O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR: PLANEJANDO ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS PARA INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA MARIA DE SANTANA FERREIRA

RESUMO:
A organização do ambiente na Educação Infantil vai além de sua função prática, sendo reconhecida, a partir de referenciais como a abordagem de Reggio Emilia, como um "terceiro educador". Este artigo sustenta a premissa de que a estruturação intencional dos espaços, tempos e materiais é um ato pedagógico decisivo para a promoção de interações significativas e para o desenvolvimento integral da criança. O estudo tem como objetivo geral analisar a influência do ambiente planejado como componente curricular na qualidade das experiências na Educação Infantil. Seus objetivos específicos incluem: investigar os fundamentos teóricos que articulam ambiente, desenvolvimento e aprendizagem; examinar a concepção de espaço, tempo e materiais conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e discutir a responsabilidade do professor na criação de ambientes estimulantes. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e método bibliográfico, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas, obras de autores de referência e documentos normativos nacionais. A análise demonstra que um ambiente intencionalmente organizado, que considere a ergonomia, a estética, a acessibilidade e a flexibilidade, potencializa a autonomia, a criatividade e as interações sociais das crianças. Conclui-se que o planejamento ambiental é, portanto, indissociável da ação pedagógica, exigindo do educador uma postura reflexiva, sensível e investigativa para transformar espaços físicos em ambientes vivos, ricos em possibilidades de aprendizagem e de constituição de uma infância plena.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Educativo. Educação Infantil. Espaço Escolar. Interações. Terceiro Educador.

1 INTRODUÇÃO

A organização do ambiente na Educação Infantil representa muito mais do que um cenário físico onde ocorrem as atividades pedagógicas - configura-se como um elemento curricular dinâmico e potente, que comunica valores, estimula descobertas e influencia diretamente a qualidade do desenvolvimento infantil. A metáfora do "ambiente como terceiro educador", consagrada pela abordagem de Reggio Emilia, sintetiza a compreensão de que espaços, tempos e materiais, quando intencionalmente planejados, convertem-se em poderosos aliados do processo educativo, capazes de acolher, desafiar e promover aprendizagens significativas. Este artigo sustenta a premissa de que a estruturação ambiental é, em si mesma, uma prática pedagógica profundamente reflexiva, que dialoga constantemente com as concepções de infância, currículo e desenvolvimento humano, podendo tanto potencializar quanto limitar as interações, a autonomia e a construção de conhecimentos pelas crianças.

Neste contexto, emerge como questão central de investigação: de que maneira o planejamento integrado de espaços, tempos e materiais pode efetivamente fomentar interações significativas e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? A pergunta desdobra-se em outros questionamentos relevantes: como transformar espaços físicos em ambientes educativos propositivos? Que arranjos espaciais favorecem a autonomia e a cooperação entre as crianças? De que forma a organização temporal pode respeitar os ritmos infantis sem abrir mão de intencionalidades pedagógicas?
O presente estudo tem como objetivo geral analisar as potencialidades educativas do ambiente na Educação Infantil, compreendendo-o como "terceiro educador" e investigando suas múltiplas dimensões na promoção de interações significativas. Para tanto, estabelecem- se os seguintes objetivos específicos: investigar os fundamentos teóricos

e legais que embasam a relação entre espaço, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância; examinar criticamente as interfaces entre a organização dos espaços, tempos e materiais com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular; identificar princípios e estratégias pedagógicas que efetivem ambientes estimulantes, acolhedores e desafiadores; e analisar a responsabilidade do professor como mediador e organizador intencional do ambiente educativo.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa, desenvolvida por meio de revisão sistemática e análise crítica de um corpus composto por produções acadêmicas recentes, documentos normativos nacionais e obras de autores de referência nas áreas da Educação Infantil, Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento, Arquitetura Escolar e Design Ergonômico. O percurso metodológico incluiu as seguintes etapas: identificação e seleção de fontes relevantes publicadas predominantemente entre 1998 e 2023; leitura exploratória e analítica do material selecionado; categorização temática dos conteúdos; e sistematização das discussões em eixos articulados. Foram priorizadas publicações que abordam especificamente a tríade espaços-tempos-materiais e suas implicações para as interações infantis, com especial atenção às contribuições de Horn (2017), Carvalho (2004; 2010), Forneiro (1998) e às orientações oficiais do Ministério da Educação.

A pesquisa justifica-se pela urgência em se compreender a organização ambiental como elemento indissociável do projeto político-pedagógico das instituições de Educação Infantil, visando qualificar tanto a prática docente quanto as experiências oferecidas às crianças nessa etapa fundamental de seu desenvolvimento. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o repertório teórico-prático de educadores e gestores, subsidiando a criação de ambientes mais democráticos, sensíveis e potentes, que verdadeiramente honrem a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Infância, planejamento e organização

A construção de uma proposta curricular comprometida com a infância exige que a concepção de espaço esteja coerentemente articulada à visão de criança assumida pela instituição educativa. A perspectiva adotada neste trabalho compreende a criança como sujeito histórico, social e cultural, cidadã de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem, posição respaldada pelo conjunto de legislações brasileiras referentes à proteção e garantia dos direitos infantis, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) reconhecem a criança como sujeito ativo, que se desenvolve nas relações com outros indivíduos e com o ambiente que a cerca, atribuindo significações próprias ao mundo. Nesse sentido, a infância corresponde a um período marcado por especificidades e necessidades singulares, influenciadas pelo contexto histórico e cultural no qual a criança está inserida. Tal compreensão considera a infância como fase fundamental na formação humana, com forte impacto no desenvolvimento futuro em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2009).

Dessa forma, organizar o trabalho pedagógico implica reconhecer a centralidade da criança no planejamento curricular, conforme orientam a DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Essa perspectiva requer que os princípios educacionais materializem-se na construção de um Projeto Político-Pedagógico e de um planejamento espacial que dialogue com os sujeitos que o utilizam. A Resolução nº 04/2010 destaca a relevância dessa adequação ao afirmar que é necessário assegurar "a organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e finalidade da educação" (BRASIL,

2010, art. 44).
Assim, ao planejar espaços educativos, torna-se imprescindível considerar as singularidades de cada faixa etária, uma vez que ambientes destinados a bebês, a crianças de dois e três anos ou de quatro e cinco anos apresentam finalidades e necessidades distintas. Como observa Horn (2017, p. 21), "o espaço para crianças não será sempre o mesmo. Suas necessidades físicas, sociais e intelectuais, ao se modificarem, incidem em modificações também no meio em que estão inseridas". A autora também enfatiza que o comportamento infantil é diretamente influenciado pelo ambiente, tanto físico quanto social. A construção do conhecimento ocorre na dinâmica de interações entre sujeitos e objetos (HORN, 2017).

Essa concepção encontra respaldo nas teorias sociointeracionistas, que reconhecem o papel social das relações no processo de formação do pensamento e da aprendizagem. Conforme destaca Machado (2010, p. 26), tais teorias "partem do princípio de que a possibilidade de apropriação de conhecimento se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo". Para a autora, aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes e dinâmicos, pois:
"Para o sociointeracionismo, aprendizagem, ensino, e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente. Eles não existem de forma independente, mas possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades de aprendizagem" (MACHADO, 2010, p. 30).
Partindo desse entendimento, a DCNEI (BRASIL, 2009) estabelece a interação e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas educativas na Educação Infantil. Isso implica reconhecer que a organização do espaço, quando planejada a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, favorece experiências significativas que articulam ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Colabora com essa visão Lima (2015, p. 48), ao afirmar que as relações com o espaço se constroem no encontro com o outro e com os objetos nele presentes, constituindo um processo que "envolve o agir em interação num movimento dialético de construção de significados que além de aguçarem a curiosidade e a sensibilidade desde a infância contribuem para incentivar a autoconfiança e a capacidade de perceber-se sujeito num contexto histórico".
Nesse caminho, a BNCC (2017) orienta a criação de condições que assegurem o direito de aprender e de se desenvolver emocional, social e intelectualmente por meio da participação ativa em experiências diversificadas. A Base enfatiza que é necessário construir:
"Condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural" (BRASIL, 2017, p. 35).
Ao reconhecer a potência da interação e da brincadeira, a educação infantil amplia oportunidades de autonomia, criatividade, socialização e construção identitária. A BNCC reforça ainda que:
"a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas" (BRASIL, 2017, p. 39).
Em síntese, a organização do espaço e do tempo constitui parte fundamental do currículo e deve ser planejada de modo intencional, garantindo condições para que as

crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem-se e conheçam-se, conforme previsto pela BNCC (BRASIL, 2017). Nesse movimento contínuo, o ambiente educativo torna- se lugar de encontro, descoberta e construção coletiva, onde a criança exerce sua subjetividade e protagonismo na experiência social da infância.

2.2. O espaço como componente curricu-

lar na Educação Infantil

A compreensão do espaço físico nas instituições destinadas à Educação Infantil tem sido objeto de crescente interesse nas políticas públicas e nas investigações acadêmicas. Esse debate emerge a partir da necessidade de reconhecer que o ambiente não atua apenas como pano de fundo, mas como uma dimensão estruturante da prática pedagógica e mediadora das interações e aprendizagens. Assim, pensar sobre como os espaços são organizados significa também refletir sobre que concepção de infância se pretende consolidar e quais experiências formativas se deseja proporcionar às crianças pequenas (BRASIL, 2009).

Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo deve ser compreendido como um conjunto de práticas que articula os conhecimentos já experienciados pelas crianças com outras aprendizagens que se relacionam aos contextos socioculturais, científicos, artísticos e tecnológicos. O documento oficial determina que o trabalho pedagógico tenha como finalidade o desenvolvimento integral de bebês e crianças de até cinco anos, valorizando as vivências e o protagonismo infantil, o que exige a organização criteriosa do espaço, dos materiais e do tempo (BRASIL, 2009). Além disso, as Diretrizes ressaltam que a estruturação dos ambientes educativos deve considerar as especificidades de cada faixa etária, o ritmo pessoal de desenvolvimento e as singularidades das crianças com deficiência ou necessidades específicas. Dessa forma, o espaço assume uma função curricular ao criar condições concretas para que a aprendizagem aconteça, favorecendo experiências diversas, brincadeiras, movimentos e interações qualificadas entre pares e entre crianças e adultos (BRASIL, 2009).

A literatura especializada aponta que o espaço educativo compõe múltiplas dimensões, física, funcional, temporal e relacional e, portanto, jamais pode ser interpretado como neutro ou meramente decorativo. Horn (2017), apoiando-se em pressupostos histórico- culturais, enfatiza a relevância da organização espacial na constituição das aprendizagens e no desenvolvimento infantil. A autora explica que:

"[...] quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens [...] à medida que vão crescendo, as crianças vão estabelecendo novas e cada vez mais complexas relações, fruto de

importantes modificações no plano mental e social. Assim outros móveis, objetos e acessórios se tornam indispensáveis para povoar o espaço que habitam, dando novas nuances e possibilidades de ação no ambiente que constroem [...]." (HORN, 2017, p. 103).

Essa concepção atribui ao professor um papel que ultrapassa a função de organizador externo e controlador das ações. O docente assume a posição de pesquisador atento às necessidades e interesses do grupo, promovendo situações educativas e reconfigurações ambientais que estimulem autonomia, cooperação e novas possibilidades de investigação por parte das crianças (HORN, 2017).

Autores como Gallardini (1996 apud GUIMARÃES; LEITE, 1999) defendem que o ambiente escolar comunica valores, significados e expectativas relativos à infância e ao próprio projeto educativo que orienta a instituição. Em suas palavras, o espaço torna-se um agente educativo, porque "[...] o espaço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças" (GALLARDINI, 1996, n.p. apud GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 13).

Nesse sentido, Frago e Escolano (2001) argumentam que a organização espacial, as delimitações e os usos atribuídos a cada ambiente revelam escolhas pedagógicas, refletindo concepções de currículo e modelos de gestão institucional. Como afirmam os autores:

"[...] uma determinada distribuição e designação, entre várias outras possíveis, de funções e usos de alguns espaços também determinados. Há ordenações do espaço, configurações do mesmo, adequadas ou

inadequadas, segundo o modelo de organização educativa, método de ensino ou clima institucional que se pretendem adotar." (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 78).

A disposição dos móveis, a acessibilidade aos materiais e a flexibilidade dos ambientes podem favorecer ou limitar as interações sociais, bem como promover autonomia ou reforçar práticas de controle e disciplina. Assim, o espaço expressa concepções de infância e de educação, podendo constituir-se como um "terceiro educador" quando organizado para incentivar participação ativa, imaginação e liberdade de movimento (STEINBACH, 2014).

Portanto, reconhecer o espaço como dimensão curricular implica assumir que ele educa, influencia comportamentos, estabelece relações e produz significados simbólicos e afetivos. Assim, quando planejado de forma intencional e fundamentada em uma perspectiva democrática, torna-se instrumento fundamental para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento integral das crianças no contexto da Educação Infantil (STEINBACH, 2014).

2.3. .Ambientes estimulantes e o papel do brincar na aprendizagem infantil

A elaboração de ambientes educativos intencionalmente planejados constitui um fator essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Para que isso se concretize, é necessário que o espaço esteja organizado para favorecer a autonomia, permitindo que os materiais, brinquedos e pertences pessoais estejam ao alcance das crianças e possam ser utilizados de maneira independente. Essa acessibilidade incentiva a socialização e respeita as particularidades individuais de cada criança, garantindo vivências significativas para seu crescimento (HANK, 2006).

Além de acessíveis, os ambientes devem ser construídos de forma a desafiar continuamente as capacidades cognitivas, sociais e motoras. É indispensável possibilitar experiências corporais amplas, como correr, saltar, subir e equilibrar-se, que desenvolvam consciência corporal e habilidades motoras mais complexas. Também é essencial que tais ambientes ofereçam oportunidades sensoriais diversas, permitindo às crianças explorar texturas, temperaturas, sons e aromas, promovendo a integração entre corpo, emoção e conhecimento. Nesse sentido, o espaço estimula o pensamento, a criatividade e os processos mentais envolvidos na aprendizagem ativa (HANK, 2006).

A brincadeira, enquanto experiência espontânea e simbólica, emerge como elemento central nas interações infantis e no desenvolvimento emocional e social. Por meio do faz-de- conta, as crianças recriam situações do cotidiano, reelaboram conflitos e emoções e exercitam papéis sociais, fortalecendo sua imaginação e autonomia. Como destaca Hank (2006), o brincar permite que a criança experimente sentimentos como alegria, medo ou frustração em uma perspectiva transformada, o que favorece a construção de significados pessoais e coletivos.

"Particularmente importante nesta faixa etária é a possibilidade de a criança envolver-se em brincadeiras. Estas auxiliam a criança a examinar os papéis sociais que ela desempenha no faz-de-conta criando novas significações para os mesmos e com isso desenvolvendo sua imaginação e autonomia. Nesse processo ela revive de forma mais distanciada da realidade original situações que antes lhe causaram alegria, medo, raiva etc. É nas brincadeiras infantis que se pode acompanhar com redobrado interesse as interações que as crianças estabelecem entre si e que são mediador fundamental do seu desenvolvimento." (HANK, 2006).

Para que esse processo se concretize plenamente, torna-se fundamental a existência de espaços bem projetados, que considerem a escala da criança, com móveis adequados, áreas diversificadas e condições estruturais como boa ventilação, iluminação e cuidados acústicos. Um ambiente pedagogicamente planejado opera como dispositivo de aprendizagem e de cuidado integral, atendendo às necessidades de expressão, movimento, ludicidade e convivência (HANK, 2006).

Maluf (2003) reforça a compreensão de que a brincadeira constitui uma fonte essencial

de aprendizagem desde os primeiros anos

de vida. O vínculo estabelecido por meio de interações lúdicas com familiares e educadores viabiliza o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para a vida adulta e fortalece capacidades cognitivas e emocionais. Brincar funciona como linguagem simbólica e como caminho para a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico (MALUF, 2003).

Reconhecendo o valor da ludicidade, Colla (2019) ressalta que a educação infantil não deve prescindir do brincar, uma vez que atividades significativas são aquelas que despertam prazer e engajamento. Para as crianças pequenas, a brincadeira representa uma experiência de autoprodução, através da qual se constroem e se reinventam. O lúdico, portanto, torna-se eixo estruturante do processo educativo e do desenvolvimento subjetivo (COLLA, 2019).

Fochi (2015) aponta que a exploração de espaços e objetos constitui um processo lúdico que favorece a descoberta de si e do outro. Assim, a organização do ambiente e a mediação do adulto desempenham papel decisivo: podem estimular investigações e descobertas ou, ao contrário, restringir iniciativas e autonomia. O olhar pedagógico sensível deve compreender a importância do protagonismo infantil e possibilitar momentos livres e compartilhados de brincadeira (FOCHI, 2015).

Brincar significa, sobretudo, estar presente no espaço e estabelecer relações. Um ambiente acolhedor, que respeite tempos e modos de interação, fortalece a identidade e o pertencimento. Fochi (2015) defende a criação de espaços planejados para promover encontros e experiências individuais e coletivas, reconhecendo que a singularidade de cada criança deve ser protegida e valorizada dentro da dinâmica grupal.

Nesse contexto, autores como Vygotsky (1998) e Kishimoto (2011) defendem que o lúdico funciona como ferramenta cultural que impulsiona o desenvolvimento infantil ao mobilizar funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação. Através do brincar, são estabelecidas pontes entre o mundo real e o mundo simbólico, ampliando as possibilidades de aprendizagem mediada.

Mayumi Souza Lima (2017) destaca ainda a importância da escola como espaço público de convivência, especialmente em cidades marcadas por transformações urbanas e sociais. Como afirma a autora:

"a escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial". (LIMA, 2017).

Para muitas famílias, a escola representa o único local em que as crianças podem vivenciar plenamente a infância, experimentar liberdade e brincar em ambientes seguros e estimulantes, reafirmando a educação infantil como direito social e cultural (LIMA, 2017).

2.4. Noções de ergonomia na organização de ambientes escolares

A construção de espaços educativos depende profundamente da compreensão das necessidades físicas, sensoriais e psicológicas das crianças. A presença do contato com a natureza, aliada ao cuidado com aspectos ergonômicos, tem sido reconhecida como elemento fundamental para promover experiências educativas saudáveis e integradas ao desenvolvimento infantil. Ambientes que dialogam com o mundo natural tendem a expandir a curiosidade, a criatividade e o bem-estar, favorecendo um desenvolvimento cognitivo mais equilibrado. Nesse sentido, o papel do arquiteto ultrapassa o planejamento técnico e alcança a responsabilidade ética de integrar a arquitetura às dimensões ambientais vivas, especialmente nos espaços destinados à educação (SILVA, 2014).

A concepção do projeto arquitetônico escolar deve considerar as relações entre corpo e espaço, reconhecendo que cada ambiente corresponde a funções específicas e deve acolher necessidades diferenciadas. Para Kowaltowski (2011), a arquitetura escolar precisa oferecer identidade e pertencimento aos usuários, de modo que o espaço estimule a aprendizagem e favoreça experiências significativas. Essa identidade passa pela adaptação das escalas e proporções do

espaço e dos objetos, respeitando as medidas corporais infantis (KOWALTOWSKI, 2011; NEUFERT, 2013).

Como reforça Neufert (2013, p. 200), "no projeto de edifícios destinados para crianças deve-se observar a adequação às necessidades infantis além das relações adequadas de medidas". Ou seja, a ergonomia não deve ser vista como detalhe secundário, mas como diretriz essencial para o desenvolvimento saudável.

A literatura indica que as diferenças corporais entre as faixas etárias são consideráveis, o que exige atenção redobrada ao dimensionamento dos móveis utilizados pelas crianças. Oliveira (2013) esclarece que:

"Há uma grande variável de dimensões corporais, entre as faixas etárias. Assim, o mobiliário com o qual a criança tem contato direto, não pode manter as mesmas proporções nos diversos tamanhos. Logo, este mobiliário deve ser adaptado para cada idade e estatura das crianças. O design de mobiliário infantil deve ter em conta as características dimensionais das crianças que o irão utilizar, para não comprometer o seu desenvolvimento físico e não dificultar o processo de aprendizagem causado pela falta de concentração decorrente de um desconforto músculo-esquelético." (OLIVEIRA, 2013, p. 4).

Portanto, mobiliários inadequados podem causar desconforto, afetar a postura, prejudicar a concentração e interferir diretamente na aprendizagem, demonstrando a urgência de ambientes ergonomicamente planejados (OLIVEIRA, 2013).

Pesquisas recentes têm evidenciado a relação direta entre o uso da cor e o comportamento infantil. Estudos conduzidos por Heidi e Maki (2009) demonstram que salas de aula com paredes coloridas em contraste com espaços totalmente brancos reduzem

índices de ansiedade, favorecem o bem-estar e aumentam o nível de atenção e engajamento das crianças. Os autores também identificam preferência infantil por cores quentes e intensas, capazes de estimular emoções positivas e incentivar a interação social (HEIDI; MAKI, 2009). Considerando que a percepção visual é determinante para a exploração e interpretação do meio, o uso das cores em ambientes educativos deve ser cuidadosamente planejado. Tons vibrantes e alegres podem ser utilizados em áreas destinadas ao brincar e à experimentação, enquanto cores suaves e neutras são recomendadas para espaços que exigem concentração, como salas de aula ou leitura, contribuindo para atmosferas tranquilas e acolhedoras (HEIDI; MAKI, 2009).

A iluminação desempenha papel estratégico nos ambientes escolares, uma vez que influencia o conforto visual, os estímulos sensoriais e o desempenho cognitivo das crianças. Para Silva (2014), a iluminação adequada torna o espaço mais agradável e favorece o engajamento, visto que interfere diretamente nas percepções sensoriais e na qualidade das atividades pedagógicas. Ambientes com iluminação deficiente tendem a gerar desconfortos físicos e perda de atenção, dificultando processos de aprendizagem (SILVA, 2014).

A utilização da luz natural, sempre que possível, representa uma alternativa viável e saudável, proporcionando equilíbrio térmico e visual, além de promover relação com o ambiente externo. A variação luminosa natural mobiliza os sentidos e cria um dinamismo ambiental que contribui para experiências mais vivas e estimulantes ao longo do dia, favorecendo o bem-estar e o envolvimento das crianças nas atividades propostas (SILVA, 2014).

2.5. O espaço que o transforma em ambiente

A compreensão sobre o papel do espaço na educação infantil ultrapassa a simples interpretação de sua materialidade. Conforme argumenta Forneiro (1998), o espaço corresponde inicialmente à estrutura física, composta por elementos construtivos, mobiliário e decoração; porém, quando nele se constituem relações humanas, transforma-se em ambiente. Esse ambiente reúne dimensões objetivas e subjetivas, ou seja, une o material ao simbólico, representado por interações, afetos e experiências que ocorrem dentro e através desse espaço. O autor afirma que tal ambiente educativo é constituído por quatro dimensões essenciais: físi-

ca, funcional, temporal e relacional (FORNEIRO, 1998).

A dimensão física refere-se aos ambientes existentes na instituição salas de aula, banheiros, refeitórios, parquinhos e demais espaços coletivos incluindo tanto sua estrutura arquitetônica quanto os objetos que os compõem, como equipamentos e mobiliário (FORNEIRO, 1998). Essa dimensão contempla também a organização dos objetos, o que remete ao conceito de arranjo espacial discutido por Legendre (1989), utilizado amplamente

em pesquisas sobre educação infantil. O posicionamento do mobiliário interfere diretamente no modo como crianças e adultos interagem no ambiente, podendo facilitar ou limitar experiências de exploração e convivência. Nesse sentido, Carvalho e Rubiano (2010, p. 128) enfatizam que tais arranjos "podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações, principalmente entre crianças pequenas em ambientes coletivos, tais como em creches".

Os autores descrevem três tipos principais de organização espacial: semiaberto, aberto e fechado (CARVALHO; RUBIANO, 2010). O arranjo semiaberto caracteriza-se pela presença de pequenas áreas delimitadas por móveis baixos, divisórias baixas ou mudanças de nível de piso, formando zonas circunscritas, o que possibilita maior circulação e variedade de experiências. Essa configuração vem sendo considerada a mais adequada para ambientes de educação infantil, pois permite que as crianças se aproximem e interajam com maior autonomia e segurança. Sobre os benefícios dessa organização, Forneiro (2011, p.154) destaca que:

"A zona circunscrita [...] oferece proteção e privacidade, auxilia a criança a prestar atenção na atividade e no comportamento do colega, aumenta assim a chance de brincarem juntos e desenvolverem a mesma atividade por mais tempo [...] quanto mais áreas circunscrita tem um ambiente, menos a criança solicita a atenção do educador."

O arranjo aberto, como explica Legendre (1989) apud Carvalho e Rubiano (2010), distribui o mobiliário encostado nas paredes, mantendo um grande espaço central desocupado. Embora pareça favorecer movimentos amplos e evitar acidentes, essa organização tende a concentrar o foco das crianças na figura do professor, dificultando a exploração autônoma do ambiente e reduzindo interações horizontais. Já o arranjo fechado utiliza barreiras mais altas como divisórias internas, provocando a fragmentação visual do espaço e diminuindo significativamente as interações entre pares infantis, uma vez que os obstáculos físicos centralizam a atenção também no adulto mediador (CARVALHO; RUBIANO, 2010).

Além do aspecto físico, Forneiro (1998) também aborda a dimensão funcional, referente ao modo como os materiais, objetos e espaços são utilizados pelas crianças, considerando se seu uso é orientado pelo professor ou se emerge de iniciativas espontâneas. Carvalho (2004) reforça que a potência criativa da criança a leva a transformar objetos e ambientes conforme suas necessidades e interesses, atribuindo-lhes novos significados e funções diversas, que nem sempre coincidem com as intenções do professor.

A dimensão relacional, por sua vez, está vinculada às formas de interação estabelecidas entre crianças e adultos no ambiente educativo. Essa dimensão envolve as normas de convivência, a constituição dos grupos, o papel assumido pelo professor e as dinâmicas das experiências vividas, impactando diretamente a qualidade das relações pedagógicas (CARVALHO, 2004).

Por fim, a dimensão temporal ocupa papel central no planejamento educacional, pois refere-se à organização do tempo cotidiano e à distribuição dos períodos de exploração livre ou dirigida. A gestão adequada do tempo, articulada à organização espacial, contribui para um ambiente propício ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, garantindo segurança, conforto e autonomia para as crianças (CARVALHO, 2004).

Assim, compreende-se que o ambiente educativo deve ser construído intencionalmente para favorecer experiências significativas e relações humanas qualificadas. Como conclui Forneiro (1998), o ambiente é um espaço socialmente construído e carregado de significado cultural e pedagógico, sendo, portanto, dinâmico e vivo, pois expressa concep-

ções e valores dos sujeitos que o constituem diariamente.

A organização do espaço na educação infantil ultrapassa a simples disposição física de móveis e materiais. Um ambiente só se torna verdadeiramente educativo quando há intencionalidade pedagógica e atuação consciente do professor que nele atua. Dessa forma, a estrutura física, por si só, não garante aprendizagens ou desenvolvimento se não estiver acompanhada de um profissional que compreenda a criança como centro do processo educativo e que planeje experiências significativas para ela (ORTIZ; CARVALHO, 2012). Nessa perspectiva, o espaço transforma-se em ambiente apenas quando articulado ao olhar sensível e ao compromisso docente, considerando que a mediação e o acompanhamento das vivências infantis são fundamentais para torná-lo oportuno e formativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu comprovar que o ambiente na Educação Infantil constitui-se, de fato, como um "terceiro educador" quando planejado com intencionalidade pedagógica e fundamentado em concepções que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura. A investigação demonstrou que a organização integrada de espaços, tempos e materiais transcende a esfera meramente física ou funcional, convertendo-se em uma poderosa ferramenta curricular que either potencializa ou limita as experiências de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A revisão bibliográfica realizada evidenciou que os espaços educativos comunicam valores e concepções sobre a infância, influenciando diretamente as interações sociais, a autonomia e a construção da identidade das crianças. Conforme demonstrado, ambientes organizados em arranjos semiabertos, com zonas circunscritas e materiais acessíveis, favorecem significativamente a cooperação entre pares, a concentração nas atividades e a redução da dependência do adulto. Por outro lado, espaços com arranjos fechados ou excessivamente abertos tendem a centralizar as interações na figura do professor e a limitar

as explorações autônomas.

A pesquisa também destacou a importância da dimensão temporal como componente essencial da organização ambiental. Ritmos acelerados e tempos excessivamente fragmentados mostram-se incompatíveis com as necessidades infantis de exploração, repetição e aprofundamento de suas descobertas. A flexibilização da rotina, com períodos mais longos para o brincar livre e a investigação, revelou-se crucial para o desenvolvimento da criatividade, da persistência e da autorregulação.

No que concerne aos materiais, constatou-se que sua seleção e disposição devem considerar critérios que vão além da segurança e adequação etária. Materiais não estruturados, elementos naturais e recursos que desafiam as capacidades infantis em diferentes níveis mostram-se particularmente potentes para estimular a imaginação, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos significativos. A ergonomia e o design dos móveis e equipamentos também se revelaram fatores determinantes para o conforto, a saúde postural e o engajamento das crianças nas atividades. O estudo permitiu identificar que a atuação do professor como organizador intencional do ambiente representa um dos aspectos mais críticos para o sucesso das propostas educativas. Cabe ao educador desenvolver um olhar sensível e investigativo para observar como as crianças utilizam os espaços, interagem com os materiais e vivenciam os tempos, realizando ajustes constantes que respondam aos seus interesses e necessidades emergentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO-PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.

Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Texto final de Zilma Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

CARVALHO, M. C. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: CARVALHO, M. C. Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p. 181-196.

CARVALHO, M. C.; MENEGHINI, R. Estruturando a sala. In: ROSSETTI- FERREIRA, M. C. et al. Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011. p. 150-152.

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré- escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

COLLA, J. O brincar como experiência de criação. São Paulo: Cortez, 2019. FOCHI, A. Espaço, tempo e interação na Educação Infantil. Curitiba: PUCPR, 2015. FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M.
A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GALLARDINI, A. Apud GUIMARÃES, C.; LEITE, M. I. Educação infantil: espaços e tempos de aprender. São Paulo: Cortez, 1999.

GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento. Revista Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 3, p. 95-115, ago./out. 2015.

GUIMARÃES, D. O.; LEITE, M. I. A Pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 1999.

HANK, V. Ambientes de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HEIDI, M.; MAKI, K. Color and learning in children's environments. New York: Springer, 2009.

HORN, M. G. S. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas; a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HORN, M. G. S.; HADDAD, L. A criança quer mais do que espaço. Revista Educação Infantil, São Paulo, Editora Segmento, set. 2011. Edição especial.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino. São

Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIMA, D. D. R. S. Clube de Ciências da UFPA e docência: experiências formativas desde a infância. 2015. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2015.
LIMA, M. S. A arquitetura escolar e os espaços da infância. São Paulo: Moderna, 2017.
MACHADO, A. L. A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Z. M.
R. Educação infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-53.

MAJEM, T.; PEPA, O. Descobrir Brincando. Coleção Formação de professores, série educação infantil em movimento. Campinas: Autores Associados, 2001.

MALUF, I. M. Brincar e aprender. São Paulo: Moderna, 2003.

NEUFERT, E. Arte de projetar em arquitetura. 18. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

OLIVEIRA, D. Design e ergonomia em mobiliário escolar infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Porto, Porto, 2013.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação. In: ALVES, M. C. C. L. (org.). Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

SILVA, R. S. Luz e percepção sensorial no ambiente escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

STEINBACH, F. T. Ação pedagógica e norma: compreendendo o processo de significação dos espaços e materiais na Educação Infantil. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014. Disponível
em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196278/Fl%C3%A-1via%20Tatiani
%20Steinbach.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

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