao espaço uma função pedagógica essencial, pois ele convida a criança à exploração, à curiosidade e à expressão de suas múltiplas linguagens. Nessa mesma perspectiva, Sarmento (2004, p. 19) ressalta que reconhecer a criança como sujeito de direitos implica considerar que os espaços devem favorecer sua participação e voz ativa no cotidiano escolar.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 120), o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais, no contato com elementos culturais e no acesso a instrumentos simbólicos presentes no ambiente. Assim, a organização dos espaços pode ampliar a zona de desenvolvimento proximal, oferecendo desafios adequados e oportunidades de cooperação entre pares. Esse vínculo reforça a relação direta entre os espaços e o desenvolvimento integral apresentado no capítulo anterior, visto que cada dimensão – física, cognitiva, afetiva, social e cultural – é favorecida ou restringida de acordo com a intencionalidade dos ambientes educativos.

4.1 A ORGANIZAÇÃO INTENCIONAL DOS ESPAÇOS

Planejar a organização dos ambientes de forma intencional significa estruturar cada detalhe para favorecer a autonomia, a criatividade e o convívio social. Para Tiriba (2010, p. 58), o espaço deve permitir que a criança explore livremente, escolha seus brinquedos e participe das decisões sobre o uso dos ambientes. A intencionalidade, portanto, não se traduz em controle rígido, mas na criação de condições para que as crianças se apropriem do espaço, sintam-se pertencentes a ele e possam exercer protagonismo.

Durante minhas vivências de estágio, percebi que a organização intencional fazia grande diferença no cotidiano infantil. Em uma das escolas observadas, as salas eram amplas, com brinquedos ao alcance das crianças e cantinhos temáticos bem estruturados. Esse ambiente despertava autonomia: as crianças escolhiam os materiais, interagiam em grupos e inventavam novas brincadeiras, evidenciando aprendizagens significativas. Em contrapartida, em outra instituição com espaço reduzido e pouco mobiliário, percebia-se maior agitação, conflitos frequentes e limitação nas possibilidades de exploração. Esses contrastes confirmam que a organização do espaço é um fator determinante para a qualidade da experiência educativa.

A estética também se revela como linguagem pedagógica: cores, iluminação e disposição dos móveis influenciam diretamente o humor, a concentração e a disposição para aprender (Agostinho, 2003, p. 84). Assim, cuidar da estética não é apenas questão decorativa, mas pedagógica.

4.2 ESPAÇOS INTERNOS E EXTERNOS

Os espaços internos, como salas de referência, bibliotecas, cantinhos de leitura e de arte, precisam ser planejados de forma a oferecer múltiplas possibilidades de uso. Mobiliários adaptados à altura das crianças, materiais ao alcance delas e ambientes acolhedores para descanso e escuta são recursos que garantem acessibilidade e autonomia.

Já os espaços externos, como pátios, parques e jardins, são igualmente fundamentais. Tiriba (2010, p. 61) aponta que o contato com a natureza favorece a saúde

física e emocional, estimula a motricidade ampla e amplia experiências sensoriais. Durante o estágio, observei que atividades como correr, plantar, escalar ou brincar com água e areia eram momentos de intensa interação e alegria. Essas experiências dificilmente poderiam ser reproduzidas dentro da sala, reforçando a importância da integração entre ambientes internos e externos. Para Schmitt (2014, p. 112), é justamente nesse diálogo entre diferentes espaços que a criança constrói sua subjetividade, experimenta papéis sociais e amplia suas formas de expressão.

4.3 ESPAÇO COMO PERTENCIMENTO E IDENTIDADE

Além de favorecer aprendizagens, o ambiente também contribui para a formação da identidade e para o sentimento de pertencimento. Quando os trabalhos infantis são expostos, suas produções reconhecidas e suas culturas representadas nos espaços, cria-se uma atmosfera de respeito e valorização. Agostinho (2003, p. 86) defende que o espaço deve refletir a identidade das crianças que o habitam, garantindo que elas se reconheçam nele e se sintam seguras.

Barbosa e Richter (2019, p. 41) reforçam que a qualidade da Educação Infantil depende não apenas da estrutura física, mas da forma como ela acolhe as vozes das crianças e possibilita sua participação ativa. Nesse sentido, o espaço é também lugar de escuta e diálogo, no qual se constrói a cidadania desde a infância.

Pikler (1999, p. 34) destaca que o espaço precisa respeitar os ritmos individuais, assegurando liberdade de movimento e autonomia desde a primeira infância. Isso implica em pensar não apenas a estética, mas também a funcionalidade e a segurança dos ambientes.

4.4 SÍNTESE CRÍTICA

Portanto, os espaços na Educação Infantil constituem parte integrante da pedagogia. Eles influenciam as relações sociais, potencializam aprendizagens e comunicam valores. Quando planejados de forma intencional, democrática e inclusiva,

tornam-se mediadores de experiências significativas, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças e reafirmando a infância como etapa singular da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar como a organização do ambiente escolar influencia o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, foram abordados aspectos históricos e legais da Educação Infantil, as múltiplas dimensões do desenvolvimento integral e, por fim, o papel dos espaços na promoção de experiências significativas.

Os resultados da investigação, sustentados pela literatura e pelas vivências de estágio, evidenciam que o espaço físico ultrapassa a função de cenário, constituindo-se como agente ativo no processo educativo. Quando planejado de forma intencional, estética e funcional, o ambiente potencializa aprendizagens, favorece a autonomia, estimula a imaginação, amplia as interações sociais e fortalece o sentimento de pertencimento e identidade.

Foi possível constatar que ambientes restritos ou pouco planejados limitam as possibilidades de exploração e impactam negativamente as interações entre as crianças. Em contrapartida, espaços amplos, organizados e abertos à participação infantil contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social, cultural e ético, conforme propõe a BNCC (Brasil, 2018).

Conclui-se, portanto, que a organização dos espaços na Educação Infantil é condição indispensável para a efetivação de uma pedagogia centrada na criança e na sua integralidade. Mais do que um suporte material, o espaço constitui linguagem pedagógica, comunicando valores e promovendo experiências que reconhecem a infância como tempo presente e pleno.

Como encaminhamentos futuros, sugere-se a ampliação de pesquisas que relacionem a organização dos espaços à qualidade das práticas pedagógicas, bem como estudos que considerem a escuta das próprias crianças sobre o ambiente escolar, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas de suas aprendizagens.

6 REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. *Espaço e tempo de ser criança: a educação infantil em uma perspectiva sócio-histórica*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra. *Educação Infantil: fundamentos e práticas para uma pedagogia da infância*. Porto Alegre: Penso, 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação Infantil e a cultura da infância: diálogos com a pedagogia da infância*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 1999.
- PIKLER, Emmi. *Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Infância e sociedade: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- SCHMITT, Rosane. *Infância, espaços e tempos: os sentidos do brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

TIRIBA, Lea. *Educação Infantil: espaços e tempos para viver e aprender*. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Estampa, 2007.