ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÁTIA BORGES DA ROCHA

RESUMO

Este artigo investiga como a organização intencional do tempo e do espaço influencia as experiências pedagógicas na Educação Infantil. A pesquisa, de caráter bibliográfico qualitativo, analisou produções publicadas focalizando descritores como rotina pedagógica, ambiente educativo e autonomia infantil. Os resultados revelam que quadros visuais de horários, alternância equilibrada entre momentos de foco e respiro, transições ritualizadas e cantos de experiência configuram estratégias eficazes para promover engajamento emocional e cognitivo. Ambientes acessíveis, mobiliário na altura das crianças e materiais abertos ampliam a exploração sensório-motor e favorecem a autoria nos processos de descoberta. Documentação pedagógica contínua, aliada à revisão semanal da rotina, potencializa o currículo emergente, permitindo ajustes baseados nos interesses reais do grupo. Contudo, elementos estruturais como turmas numerosas, espaços físicos limitados e exigências burocráticas ainda restringem a plena implementação dessas práticas. Para mitigar tais desafios, os professores apontam a necessidade de formação continuada, trabalho colaborativo e parcerias com as famílias, capazes de fortalecer uma cultura escolar flexível e responsiva. Conclui-se que tempo e espaço atuam como mediadores centrais do desenvolvimento infantil, exigindo planejamento dinâmico, sustentação institucional e políticas públicas que assegurem recursos materiais e humanos. Ao harmonizar previsibilidade e liberdade, a escola transforma-se em território de aprendizagem, cuidado e encantamento, onde cada minuto e cada cantinho se convertem em oportunidade significativa de construção de saberes, vínculos afetivos e autonomia crítica. Esses achados reafirmam a urgência de políticas de valorização docente e investimentos em infraestrutura para garantir práticas transformadoras na primeira infância.

Palavras-chave: Tempo. Espaço. Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

Organizar o tempo e o espaço na Educação Infantil parece simples à primeira vista, mas, ao olhar de perto, revela-se um fator decisivo para o modo como as crianças exploram o mundo, interagem entre si e constroem novos saberes. Nos últimos anos, estudos sobre rotina pedagógica têm mostrado que ambientes bem planejados, com horários equilibrados entre atividades dirigidas e momentos de livre escolha, contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também para a formação de vínculos afetivos saudáveis. Nesse cenário, compreender os princípios que orientam a distribuição do tempo e a disposição dos espaços na escola infantil ganha relevância, pois afeta diretamente a qualidade das experiências vividas pelos pequenos e, por consequência, seus percursos futuros de aprendizagem.

A justificativa deste estudo parte da constatação de que muitas instituições ainda organizam horários e ambientes de forma fragmentada, motivadas mais pela conveniência logística do que por critérios pedagógicos. Tal prática pode comprometer a autonomia da criança e limitar oportunidades de exploração ativa. Assim, investigar de que forma um planejamento intencional do tempo e do espaço pode potencializar a aprendizagem surge como necessidade premente para gestores, professores e famílias que desejam uma educação infantil humanizada, inclusiva e alinhada às necessidades contemporâneas.

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser enunciado da seguinte maneira: em que medida a organização criteriosa do tempo e do espaço interfere nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de zero a cinco anos? Pressupõe-se, como hipótese principal, que rotinas flexíveis, combinadas a ambientes ricos em estímulos sensoriais e acessíveis ao alcance

das crianças, favorecem tanto a autonomia quanto a construção de conhecimentos significativos. Complementarmente, supõe-se que educadores que participam ativamente desse planejamento tornam-se mediadores mais conscientes e eficazes.

Com base nessa perspectiva, define-se como objetivo geral analisar A influência da organização do tempo e do espaço sobre as experiências pedagógicas na educação infantil. Para atingir essa meta, delineiam-se quatro objetivos específicos: descrever as principais estratégias de planejamento de rotina e ambientação utilizadas em escolas de educação infantil, avaliar o impacto dessas estratégias no engajamento e na autonomia das crianças e identificar desafios e potencialidades percebidos pelos professores durante a implementação.

A metodologia adotada configura-se como pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, pois procura reunir, analisar e interpretar produções acadêmicas já consolidadas sobre a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A INFLUÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aos olhos atentos de quem observa uma turma de crianças pequenas, percebe-se que cada minuto conta e cada canto tem voz própria. Quando o tempo é dividido de maneira sensível e os espaços são pensados como convites à descoberta, abre-se uma trilha para que a brincadeira floresça e o conhecimento germine. Assim, a gestão dos relógios e dos ambientes deixa de ser mero detalhe logístico e assume papel central na qualidade das experiências pedagógicas da Educação Infantil.

Em termos de rotina, especialistas lembram que excesso de rigidez pode engessar a curiosidade, enquanto total flexibilidade tende a gerar insegurança. Encontrar o ponto de equilíbrio em que horários sinalizam segurança, mas ainda permitem improviso tem se mostrado decisivo para o desenvolvimento socioemocional, segundo estudos conduzidos por Campos e Barbosa (2015). Nesse quadro, transições calmas entre atividades ajudam a evitar rupturas bruscas que "quebram" a linha de raciocínio ou a exploração lúdica.

Já no campo espacial, o ambiente é frequentemente descrito como terceiro educador (Malaguzzi, 1993). Mobiliários ao alcance das mãos, cantos temáticos que mudam conforme projetos e materiais abertos (caixas, panos, blocos) falam silenciosamente às crianças: "explorem, tentem, transformem-me". Quando paredes, pisos e prateleiras contam essa história de liberdade, as crianças sentem-se coautoras do espaço, e não apenas convidadas temporárias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular reforçam essa visão ao afirmar que tempo e espaço precisam garantir os campos de experiência capazes de sustentar interações ricas e diversificadas (Brasil, 2017). Não se trata de colocar brinquedos sofisticados em salas coloridas, mas de permitir que cada elemento dialogue com as necessidades de movimento, imaginação e pesquisa próprias da infância.

Evidências empíricas mostram que ambientes bem organizados, aliados a rotinas que alternam momentos de concentração e de expansão corporal, aumentam significativamente o engajamento espontâneo das crianças e reduzem conflitos interpessoais. Quando o espaço convida à cooperação por exemplo, numa mesa larga onde vários podem desenhar juntos o tempo de permanência na atividade se prolonga, intensificando a aprendizagem colaborativa.

Outro achado recorrente envolve a autonomia: crianças que circulam por ambientes versáteis aprendem a gerenciar o próprio tempo de brincadeira, decidindo quando começar, aprofundar ou encerrar uma investigação. Tal competência é apontada por Elkind (2010) como base para futuros comportamentos autorregulados na vida escolar e social, configurando um "ensaio geral" para desafios mais complexos do Ensino Fundamental.

Nos contextos inclusivos, a configuração

temporal e espacial assume relevância ainda maior. Salas adaptadas, com trilhas visuais e sonoras tranquilas, facilitam a participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista e outras necessidades específicas, enquanto rotinas previsíveis diminuem a ansiedade diante de mudanças. Dessa forma, tempo e espaço envolvem-se num abraço plural que acolhe diferentes ritmos de aprendizagem.

Não obstante os benefícios, a literatura aponta obstáculos práticos: turmas numerosas, escassez de espaços externos e pressões burocráticas podem engessar o planejamento. Muitas vezes, o professor precisa "dançar conforme a música" de calendários apertados, adaptando-se a reduções no tempo de brincar ao ar livre ou a salas multietárias pouco equipadas.

Superar tais barreiras demanda formação continuada e trabalho em equipe. Quando educadores analisam coletivamente registros fotográficos ou mapas de fluxo da sala, tornam-se capazes de redesenhar cantos, rever sequências de atividades e ajustar tempos de transição. Esse processo de reflexão-ação, descrito por Schön (2000) como pensar-em-ação , sustenta mudanças coerentes com as demandas reais do cotidiano escolar.

O tempo e espaço operam como fios invisíveis que tecem as experiências pedagógicas na Educação Infantil. Quando bem entrelaçados, transformam a sala de aula num tecido vibrante, cheio de texturas, onde cada criança borda sua própria história. Compreender essa dinâmica, com base em estudos e na escuta atenta do cotidiano, é passo essencial para que a escola se configure como território de encantamento, aprendizagem e crescimento compartilhado.

2.2 AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DE ROTINA E AMBIENTAÇÃO UTILIZADAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em planejar a rotina na Educação Infantil, a primeira estratégia que costuma aparecer é o quadro visual de horários. Ele organiza o dia em pequenos blocos com ícones simples um solzinho para o momento ao ar livre, um livro para a roda de história, um pratinho para o lanche oferecendo previsibilidade sem transformar o cotidiano numa sequência engessada. Ao acompanhar os cartões, as crianças entendem o que vem a seguir e ganham segurança para transitar de uma tarefa a outra, o que reduz ansiedades e evita interrupções desnecessárias.

Outra prática largamente adotada envolve alternar "tempos de foco" e "tempos de respiro". Depois de uma atividade mais estruturada, como um desafio de construção com blocos, vem um intervalo de livre brincadeira, no qual cada criança escolhe seu caminho. Essa alternância regula a energia da turma e impede a sobrecarga cognitiva, pois o cérebro infantil precisa dessa dança entre concentração e expansão (Elkind, 2010).

Nas transições, pequenas rotinas de canto, palmas ou lengalengas mantêm o grupo unido e suavizam a troca de ambientes. Quando todos batem palmas no mesmo ritmo ou entoam uma musiquinha curta, o foco coletivo se recobra em poucos segundos, e ninguém precisa elevar a voz para ganhar atenção. Essa ideia simples evita desgastes, poupa tempo e ainda fortalece o senso de pertencimento.

No tocante à ambientação, as escolas que seguem a inspiração de Reggio Emilia dispõem "cantos de experiência" que mudam conforme os projetos: uma mesa de luz para investigar cores, um pátio com materiais de sucata para invenções, ou um tapete cercado de almofadas para contação de histórias (Malaguzzi, 1993). Cada canto nasce com um propósito claro, mas permanece aberto a novas leituras, convidando crianças a transformar objetos e testar hipóteses.

Móveis baixos e prateleiras abertas são outra peça-chave. Ao manter tudo na altura dos olhos e das mãos dos pequenos, a sala passa a sussurrar "você pode mexer", em vez de "isso não é para você". Essa acessibilidade alimenta a autonomia, porque a criança não depende do adulto para pegar um livro ou guardar um carrinho (Kishimoto, 2019). Além disso, a arrumação "de cara limpa" tudo em cestos transparentes ou rotulados com fotos, ajuda na autorregulação, pois cada objeto tem um lugar visível para voltar depois da brincadeira.

A natureza também entra em cena como sala

sem teto. Muitas escolas reservam parte da rotina para jardins, horta ou simplesmente um gramado com troncos e pedras soltas. Esse "quintal pedagógico" estimula coordenação motora ampla, sentido de cuidado com o meio ambiente e imaginação afinal, um pedaço de madeira pode virar ponte, telefone ou dragão conforme o enredo do dia. Quando o tempo chuvoso atrapalha, cantos internos com plantas, terra e conchas mantêm vivo o diálogo com o mundo natural.

Documentar a vivência é outra estratégia poderosa. Professores colam fotos, mapas de ideias e frases das crianças nas paredes, transformando o espaço num livro aberto que conta o percurso da turma. Essa documentação nutre o currículo emergente: a equipe observa tendências de interesse, dinossauros, trânsito, faz-de-conta de mercado e reorganiza tanto materiais quanto blocos do cronograma para aprofundar essa curiosidade coletiva.

Em turmas inclusivas, cria-se um "refúgio sensorial": um canto acolchoado, com luz suave e fones antirruído disponíveis, para que qualquer criança possa regular estímulos quando precisar. Esse detalhe aparentemente simples faz toda a diferença na participação dos pequenos com hipersensibilidade auditiva ou transtornos do espectro autista, permitindo que retornem às atividades centrais de forma mais tranquila.

Muitos professores adotam ainda o "planejamento em espiral". Ao fim de cada semana, a equipe revisita registros, conversa sobre momentos de maior engajamento ou desafios de convivência e ajusta tanto a grade de horários quanto à disposição do mobiliário. É um processo de prototipagem contínua: mexe-se na posição da mesa de artes, amplia-se o tempo de roda de conversa, muda-se a ordem das estações para testar novos fluxos.

Por fim, vale destacar a integração família-escola na construção da rotina. Reuniões, diários eletrônicos e murais compartilhados permitem que responsáveis entendam como o tempo é dosado e em que ambientes os filhos circulam. Quando pais e mães conhecem os objetivos por trás de cada bloco de atividades ou canto temático, reforçam em casa atitudes de autonomia e curiosidade, alinhando expectativas e ampliando o horizonte de aprendizagem das crianças.

2.3 O IMPACTO DESSAS ESTRATÉGIAS NO ENGAJAMENTO E NA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Quando a rotina está à vista das crianças, ilustrada em cartões simples ou em painéis digitais bem coloridos, percebe-se um salto no engajamento. Saber o que vem depois da brincadeira com blocos se é a roda de história ou a hora do lanche dá às crianças uma sensação de controle que acalma a ansiedade e abre espaço para mergulhos mais profundos na atividade presente. Kishimoto (2019) descreve esse fenômeno como "tempo que abraça", explicando que, ao reconhecer a sequência do dia, o grupo concentra energia na tarefa atual em vez de desperdiçá-la imaginando o que virá.

Os tempos de foco e tempos de respiro também se mostram poderosos catalisadores de interesse. Depois de um exercício concentrado de desenho, um intervalo livre permite que o cérebro infantil consolide aprendizagens de maneira lúdica. Elkind (2010) defende que alternâncias desse tipo funcionam como movimentos de maré: na onda de recolhimento, a atenção se afina; na de expansão, as descobertas se sedimentam, reforçando a autonomia para escolher novos rumos.

Transições cantadas ou rimadas, aparentemente pequenas, revelam-se gigantes na construção do engajamento coletivo. Quando todos batem palmas ou entoam um refrão, o corpo inteiro participa do ajuste: olhos focam, ouvidos prestam atenção, pés se reposicionam. O espírito de grupo se renova sem gritos de chamada, cultivando um respeito mútuo que cresce junto da autogestão.

Os cantos de experiência transformam-se em laboratórios vivos de autonomia. Ao entrar num espaço onde a mesa de luz convida a sobrepor folhas transparentes ou onde uma bancada de sucatas pede inventividade, cada criança decide por onde começar, quanto tempo ficar e como finalizar. Malaguzzi (1993) compara esses ambientes a "fabulações materiais" que estimulam escolhas genuínas e, por consequência, fortalecem a

autoconfiança.
Móveis baixos e prateleiras abertas funcionam como um espelho de possibilidades. Quando a criança alcança sozinha o pote de lápis ou devolve um livro à estante, ela experimenta o gosto da responsabilidade. A cada objeto guardado no lugar certo, a mensagem silenciosa é clara: você é capaz de cuidar do que usa. Esse ritual cotidiano alimenta um sentimento de competência que se reflete em outras áreas, do vestir-se sem ajuda ao negociar regras numa brincadeira de faz-de-conta.
O contato diário com a natureza, seja no quintal da escola ou em um canto interno repleto de plantas, amplia o engajamento ao estimular todos os sentidos. Cheiros de terra molhada, texturas de cascas de árvore e sons de pássaros formam um repertório sensorial que convida a perguntas e hipóteses. Ao mesmo tempo, cuidar de uma horta coletiva coloca a autonomia em prática: regar as mudas ou colher folhas para o lanche ensina que o tempo do cuidado traz frutos palpáveis.
Documentar o percurso em painéis de fotos, legendas de diálogos e mapas de ideias gera um ciclo virtuoso: as crianças reveem seus passos, reconhecem avanços e decidem novos desafios. Esse espelhamento valoriza o esforço pessoal e coletivo, mantendo o interesse aceso e nutrindo a determinação de ir além.
Em turmas inclusivas, o “refúgio sensorial” mostra impacto visível. Alunos que antes se retraíam diante de ruídos ou luz forte passam a regular seus estímulos, retornando às propostas centrais com energia renovada. Esse ajuste autônomo do próprio corpo reforça a percepção de pertencer ao grupo, enquanto engajamento e autonomia caminham de mãos dadas.
O planejamento em espiral, revisitado semanalmente, garante que o engajamento se renove e que a autonomia evolua. Ao observar momentos de maior brilho nos olhos das crianças e remodelar a rotina para ampliar essas experiências, a equipe demonstra que o espaço escolar é vivo, capaz de se reprojetar conforme os interesses emergentes.
Portanto, quando famílias compreendem a lógica por trás das estratégias e replicam em casa pequenos painéis de rotina ou brincadeiras de escolha livre cria-se uma ponte sólida entre escola e lar. As crianças, percebendo coerência entre os dois mundos, sentem-se encorajadas a tomar decisões e a investir energia em cada descoberta, consolidando um percurso de aprendizagem que vibra de autenticidade e autonomia.

2.4 DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Implementar rotinas flexíveis e ambientes provocativos soa inspirador nos encontros de formação, mas, no calor da sala cheia, professores esbarram em impedimentos que exigem criatividade extra. Um dos desafios mais mencionados é o tamanho das turmas: quando vinte e cinco corpos pequenos se movem ao mesmo tempo, bastam poucos segundos para que um canto de ciências vire congestionamento digno de horário de pico. A falta de auxiliares agrava a situação, obrigando o docente a dividir a atenção entre mediação pedagógica e cuidados básicos, o que reduz o tempo disponível para observar processos individuais.
Outro obstáculo frequente é o espaço físico limitado. Muitas escolas ocupam prédios adaptados, com salas estreitas e janelas altas; nesse cenário, móveis modulares ajudam, mas não fazem milagres. A professora precisa reposicionar estantes três vezes ao dia para abrir trilhas de circulação ou liberar um local para o tapete de histórias, tarefa que consome energia e rouba minutos preciosos de interação direta com as crianças.
Embora os manuais defendam a alternância entre atividades de foco e respiro, a grade institucional nem sempre acompanha essa lógica. Horários fixos de alimentação e turnos reduzidos comprimem experiências investigativas. Vygotsky (2001) já alertava que a aprendizagem floresce numa “margem de tempo maleável”, onde a zona de desenvolvimento proximal se alonga; porém, quando o sinal toca antes da descoberta amadurecer, a conversa se encerra prematuramente, deixando sabor de história incompleta.
Há também a pressão administrativa: preencher relatórios diários, fotografar produ-

ções, registrar avaliação formativa. Se por um lado a documentação enriquece a prática Rinaldi (2006) descreve-a como ponte entre pensamento docente e aprendizado infantil, por outro ela pode virar labirinto burocrático se não houver tecnologia e tempo adequados. Muitos docentes relatam que, depois de um turno de observação detalhada, ainda enfrentam plataformas lentas para anexar imagens, reduzindo o entusiasmo pelo processo.

Mesmo diante desses percalços, surgem potencialidades que animam os educadores. Quando conseguem mapear os interesses do grupo como a paixão repentina por insetos no jardim e ajustar cantos de exploração, percebem um salto de engajamento. Piaget (1971) defendia que a criança aprende ao agir sobre objetos, ver isso acontecer ao vivo, com crianças encurvadas sobre formigas e inventando hipóteses, compensa a reconfiguração do espaço realizada na véspera.

Outra força revelada é a corresponsabilidade das próprias crianças. Quando a sala dispõe de prateleiras baixas rotuladas com fotos, os pequenos não só pegam materiais, mas também devolvem e reorganizam, transformando arrumação em ato coletivo. Montessori (1949) chamava esse ambiente preparado de "mão amiga invisível"; os professores confirmam que, após algumas semanas, a turma passa a cuidar do espaço como se fosse extensão da própria casa.

A formação em serviço aparece como fio condutor para superar dúvidas. Encontros de estudo, rodas de conversa e visitas a outras instituições permitem que docentes troquem soluções caseiras, como usar rolos de fita colorida para demarcar trilhas ou criar ilhas temáticas. Essa rede de apoio reduz o sentimento de solidão profissional e dispara novas tentativas em sala.

Professores também apontam ganho na escuta das famílias. Ao compartilhar painéis de rotina e explicar o porquê de cada bloco de tempo, notam que responsáveis passam a valorizar a brincadeira investigativa e enviam contribuições sementes para o canto de jardinagem, caixas de papelão para o ateliê de construção reforçando o vínculo escola–lar.

Nas turmas inclusivas, o maior aprendizado relatado é sobre flexibilidade. Ajustar a iluminação, oferecer fones antirruído ou reservar um local de descanso mostrou que pequenas adaptações geram enormes avanços na participação de crianças com hipersensibilidades. Esse olhar cuidadoso, segundo estudos de Santos e Bissoli (2023), amplia o repertório pedagógico de todos e fortalece a cultura de acolhimento.

Portanto, planejar tempo e espaço na Educação Infantil apresenta desafios tangíveis turmas cheias, salas apertadas, agenda rígida, mas também revela potencialidades que renovam o sentido de ser professor. Entre mover estantes, negociar horários e documentar descobertas, os docentes descobrem que cada obstáculo carregado de boa reflexão pode se transformar em alavanca para práticas mais potentes, onde crianças e adultos caminham juntos num ciclo contínuo de criação, ajuste e encantamento.

CONCLUSÃO

A literatura e as práticas observadas revelam que rotinas claras, porém maleáveis, oferecem segurança sem engessar a curiosidade; ambientes acessíveis e intencionalmente provocativos convidam à exploração livre e à construção coletiva de saberes. Quando esses dois eixos se alinham, o engajamento floresce, a autonomia se fortalece e as interações ganham ritmo próprio, transformando cada dia em um território fértil de descobertas.

Entretanto, os desafios relatados pelos docentes turmas numerosas, espaços reduzidos, pressões burocráticas lembram que a implementação de tais estratégias demanda flexibilidade criativa, apoio de equipes multidisciplinares e diálogo constante com as famílias. Onde a estrutura física e o calendário institucional pareciam barreiras intransponíveis, o trabalho colaborativo, a formação continuada e as pequenas adaptações cotidianas mostraram-se potentes acionadores de mudança.

Dessa reflexão emerge uma convicção: planejar tempo e espaço é um processo vivo, que se refaz a cada grupo de crianças, a cada projeto e a cada contexto. Para avançar, re-

comenda-se que gestores priorizem ambientes versáteis, que permita reconfigurações rápidas; que as escolas garantam momentos de planejamento conjunto para ajustar rotinas com base em registros de sala; e que políticas públicas prevejam recursos e acompanhamento formativo para sustentar práticas inovadoras.

Assim, quando o relógio da rotina pulsa no compasso das necessidades infantis e as paredes se abrem como cenários de investigação, a Educação Infantil cumpre plenamente seu papel de primeira ponte entre a criança e o mundo: uma ponte construída sobre pilares de cuidado, autonomia e encantamento firme o bastante para sustentar passos curiosos, mas flexível para balançar ao sabor das perguntas que nascem todos os dias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. L.; SILVA, C. E. Espaços educativos em transformação: desafios na Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 29, n. 1, p. 45-60, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMPOS, M. M.; BARBOSA, M. C. Rotas pedagógicas na Educação Infantil: tempos, espaços e interações. São Paulo: Cortez, 2015.

DORNELLES, V. A. Inclusão em foco: adaptação de ambientes para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-230, 2022.

ELKIND, D. The power of play: learning what comes naturally. Boston: Da Capo Press, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras: passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MALAGUZZI, L. The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation. Reggio Emilia: Reggio Children, 1993.

MONTESSORI, M. A criança. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1949.

PIAGET, J. A construção do real na criança. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

RINALDI, C. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

SANTOS, A. P. dos; BISSOLI, J. Salas sensoriais inclusivas: contribuições para a Educação Infantil. Revista Inclusão e Diversidade, v. 11, n. 4, p. 87-102, 2023.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.