

TRANSFORMANDO A SALA DE AULA EM ESPAÇO DE DESCOBERTAS: O LÚDICO COMO MOTOR DA CURIOSIDADE INFANTIL

Camila Carla de Paula Matos¹
Luciene dos Anjos Calatrone²
Rosiclei da Silva Fonseca dos Santos³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar como a transformação do espaço físico da sala de aula pode contribuir para o despertar da curiosidade infantil, tendo o lúdico como principal mediador desse processo. Parte-se da compreensão de que o ambiente escolar não é neutro, mas atua como um “terceiro educador” (Malaguzzi, 1999), capaz de estimular ou limitar as formas de brincar, aprender e interagir. Na Educação Infantil, a curiosidade é considerada força vital para o desenvolvimento integral da criança, pois orienta a construção de hipóteses, a investigação e a aprendizagem significativa. Assim, a organização da sala de aula — envolvendo layout, mobiliário, iluminação, cores, materiais acessíveis e cantinhos de exploração — torna-se fundamental para promover experiências prazerosas e criativas. A ludicidade, conforme defendem Kishimoto (2011) e Wajskop (2018), potencializa a imaginação e o protagonismo infantil, criando oportunidades de aprendizagem que ultrapassam os limites da transmissão de conteúdos. A pesquisa, de caráter bibliográfico, busca refletir sobre o papel da escola e do professor na construção de ambientes investigativos que favoreçam a autonomia da criança. Conclui-se que o espaço físico, quando planejado intencionalmente, é essencial para transformar a sala de aula em um lugar de descobertas, interação e desenvolvimento integral.

1768

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço escolar. Curiosidade. Ludicidade. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O espaço escolar, especialmente a sala de aula, é muito mais que um cenário onde acontecem as práticas pedagógicas. Diversos autores apontam que o ambiente é também um educador — ele comunica, estimula e influencia diretamente as formas de brincar, aprender e interagir (Malaguzzi, 1999; Forneiro, 2012). Dessa forma, a organização do espaço físico, desde o layout da sala, materiais acessíveis, cantinhos de aprendizagem, uso da cor, iluminação, mobiliário e disposição dos brinquedos, constitui elemento fundamental para promover o lúdico e, conseqüentemente, a curiosidade das crianças.

Nesse sentido, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo garantir o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades e

¹ Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da São Luís University.

² Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da São Luís University.

³ Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da São Luís University.

valorizando seu protagonismo (Brasil, 2017). Nesse sentido, a curiosidade, entendida como força motriz do conhecimento, deve ser preservada e ampliada. Piaget (1976) já destacava que a aprendizagem se dá na interação entre sujeito e objeto, enquanto Vygotsky (1998) defendia a mediação social como essencial para transformar a curiosidade espontânea em conhecimento. Assim, o espaço da sala de aula precisa ser concebido como um convite permanente à investigação.

O brincar, nesse contexto, ocupa papel central. Como lembra Kishimoto (2011), a ludicidade é uma linguagem da infância, por meio da qual a criança experimenta, descobre e constrói sentidos. Autores contemporâneos, como Wajskop (2018) e Carvalho (2020), reforçam que a ludicidade, quando aliada à organização do espaço físico, cria ambientes que instigam a curiosidade e tornam a aprendizagem prazerosa. A escola, portanto, precisa repensar seus espaços para além do modelo tradicional de carteiras enfileiradas, buscando cenários que favoreçam a interação, a cooperação e a exploração.

Diante disso, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão-problema: como a transformação do espaço físico da sala de aula pode contribuir para o despertar da curiosidade infantil, tendo o lúdico como motor desse processo? Essa pergunta orienta a reflexão e permite analisar o papel do ambiente na constituição de práticas pedagógicas mais significativas. A justificativa para este estudo repousa na constatação de que ainda prevalecem, em muitas escolas, práticas centradas na transmissão de conteúdos, em detrimento da curiosidade e da experiência investigativa da criança. Transformar o espaço físico em ambiente estimulante e lúdico é um desafio, mas também uma necessidade, já que a forma como a sala de aula é organizada interfere diretamente no modo como a criança se relaciona com o conhecimento.

1769

Assim, investigar essa temática contribui não apenas para a teoria educacional, mas também para oferecer subsídios práticos que auxiliem professores e escolas na criação de contextos mais dinâmicos, criativos e significativos para a aprendizagem infantil.

2. O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A palavra “lúdico” tem sua origem no latim *ludus*, que significa jogo, brincar, divertimento. Esse sentido etimológico já revela sua ligação direta com a infância e com as atividades espontâneas de exploração do mundo. A ludicidade está intimamente ligada à criatividade, à imaginação, ao jogo ilusório, a ideia de vivenciar por meio da brincadeira futuras práticas sociais que a criança vivenciará, é experimentar a vida ainda na infância. Para

Vygotsky, o lúdico constitui um campo privilegiado de socialização, pois na interação com os pares a criança aprende regras, negocia papéis e internaliza valores culturais.

Para Vygotsky (1991),

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. E através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada e adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (1991, p.38).

Essa dimensão social do brincar amplia a curiosidade e a capacidade de investigação, já que cada situação lúdica é uma oportunidade de aprender a interpretar o mundo e a ressignificar suas experiências. Portanto, a ludicidade deve ser reconhecida como elemento essencial do desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que se torna um poderoso recurso pedagógico para a escola.

De acordo com Negrini (1994)

As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. No entanto, principalmente no ambiente escolar, persiste a ideia de que a brincadeira está associada somente à recreação, ou seja, prevalece a concepção que a brincadeira serve única e exclusivamente para divertir e recrear (Negrini, 1994, p. 41).

No campo educacional, o termo passou a designar um conjunto de práticas que envolvem prazer, imaginação e criatividade, mas que também possuem potencial pedagógico. Nesse contexto, o lúdico não se restringe apenas ao ato de brincar, mas compreende uma dimensão mais ampla que envolve a forma como a criança interage com a realidade, aprende e atribui significados às suas experiências.

O lúdico, conforme Winnicott (1982), constitui-se como experiência fundante não apenas para a criança, mas para o ser humano em sua totalidade. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas cria, experimenta e vivencia o mundo de forma simbólica, atribuindo significados às suas ações. Nesse sentido, a brincadeira é o espaço privilegiado em que ela ensaia situações da vida real, elabora emoções e amplia sua compreensão sobre si mesma e sobre o outro. A ludicidade, portanto, não pode ser vista como simples passatempo, mas como linguagem constitutiva da infância e do desenvolvimento humano, uma vez que promove a integração entre experiência interna e externa, fantasia e realidade, prazer e aprendizagem.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, o brincar assume uma função estruturante. Por meio das atividades lúdicas, a criança exercita sua curiosidade, desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e fortalece sua autonomia. Winnicott (1982)

ressalta que o brincar é uma vivência criadora, que dá sentido à experiência de estar no mundo. Assim, ao brincar, a criança não apenas reproduz a realidade, mas transforma e reinventa o mundo à sua maneira, construindo conhecimentos e ampliando horizontes.

De acordo com Rolim, Guerra e Tassigny (2008),

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino- aprendizagem para (Rolim; Guerra; Tassigny, 2008, p. 177).

Desse modo, a compreensão do brincar como parte essencial do processo educativo na infância tem sido amplamente reconhecida por estudiosos da área da Educação. Desse modo, considera-se que “brincar é aprender”, e que nas experiências lúdicas estão contidas as bases para aprendizagens mais elaboradas que se consolidarão ao longo do desenvolvimento infantil. Essa perspectiva rompe com a ideia de que o brincar é um momento separado do aprender, reafirmando a ludicidade como uma dimensão pedagógica fundamental, especialmente na Educação Infantil.

Quando incorporada intencionalmente às práticas pedagógicas, a brincadeira contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o fortalecimento das relações sociais, da linguagem, da autonomia e da criatividade. Assim, o lúdico não deve ser visto como um recurso secundário, mas como uma proposta educativa potente, capaz de enfrentar as dificuldades que emergem no processo de ensino-aprendizagem e de promover experiências significativas e prazerosas no cotidiano escolar. Nesse sentido, compreender como os professores entendem e aplicam o lúdico em suas práticas pedagógicas torna-se essencial para repensar a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas.

De acordo com o RCNEI (1998), a escola deve promover a construção de uma identidade segura, a autonomia e a capacidade de se relacionar com o outro de forma respeitosa e cooperativa. Como aponta o documento:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em espaço singular de constituição infantil (RCNEI, 1998, p. 27).

Segundo o documento, “a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (Brasil, 1998). Ao brincar, a criança não apenas explora o mundo ao seu redor, mas também constrói sua identidade e desenvolve habilidades socioemocionais fundamentais, como a autonomia, a cooperação e a

empatia. Além disso, a brincadeira permite que a criança interiorize modelos sociais de comportamento, projetando-se no papel do outro, especialmente do adulto, em um movimento simbólico essencial à constituição do sujeito. Nesse sentido, o ato de brincar assume um papel estruturante na infância, sendo muito mais do que uma atividade recreativa, mas também é um espaço singular de constituição infantil, onde se entrelaçam experiências, afetos, regras sociais e criatividade. Tal entendimento reforça a importância de valorizar e integrar práticas lúdicas no cotidiano escolar, sobretudo na Educação Infantil, onde o lúdico não deve ser visto como um complemento, mas como eixo estruturador das práticas pedagógicas.

Desse modo, nota-se a importância da inserção da ludicidade nas práticas educacionais, especialmente na Educação Infantil. Pessanha (2021) complementa a ideia de Vygotsky, destacando o lúdico não apenas como um brincar sem propósitos:

O conhecimento pode ser mais bem desenvolvido com a utilização de recursos concretos e através do envolvimento das crianças de Educação Infantil de maneira direta nas regras das brincadeiras, divisão de tarefas, utilização de materiais concretos com foco na aprendizagem. Estimular na criança a participação nas brincadeiras, no brincar, no compartilhar faz com que torne mais suave e prazeroso a aplicabilidade das atividades direcionadas (Pessanha, 2021, p. 105)

Pessanha (2021) reforça a importância da participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, destacando o papel do lúdico como estratégia eficaz para tornar as experiências educativas mais significativas. Ao envolver as crianças diretamente nas regras das brincadeiras, na divisão de tarefas e no uso de materiais concretos, o professor cria um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual o conhecimento é construído de forma contextualizada e prazerosa. O brincar, nesse sentido, não se limita a uma atividade espontânea, mas transforma-se em um espaço pedagógico intencional, no qual as crianças exercitam a autonomia, a criatividade e a cooperação. Estimular essa participação ativa torna as atividades escolares mais suaves e envolventes, respeitando o ritmo infantil e valorizando suas formas próprias de aprender.

Em conclusão, a literatura converge para reconhecer o lúdico como linguagem constitutiva da infância e condição de desenvolvimento integral, não como adereço recreativo. Em Vygotsky, o jogo organiza a internalização de signos, regras e papéis sociais; em Winnicott, configura um espaço potencial de criação que integra fantasia e realidade; em Negrini e em Rolim, Guerra e Tassigny, evidencia-se seu efeito estruturante sobre dimensões cognitivas, afetivas e sociais; e, nos marcos normativos nacionais — a exemplo do RCNEI —, o brincar é direito e eixo do trabalho pedagógico. Daí decorre uma exigência para a escola: planejar

intencionalmente tempos, espaços e materiais que favoreçam exploração, cooperação e autoria infantil; mediar com objetivos claros, documentação e avaliação formativa; e garantir acessibilidade e responsividade cultural, envolvendo famílias e comunidade.

Quando as práticas docentes, como propõe Pessanha, convocam participação ativa, regras compartilhadas e materiais concretos, o lúdico transforma-se em dispositivo epistemológico que sustenta curiosidade, linguagem, autonomia e criatividade, enfrentando dificuldades no ensino-aprendizagem e dando sentido à experiência escolar. Assim, ao assumir o brincar como princípio curricular e ético, a Educação Infantil passa a produzir aprendizagens mais elaboradas e subjetividades mais potentes, assegurando que cada criança possa investigar, imaginar e aprender com prazer e significado.

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESCOBERTAS

Zabalza (1998, p. 232) explica que “o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. A partir dessa definição, o espaço deixa de ser pano de fundo e passa a operar como componente curricular: o arranjo do mobiliário, a seleção e a acessibilidade dos materiais e a qualidade estética do ambiente instauram possibilidades de ação, interação e pensamento. Quando a sala de referência organiza cantos temáticos — leitura, construção, faz-de-conta, ciências, ateliê — com fronteiras visuais claras e circulação fluida, as crianças encontram afordâncias distintas para observar, experimentar, negociar regras e criar narrativas próprias. Em diálogo com Malaguzzi, tal materialidade atua como “terceiro professor”, mediando a curiosidade e a autonomia sem depender de instruções permanentes do adulto. Ao incorporar materiais abertos (*loose parts*), superfícies de registro e tempos de exploração, a escola converte o ambiente em currículo encarnado, no qual a ludicidade (Kishimoto) e a experiência (Dewey) organizam a investigação e ampliam repertórios cognitivos, sociais e emocionais.

No que diz respeito aos documentos orientadores da Educação Infantil, o espaço aparece como dimensão estruturante do currículo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) afirma que ambientes organizados com materiais acessíveis, diversas linguagens (jogo simbólico, leitura, artes, música, movimentos) e oportunidades de exploração favorecem autonomia, socialização e brincadeira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reforçam que tempos e espaços devem ser planejados em

consonância com os eixos de interações e brincadeiras, garantindo bem-estar, segurança, inclusão e estética do ambiente. Conforme esse documento,

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (Brasil, 2019, p. 12)

Já a BNCC (2017) atribui ao professor a responsabilidade de organizar intencionalmente espaços, materiais e tempos para assegurar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) nos campos de experiências, articulando espaços internos e externos, cantos de pequenas investigações e momentos de síntese coletiva.

Conforme relata Horn,

[...] o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam (Horn, 2017, p.13)

Nesse viés reflexivo, a formulação de Horn explicita que o ambiente material traduz uma teoria de infância e de conhecimento em ato. Em outras palavras, a maneira como carteiras, brinquedos e materiais são distribuídos constitui um currículo oculto que comunica quais comportamentos são desejados, que formas de participação são legítimas e que epistemologias são reconhecidas. Uma sala enfileirada, centrada no quadro e no professor, tende a reforçar concepções transmissivas e disciplinadoras; já um arranjo em cantos interconectados, com materiais acessíveis e múltiplas linguagens, convoca agência, cooperação e investigação. Ao afirmar que o espaço “nunca é neutro”, desvela-se a dimensão política do design pedagógico: escolhas estéticas e funcionais regulam tempos, movimentos e vozes — podem incluir ou silenciar, ampliar ou estreitar as possibilidades de brincadeira e aprendizagem. Daí a necessidade de ler criticamente o ambiente para além da decoração: ele institui regras de convivência e de produção de sentido, operando como tecnologia de poder e de conhecimento.

1774

4. O PROFESSOR NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento do espaço como terceiro professor recoloca o docente no papel de mediador que dá intencionalidade pedagógica ao ambiente. Não se trata apenas de “arrumar a sala”, mas de traduzi-la em currículo: planejar tempos, zonas de atividade e materiais de modo

coerente com o PPP, com as DCNEI e com a BNCC, articulando interações e brincadeiras a objetivos formativos. Nesse sentido, o professor atua como designer do cotidiano (Dewey, 1938), articulando escolhas estéticas e funcionais que induzem investigação, cooperação e autonomia; como interlocutor da infância (Rinaldi, 2006), escuta preferências e hipóteses das crianças para co-construir o ambiente; e como guardião da equidade, garantindo acessibilidade e múltiplas vias de participação à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem. Ao fazer do espaço um texto legível e reconfigurável, o docente transforma paredes, mobiliário e materiais em dispositivos que convidam a experimentar, registrar e argumentar.

Conforme o DNCEI,

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (Brasil, 2006, p. 7).

À luz das DCNEI, tempos e espaços devem ser planejados de modo coerente com os eixos de interações e brincadeiras, garantindo bem-estar, segurança, participação e autoria das crianças (DCNEI, 2009). Nessa chave, o docente dá intencionalidade ao ambiente ao organizar materiais, tempos e zonas de atividade em diálogo com os projetos do grupo. Isso supõe assumir a ludicidade como princípio formativo (Kishimoto, 2011) de modo que a sala convide a explorar, imaginar, combinar linguagens e produzir sentido. O perfil profissional que emerge não é o do decorador, mas o do mediador que transforma escolhas estéticas e funcionais em oportunidades de investigação e criação.

Nesse viés,

Todavia, não basta tão somente que os professores possuam apenas saberes, é imprescindível que tenham tanto saberes quanto competências, pois: saberes são conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício profissional, competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos e que permitem o exercício adequado da profissão. (Libâneo, apud Silva e Guimarães, 2011, p. 15)

Desse modo, a atuação do professor de Educação Infantil, quando se pensa a sala como espaço de desenvolvimento da criatividade, exige tanto saberes quanto competências. De um lado, requer domínio dos referenciais normativos (DCNEI/RCNEI e BNCC) que tratam tempos e espaços como dimensões curriculares; conhecimento das necessidades das diferentes faixas etárias; critérios de segurança, higiene e conforto ambiental; noções de curadoria de materiais e de documentação pedagógica. De outro, demanda competências para transformar esse repertório em decisões situadas: observar finamente o que as crianças fazem com o

ambiente, interpretar pistas de interesse e bem-estar, negociar regras de uso, comunicar propósitos, sustentar a autonomia sem abrir mão do cuidado e reorganizar o espaço quando as evidências indicam novos caminhos. Assim, o professor deixa de ser “arranjador” do cenário e passa a mediador que dá forma concreta ao currículo por meio do desenho do ambiente (Sacristán, 2000).

Conforme destaca o RCNEI

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (Brasil, 1998, p. 30).

Assumindo a mediação pedagógica como ampliação do repertório cultural da criança para que intervenha criticamente no próprio cotidiano, conforme propõem Toscano e Cardoso (2011), o professor de Educação Infantil atua como curador de experiências e organizador do ambiente para que interações e brincadeiras se convertam em investigação e produção de sentido. Isso implica planejar tempos, espaços e materiais de modo intencional, pois, como estabelecem as DCNEI, tais dimensões integram o currículo e devem garantir bem-estar, participação e autoria (Brasil, 2009). Na prática, o docente observa e documenta processos, devolve registros às crianças para suscitar metacognição, institui agrupamentos flexíveis e acessíveis, e alinha desafios à zona de desenvolvimento de cada sujeito, favorecendo multiletramentos e criação.

1776

Assim, o currículo deixa de ser um prescrito abstrato e se concretiza nas escolhas didáticas e espaciais do professor, que transforma o ambiente em dispositivo de aprendizagem e de justiça curricular (Gimeno Sacristán, 2000; Brasil, 2009). Desse modo, a mediação docente articula cultura, espaço e experiência para que a criança não apenas aprenda conteúdos, mas desenvolva agência, leitura crítica do mundo e capacidade de transformá-lo.

Conforma aponta Cardoso

A relação da professora – profissional da educação – com as crianças requer dela uma formação que contemple diversas áreas da educação, a fim de que possa desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Além disso, um novo olhar sobre a criança, compreendendo-a como um ser social (como um ser que precisa mais do que cuidados básicos) contribuiu para que houvesse modificações, no que se refere ao tratamento que os adultos oferecem a ela. Se antes bastava “cuidar”, a partir dessas novas concepções, passou-se a esperar que a professora/o professor oferecesse uma educação integral, que contemplasse o cuidar e o educar (Cardoso, 2020, p. 178).

A partir de Cardoso (2020, p. 178), a docência na Educação Infantil deixa de se reduzir ao “cuidar” e assume a inseparabilidade entre cuidar e educar, o que demanda formação que

articule múltiplas áreas do conhecimento e leitura refinada da criança como sujeito social. Nesse horizonte, o professor organiza intencionalmente tempos, espaços e materiais para que o cotidiano se torne campo de experiências ricas, seguras e culturalmente responsivas: define zonas de atividade, garante acessibilidade, seleciona e rotaciona materiais abertos, observa e documenta processos, devolve registros às crianças e replaneja a partir das evidências. Ao fazê-lo, dá concretude às diretrizes das DCNEI, que tratam tempos e espaços como componentes curriculares, e aos direitos de aprendizagem da BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), convertendo rotinas de cuidado (alimentação, higiene, descanso) em oportunidades de linguagem, autonomia e convivência, sem perder de vista o bem-estar e a segurança (RCNEI, 1998; Brasil, 2009; BNCC, 2017).

Para despertar a curiosidade, o professor media experiências investigativas que partem das perguntas das crianças e das referências das famílias: cria provocações estéticas e cognitivas, organiza pequenos grupos para exploração, sugere problemas abertos, acompanha a manipulação com perguntas que ampliem hipóteses e incentiva registros multimodais (fala, desenho, fotografia, marcas gráficas). Na sequência, promove socializações e sínteses, compara estratégias, valoriza diferentes formas de participação e reconfigura o ambiente conforme os interesses emergentes. Essa mediação — que equilibra cuidado e desafio, acolhimento e autonomia — sustenta percursos de investigação nos espaços internos e externos, fazendo do arranjo físico um aliado para imaginar, experimentar e criar. Assim, em consonância com Cardoso (2020), a imagem profissional que se afirma é a de um professor de Educação Infantil capaz de integrar saberes e competências para transformar o espaço em condição de aprendizagem criativa e socialmente significativa.

1777

Em síntese, o professor de Educação Infantil é o agente que dá forma concreta ao currículo por meio do desenho do ambiente: observa sistematicamente o que as crianças fazem, organizando tempos, espaços e materiais de modo intencional, inclusive com rotinas de rotação e curadoria de recursos abertos; pactua regras de uso e segurança; garante acessibilidade física e simbólica (circulação, mobiliário na escala da criança, múltiplas formas de expressão, princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem); documenta processos para devolvê-los ao grupo, promovendo metacognição; e reconfigura os arranjos conforme interesses e necessidades emergentes. Ao envolver crianças e famílias na co-construção do espaço e articular exploração livre, pequenos grupos e sínteses coletivas, o docente sustenta a curiosidade, a autoria e a criatividade sem abdicar do cuidado, da equidade e do bem-estar. Assim, cumpre o que

prescrevem RCNEI e DCNEI ao reconhecer tempos e espaços como dimensões curriculares, alinhadas ao PPP: o ambiente deixa de ser cenário e torna-se condição pedagógica que favorece aprendizagem significativa e desenvolvimento integral (Brasil, 1998; Brasil, 2009).

5. ESTRATÉGIAS PARA TRANSFORMAR A SALA DE AULA EM ESPAÇO INVESTIGATIVO

A escola é o espaço ideal para o desenvolvimento da criatividade e na formação cidadã dos estudantes. Esse constitui-se como elemento fundamental no processo educativo, pois ultrapassa a função de simples cenário onde ocorrem as práticas pedagógicas. Ele exerce papel ativo na formação das crianças, já que influencia diretamente nas formas de interação, exploração e aprendizagem. Nesse sentido, autores como Malaguzzi (1999) defendem que o ambiente deve ser compreendido como um “terceiro educador”, capaz de dialogar com professores e alunos. Assim, pensar o espaço da escola significa refletir sobre como a organização arquitetônica, a disposição do mobiliário, a acessibilidade dos materiais e a estética do ambiente podem favorecer ou limitar a curiosidade infantil.

Conforme aponta Robinson (2012).

A criatividade é um processo com diversas facetas. Envolve várias habilidades simples e alguns atributos e técnicas especializados; pode ser estimulada por meio de várias formas de pensar, e depende de julgamento crítico tanto quanto de imaginação, intuição e, muitas vezes, de instinto. As formas predominantes no sistema educacional agem de modo a sufocar as condições essenciais para o desenvolvimento da criatividade (Robinson, 2010, p.59).

1778

Nesse viés, a escola, enquanto instituição social, ocupa lugar privilegiado na formação intelectual e cultural dos sujeitos e, por isso, deve ser entendida como espaço potencializador da criatividade. No entanto, como destaca Robinson (2010), as formas predominantes no sistema educacional tendem a sufocar as condições essenciais para o desenvolvimento criativo, uma vez que priorizam a padronização de métodos e a reprodução de conteúdos em detrimento da experimentação e da inovação. Diante desse quadro, torna-se imprescindível que a escola ressignifique suas práticas pedagógicas, de modo a criar ambientes estimulantes, que despertem a imaginação, a autonomia e a curiosidade. Isso implica reconhecer que a criatividade não é um atributo secundário, mas componente indispensável ao desenvolvimento integral do estudante e à sua inserção crítica no mundo.

Nesse processo, o papel do professor assume relevância singular, visto que ele é mediador entre os saberes socialmente construídos e a experiência individual da criança. Ainda que a

transmissão de conteúdos seja necessária, ela não pode se configurar como a única estratégia de ensino, sob pena de reduzir a aprendizagem a um exercício mecânico. É necessário, portanto, que a prática docente dialogue com a curiosidade natural da criança e seja capaz de propor situações que estimulem a imaginação, a reflexão crítica e a experimentação. A adoção de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e atividades investigativas favorece a ampliação de repertórios cognitivos e emocionais, permitindo que o aluno desenvolva múltiplas habilidades. Dessa forma, a escola passa a desempenhar papel formador no sentido pleno, ao articular conhecimento, intuição e sensibilidade em uma experiência educativa mais significativa.

Além disso, a escola deve ser concebida como espaço de liberdade intelectual, em que o erro seja reconhecido como parte constitutiva do processo de aprendizagem e a diversidade cultural seja valorizada como fonte de enriquecimento pedagógico. Ao abrir-se para práticas que incluam a ludicidade, a arte, a ciência e a convivência democrática, a instituição educacional cria condições para que os alunos se percebam como sujeitos criadores, capazes de produzir sentidos e inovações. Esse movimento implica superar modelos engessados de ensino e investir em propostas que favoreçam a expressão individual e coletiva, assegurando que a criatividade, longe de ser sufocada, floresça como elemento indispensável à formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente engajados.

1779

Nesse ínterim, a sala de aula, como destacou Malaguzzi (1999), o espaço físico da sala de aula deve ser compreendido como um verdadeiro “terceiro professor”, ao lado da família e do docente. Isso significa que o ambiente escolar não é neutro, mas comunica, orienta e influencia diretamente as formas de interação, exploração e aprendizagem das crianças. A organização intencional do espaço — que envolve desde a disposição do mobiliário até a acessibilidade dos materiais, a iluminação e as cores — atua como mediadora do processo educativo, estimulando a autonomia, a curiosidade e o protagonismo infantil. Assim, quando planejada de modo consciente, a sala de aula não apenas acolhe as práticas pedagógicas, mas se transforma em um agente ativo de ensino e de formação integral.

Em relação a isso, torna-se relevante discutir como a adequação dos espaços é fundamental, inclusive o da sala de aula, o qual favorecerá o desenvolvimento da criança. De acordo com Zabalza (2018)

Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas de sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais; se, além disso, entendo “os outros” também são uma fonte

importante de conhecimento, tudo isso reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo mobiliário e os materiais para que crianças tenham autonomia e “enchendo” o espaço de materiais que despertem o interesse infantil em manipular, experimentar e descobrir (Zabalza, 2018, p. 249).

Compreender a criança como protagonista de sua aprendizagem implica reconhecer a centralidade do espaço escolar no processo educativo. Quando a sala de aula é organizada de forma a estimular a autonomia e a experimentação, o ambiente deixa de ser mero suporte físico e passa a constituir-se como mediador das interações e descobertas. Nesse sentido, a disposição do mobiliário, a diversidade dos materiais e a criação de cantos específicos para exploração favorecem a curiosidade, a criatividade e a cooperação, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento. Assim, ao estruturar ambientes que permitam o trabalho em pequenos grupos, o professor possibilita que a criança aprenda não apenas com a realidade material, mas também com o outro. Essa dinâmica amplia a capacidade de argumentar, negociar e cooperar, elementos fundamentais para a formação integral e cidadã.

Conforme aponte o DCNEI

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças [...] De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos. (Brasil, 2009, p. 14).

1780

Para cumprir o que orientam as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 14), a escola deve transformar a sala de referência em ecossistema de mobilidade e investigação, articulando espaços internos e externos por meio de estratégias de planejamento, mediação e avaliação contínua: (i) organização espacial intencional com zonas permeáveis — circuito motor, ateliê de artes, investigação científica, leitura/refúgio, faz-de-conta —, corredores de circulação segura e portas que integrem pátio, horta e “quintal pedagógico”; mobiliário leve, modulável e em escala da criança para permitir rearranjos rápidos conforme a atividade; (ii) rotinas com janelas diárias de movimento amplo ao ar livre e tempos de exploração livre alternados com agrupamentos pedagógicos (da mesma idade e multietários) definidos por objetivos claros — tutoria entre pares, projetos comuns, interesses e necessidades específicas; (iii) curadoria de materiais diversificados e abertos (naturais, tecnológicos e “loose parts”) com rotatividade, incluindo “cestos de tesouros” para os menores e desafios progressivos para os maiores; (iv) acessibilidade

e Desenho Universal para a Aprendizagem: caminhos acessíveis, sinalização visual/tátil, múltiplas formas de engajar-se e expressar-se, adaptações para crianças com deficiência e (v) mediação docente baseada em observação, documentação pedagógica, combinados de uso/segurança e gestão de risco-benefício.

Desse modo,

[...] o acesso autônomo das crianças a esses materiais e as diferentes linguagens que estarão sendo privilegiadas e construídas nas interações com eles. Há, assim, uma mudança de paradigma importante: passa-se da centralidade de atuação do professor a um protagonismo da criança regido por brinquedos, móveis e objetos planejadamente colocados para o seu desafio e para a sua interação. Portanto, a energia do professor concentrar-se-á nessas ações que constituem um fazer pedagógico que permitirá à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e potencialidades. (Horn; Gobbato, 2015, p. 70)

A decoração da sala deve ser tratada como componente curricular e não como ornamento. Pesquisas ligadas à abordagem de Reggio Emilia mostram que a estética intencional do ambiente — cores, luz, texturas e seleção de objetos — comunica valores pedagógicos e convoca modos específicos de participação (Gandini, 2012; Rinaldi, 2006; Vecchi, 2010). Evidências do projeto HEAD indicam, inclusive, que a qualidade do design (iluminação, cor e nível de “complexidade visual”) pode explicar parte relevante da variação de aprendizagem ao longo do ano (Barrett et al., 2015). Nesse quadro, gibis expostos “de frente” (e não apenas com a lombada), ao alcance dos olhos das crianças e em suportes estáveis, funcionam como dispositivos de print-rich environment, aumentando o tempo de manuseio e a motivação para a leitura (Neuman & Celano, 2001). Do ponto de vista dos multiletramentos, quadrinhos articulam linguagem verbal, visual e sequencial, ampliando repertórios de leitura e atraindo leitores iniciantes (Rojo, 2012; Versaci, 2007; McCloud, 1993); já na perspectiva do letramento literário, sua curadoria permite experiências de fruição e mediação cultural (Cosson, 2006). Por isso, recomenda-se uma paleta de cores sóbria (para reduzir ruído visual), painéis de documentação pedagógica que devolvam falas e processos às crianças, e uma rotação periódica de gibis e livros por temas/projetos, evitando “poluição” decorativa e favorecendo escolhas autônomas e significativas.

Quanto aos materiais em formas geométricas, a literatura sobre desenvolvimento espacial e pensamento geométrico sustenta seu uso cotidiano como fonte de exploração, modelagem e argumentação: manipuláveis abertos e loose parts ampliam combinações e heurísticas (Nicholson, 1971), enquanto experiências de construção e rotação de figuras contribuem para avanços nos níveis de pensamento descritos pelo modelo de Van Hiele

(Clements & Sarama, 2007, 2014). Em contextos de Educação Infantil, blocos lógicos, pattern blocks, sólidos e materiais não estruturados (pedras, conchas, rolos, retalhos) favorecem classificações, seriamentos, simetrias e composições, articulando jogo simbólico e matemática (Kishimoto, 2011; Smole, Diniz & Cândido, 2000; Kamii & DeVries, 1991). Para que isso aconteça, é crucial a curadoria: caixas transparentes etiquetadas com ícones, estantes baixas, tapetes que delimitam áreas de construção, espelhos verticais para explorar simetria, e propostas que alternem exploração livre e desafios (ex.: “construa uma figura com dois triângulos e um quadrado”). A mediação docente, apoiada em observação e documentação, transforma essas interações em linguagem matemática partilhada (nomear formas, justificar escolhas, comparar estratégias), garantindo que a disposição dos materiais produza aprendizagens e não apenas componha a decoração.

Com base em Horn (2003, p. 37), entende-se que a sala de aula não se esgota na sua materialidade arquitetônica — paredes, aberturas, iluminação e ventilação —, pois o lugar pedagógico só se constitui plenamente quando é povoado por escolhas estéticas e funcionais que emergem de um processo de co-construção entre professor e crianças. Isso implica transformar a ambientação em prática curricular: cores, objetos e disposição do mobiliário devem refletir os projetos em andamento, as preferências e necessidades das crianças e a qualidade das relações interpessoais, resultando em zonas flexíveis para pequenos grupos, investigação, leitura e fruição artística. Nessa perspectiva, o docente atua como curador do ambiente, mediando assembleias, mapas de uso do espaço e ciclos de documentação para que as crianças participem das decisões, experimentem arranjos, revisem combinados e reconfigurem materiais conforme os objetivos de aprendizagem. Ao reconhecer o espaço como linguagem e como dispositivo de participação, evita-se a decoração meramente ornamental e institui-se um ambiente vivo, inclusivo e responsivo, no qual pertencimento, autonomia e curiosidade se tornam condições concretas do aprender (Horn, 2003).

Em síntese, as discussões aqui reunidas demonstram que o espaço escolar é dimensão constitutiva do currículo e, por isso, deve ser concebido como terceiro professor (Malaguzzi), materializando concepções de infância e aprendizagem (Horn) e respondendo às orientações dos documentos normativos nacionais (RCNEI, DCNEI, BNCC e PCN). Tal compreensão desautoriza a ideia de cenário neutro e exige uma curadoria pedagógica permanente: organização de cantos interconectados para pequenos grupos, articulação entre ambientes internos e

externos, rotinas que assegurem mobilidade e exploração, e uma estética intencional que reduza ruído visual e favoreça foco e pertencimento.

A acessibilidade e o Desenho Universal para a Aprendizagem devem orientar mobiliário, circulação e múltiplas formas de engajamento; a documentação pedagógica devolve processos às crianças e retroalimenta a investigação; a presença de gibis e materiais abertos, inclusive em formas geométricas, potencializa multiletramentos, raciocínio espacial e criação. Ao envolver crianças e famílias na co-construção do ambiente, integrar critérios de qualidade ao PPP e formar professores para observar, registrar e reconfigurar o espaço à luz dos projetos em curso, a escola previne o sufocamento da criatividade e converte a sala de referência em ecossistema vivo de curiosidade, cooperação e produção de conhecimento. Assim, o espaço deixa de ornamentar a prática e passa a sustentá-la, garantindo equidade e sentido pedagógico às experiências da infância.

6. AS CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

As reflexões aqui apresentadas são programáticas e provisórias: delineiam um horizonte de possibilidades para que o espaço escolar opere como terceiro professor e o lúdico funcione como motor da curiosidade infantil, mas não esgotam o tema. Há limites importantes a reconhecer, entre eles o recorte bibliográfico desta discussão, a heterogeneidade das realidades escolares e as condições materiais e formativas que atravessam o trabalho docente. O que se propõe não é um receituário aplicável em qualquer contexto, e sim um conjunto de princípios a ser interpretado à luz do PPP, das culturas locais e das necessidades das crianças. É preciso ainda tensionar como classe, raça, gênero, deficiência e territorialidade incidem sobre o direito de brincar, sobre a curadoria de materiais e sobre o acesso aos espaços internos e externos. Sem esse olhar, corre-se o risco de transformar o ambiente em mera cenografia, esteticamente agradável, porém pouco significativo. Tais questões pedem aprofundamento teórico e, sobretudo, diálogo crítico com a prática cotidiana.

Desse modo, abrem-se frentes de investigação e ação que merecem continuidade: estudos longitudinais e de métodos mistos que acompanhem como mudanças espaciais e rotinas lúdicas impactam autonomia, linguagem, multiletramentos e raciocínio espacial; ciclos de pesquisa-formação com professores, em desenho participativo com crianças e famílias, para co-projetar cantos, materiais e tempos; desenvolvimento de rubricas de qualidade do ambiente e protocolos de documentação pedagógica que retroalimentem o planejamento; análises de viabilidade

institucional que integrem orçamento, manutenção, segurança e governança no PPP; e avaliações de acessibilidade sob o prisma do Desenho Universal para a Aprendizagem. O compromisso, portanto, é manter as perguntas abertas, produzir evidências situadas e recolocar o espaço como problema pedagógico permanente. Só assim estas considerações, assumidamente não finais, poderão sustentar revisões sucessivas e práticas mais justas, responsivas e intelectualmente potentes para a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CLEMENTS, Douglas H.; SARAMA, Julie. Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach. 2. ed. New York: Routledge, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HEFT, Harry. Affordances of children's environments: a functional approach to environmental description. *Environment and Behavior*, v. 20, n. 1, p. 29-55, 1988.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas... organização dos espaços na Educação Infantil. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

McCLOUD, Scott. Desvendando os quadrinhos. São Paulo: M. Books, 2005.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem & desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEUMAN, Susan B.; CELANO, Donna. Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, v. 36, n. 1, p. 8–26, 2001.

NICHOLSON, Simon. The theory of loose parts: how not to cheat children. *Landscape Architecture*, v. 62, n. 1, p. 30–34, 1971.

PESSANHA, Luciana dos Santos Jorge. O lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 34, p. 101–106, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5246>. Acesso em: 8 ago. 2025.

RINALDI, Carlina. In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge, 2006.

ROBINSON, Ken. *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. 2. ed. Chichester: Capstone, 2010.

1785

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades, Fortaleza*, v. 23, n. 2, p. 176–180, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/440/7457>. Acesso em: 11 ago. 2025.

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

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar. IV EDIPE. Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. 18 a 20 de maio de 2011: Anais. Goiânia, Ed. PUC Goiás, 2011. Disponível em: Acesso em: 12 ag. 2025.

SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. *Matemática na Educação Infantil: conhecer, fazer e brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO, Leila Aparecida Assolari; TOSCANO, Carlos. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2011. p. 13466–

13475. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829_2776.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025

VECCHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia: o papel do atelierista. Porto Alegre: Penso, 2017.

VERSACI, Rocco. This Book Contains Graphic Language: Comics as Literature. New York: Bloomsbury Academic, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018. ISBN 978-85-249-1688-5.

WINNICOTT, Donald W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.