



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUANA KARLA ALBUQUERQUE DE MELO

**SALAS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DESENVOLVIDAS EM UMA
TURMA DO GRUPO 4 EM UMA CRECHE MUNICIPAL DA PREFEITURA DO
RECIFE**

RECIFE

2025

LUANA KARLA ALBUQUERQUE DE MELO

**SALAS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DESENVOLVIDAS EM UMA
TURMA DO GRUPO 4 EM UMA CRECHE MUNICIPAL DA PREFEITURA DO
RECIFE**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação pela
Orientador/a: Prof.^a Carmi Ferraz Santos

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

M528s

Melo, Luana Karla Albuquerque de.

Salas ambientes na educação infantil: um estudo das práticas de linguagem desenvolvidas em uma turma do grupo 4 em uma Creche municipal da Prefeitura do Recife / Luana Karla Albuquerque de Melo. – Recife, 2025.

53 f.; il.

Orientador(a): Carmi Ferraz Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Educação Infantil. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Linguagem oral .
4. Prática pedagógica 5. Aquisição de linguagem. I. Santos, Carmi Ferraz,
orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUANA KARLA ALBUQUERQUE DE MELO

SALAS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DAS
PRÁTICAS DE LINGUAGEM DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA DO
GRUPO 4 EM UMA CRECHE MUNICIPAL DA PREFEITURA DO RECIFE

DatadaDefesa: 11/12/2025

Horário: 10:30 horas

Local: Sala 7B Bloco B-UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.a Dra. Carmi Ferraz Santos
Prof.ª Orientador(a)

Prof.ª Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho Prof.ª Examinador(a) Interno(a)

Prof.ª Dra. Dilian da Rocha Cordeiro
Prof.ª Examinador(a) Externo(a)

Resultado: Aprovada

Reprovada

AGRADECIMENTOS

Ao longo de toda essa trajetória, muitas pessoas caminharam ao meu lado, oferecendo apoio, incentivo ou simplesmente presença. A cada uma delas, registro minha profunda gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível. À minha mãe, deixo um agradecimento especial: sua força, apoio incondicional e amor constante foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Muito do que conquistei é reflexo do seu cuidado e da sua dedicação.

Sou grata também às amigas que a graduação me presenteou. Elas tornaram esse percurso mais leve, dividiram comigo aprendizados, dificuldades e alegrias, oferecendo companhia, escuta e apoio nos momentos em que mais precisei.

Agradeço, ainda, à minha orientadora, professora Carmi Ferraz, por conduzir este trabalho de maneira tão acolhedora, leve e fluida. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

A organização por salas ambiente tem se mostrado uma estratégia que potencializa as experiências das crianças na Educação Infantil, especialmente no campo da linguagem. Este trabalho investigou de que forma a organização e o uso da sala ambiente de Língua Portuguesa contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma creche municipal da Prefeitura do Recife. O objetivo geral consistiu em analisar as práticas pedagógicas realizadas na sala ambiente de Língua Portuguesa, observando como essas ações favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A pesquisa, de abordagem qualitativa e estruturada como estudo de caso, utilizou entrevista semiestruturada, observação do cotidiano da turma e registro em diário de campo. Os resultados mostram que a sala ambiente possibilita maior exploração, autonomia e engajamento das crianças, permitindo à professora planejar propostas de linguagem de maneira intencional, diversificada e integrada. Conclui-se que essa organização favorece o desenvolvimento linguístico e contribui significativamente para práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Sala ambiente. Linguagem oral e escrita. Prática pedagógica. Desenvolvimento linguístico.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Foto 1: Quadro de rotatividade semanal entre as salas ambientes..... | 33 |
| Foto 2: Atividade com alfabeto móvel. Criança posicionando as letras..... | 35 |
| Foto 3: Atividade de produção do cartaz de frutas de massa de modelar..... | 37 |
| Foto 4: Atividade do suco “gripão”..... | 39 |
| Foto 5: Criança copiando o nome da ficha de atividade..... | 41 |
| Foto 6:Atividade de ficha de contagem das frutas..... | 41 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 8 |
| 1.1 Panorama dos estudos sobre ambiente e linguagem na Educação Infantil | 9 |
| 1.2 Processo de ensino-aprendizagem na Educação infantil | 14 |
| 1.3 Direitos de aprendizagem segundo a BNCC | 16 |
| 1.4 BNCC: Campos de experiência na educação infantil | 18 |
| 1.5 Linguagem oral e escrita na Educação Infantil | 21 |
| 1.6 Salas ambientes na educação infantil: A importância da preparação do ambiente. | 23 |
| CAPÍTULO 2: METODOLOGIA | 25 |
| 2.1 CONTEXTO DA PESQUISA | 25 |
| 2.2 CAMPO PESQUISADO | 26 |
| 2.3 SUJEITOS PESQUISADOS | 27 |
| CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS | 27 |
| 3.1 A rotina no CMEI com salas ambientes | 27 |
| 3.2 Materiais didáticos e práticas de linguagem na sala ambiente | 31 |
| 3.3 Contribuições e desafios das atividades de linguagem nas salas ambiente: o que diz a professora | 38 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 465 |
| | 43 |
| REFERÊNCIAS | 44 |
| APÊNDICE | 46 |

INTRODUÇÃO

Na educação infantil, o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer por meio de experiências, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Nessa fase da infância, as crianças são sujeitos ativos, que aprendem principalmente por meio das vivências do cotidiano, explorando e experimentando o mundo à sua volta, em contraste com a postura passiva que caracteriza práticas tradicionais de ensino.

Uma alternativa que contribui significativamente para esse processo é a adoção das salas ambientes. Esse sistema, inspirado nos ateliês da abordagem Reggio Emilia, propõe que o espaço educativo seja organizado em salas temáticas, cada uma dedicada a um eixo específico, como o faz de conta, a linguagem ou as artes. Nessas instituições, as crianças não possuem uma sala fixa; ao longo do dia, circulam entre os diferentes ambientes, planejados com intencionalidade pedagógica para favorecer experiências diversificadas de aprendizagem.

Na Educação Infantil esse sistema pode ser um grande facilitador para o desenvolvimento das atividades, uma vez que o ambiente já vai estar preparado e as crianças já têm uma ideia do que vão fazer ao entrar em cada sala. Com o sistema das salas ambientes, o educador poderá realizar uma variedade muito maior de atividades uma vez que terá disponível várias salas com diferentes focos, podendo em um dia trabalhar artes com tinta e vários outros materiais que sujam e no mesmo dia realizar uma atividade mais calma ou uma brincadeira, não precisando se preocupar tanto com a preparação do ambiente.

Nesse contexto, ter uma sala destinada especificamente ao desenvolvimento da linguagem permite uma exploração mais aprofundada desse aspecto do desenvolvimento infantil. No entanto, como a alfabetização não é foco na educação infantil, o desafio está em planejar práticas que contemplem a linguagem oral e o letramento sem antecipar etapas. Assim, esta pesquisa foca na sala ambiente de linguagem, buscando compreender como são desenvolvidas as atividades nesse espaço.

A temática dessa pesquisa foi escolhida por ser algo pouco abordado, principalmente em creches públicas, as quais são, muitas vezes, compreendidas por alguns numa perspectiva de assistencialismo, sendo deixado de lado que se trata de um espaço educativo. Por isso, observar como uma creche pública desenvolve seu

papel educativo e, principalmente, como faz isso de forma não tradicional é um dos motivos pela escolha da temática.

A motivação para esta pesquisa surgiu quando a pesquisadora conheceu o sistema de salas ambientes durante um estágio supervisionado em educação infantil, realizado em uma creche municipal da Prefeitura da cidade do Recife, que utiliza esse sistema, e pôde perceber que tal sistema transforma totalmente o cotidiano da instituição que o aplica, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais enriquecedor e dinâmico, mas que também possui desafios que requerem um bom planejamento, que vai desde o planejamento anual até o de cada aula vivenciada.

Este trabalho, portanto, tem como problemática a questão: de que forma a organização e o uso da sala ambiente de Língua Portuguesa proporcionam o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças na educação infantil? Diante disso, o objetivo geral consiste em analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala ambiente de Língua Portuguesa, em turma do grupo 4 em uma creche municipal da Prefeitura da cidade do Recife, observando em que medida tais práticas contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil. E os objetivos específicos serão:

- Compreender como a organização de salas ambientes favorece o processo de aprendizagem;
- Identificar os desafios e benefícios da implementação do sistema de salas ambientes na educação infantil.
- Observar como os materiais contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças;
- Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para promover o letramento por meio de atividades na sala ambiente de Língua Portuguesa.

Este estudo poderá contribuir para os educadores da Educação Infantil, na medida em que permitirá conhecer o sistema de salas ambiente de forma mais aprofundada. Essa reflexão sobre a prática facilitará a compreensão de sua aplicação com os alunos, pois possibilitará a reflexão acerca da teoria que tem sustentado a prática nesses espaços, e pode estimular que outros profissionais se desafiem a tentar, por saberem que a proposta está sendo bem-sucedida em outras instituições.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Panorama dos estudos sobre ambiente e linguagem na Educação Infantil

Para a composição deste trabalho, foi realizado um levantamento de estudos sobre o ambiente e o trabalho com a linguagem na educação infantil. Dessa maneira, pesquisou-se por trabalhos que discutissem sobre tal temática nas seguintes plataformas: portal de periódicos da Capes e repositório da UFRPE. As palavras chaves que foram utilizadas foram: “Educação infantil” e “salas ambientes”. No repositório da UFRPE foram encontrados e analisados 43 trabalhos como resultado da palavra-chave “educação infantil”, desses, 10 foram selecionados. Ainda no repositório da UFRPE pesquisando a palavra-chave “salas ambientes” foram obtidos 73 resultados, eles foram analisados e somente 1 foi selecionado. No portal de periódicos da capes foram encontrados 2.787 resultados com a palavra-chave “educação infantil”, desses 60 foram analisados e 12 foram selecionados. A análise e seleção dos trabalhos foi feita a partir da leitura dos resumos e o ano de publicação dos trabalhos, as pesquisas que apresentavam proximidade com tema sobre o ambiente e trabalho com a linguagem na Educação Infantil e tinha até dez anos de publicação eram selecionados e lidos por completo.

Entre os trabalhos selecionados foram considerados aqueles mais relevantes para a discussão aqui proposta. Sendo eles, do repositório da UFRPE: “A organização da sala de aula na educação infantil: o despertar da autonomia”, de Melo (2019); “Os fazeres de uma professora para o ensino da língua escrita no último ano da Educação Infantil”, de Santos (2018); “O manual do professor da Educação Infantil: o que orienta para o trabalho com a literatura infantil?”, de Arruda (2023) e “A contação de história na Educação Infantil como prática pedagógica: concepções de professores da Região Metropolitana do Recife”, de Oliveira (2021). Como também do Portal de periódicos da Capes: “O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação Infantil brincadeiras diferentes”, de Neves, Castanheira e Gouveia (2015); e “Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil”, de Moraes, Albuquerque e Brandão (2016).

O trabalho feito por Melo (2019), tratasse de uma pesquisa feita pela autora em uma escola de educação infantil. O trabalho teve por objetivo mostrar como a organização da sala de aula poderia contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Para isso, a autora observou a prática de duas professoras da instituição, e realizou uma entrevista com as docentes, além de pedir para os estudantes dessas turmas para desenharem a sala de aula deles.

Como fundamentação de sua pesquisa, a autora utiliza as concepções de alguns teóricos que também discutem sobre a autonomia, a organização do espaço escolar e sobre a importância da preparação do ambiente na educação infantil. Alguns dos teóricos utilizados foram Abramowicz (2003), Barbosa (2006), Corsino e Nunes (2009), Frago e Escolano (1998), e Rodrigues e Amodeo (2005).

Os resultados obtidos por Melo (2019) revelam que a organização do ambiente influencia diretamente o desenvolvimento da autonomia infantil, sendo um fator essencial para a construção de significados e para a atuação ativa das crianças no processo educativo. Também mostram que a prática pedagógica consciente, integrada à organização do espaço, contribui para que o ambiente se torne mediador entre o educador e a percepção dos alunos. Ainda releva que a teoria e prática precisam caminhar juntas na Educação Infantil, pois é na articulação entre ambas que o professor encontra formas mais eficazes de planejar e agir de acordo com a realidade das crianças. E quanto ao desenvolvimento da autonomia, os resultados mostram que é um processo complexo e contínuo, que exige intencionalidade na prática docente e apoio da família, indo além da independência física e envolvendo criticidade, reflexão e tomada de decisões.

O trabalho de Santos (2018) constitui-se numa pesquisa qualitativa, de estudo de caso, intitulada "Os fazeres de uma professora para o ensino da língua escrita no último ano da Educação Infantil". A autora acompanhou a prática de uma professora do último ano da educação infantil. Foi dada maior atenção às práticas relacionadas ao ensino da língua escrita, uma vez que o objetivo da pesquisa era descobrir qual a relação entre a prática pedagógica na Educação Infantil e o ensino da língua escrita.

Como base teórica para a sua pesquisa, a autora utilizou alguns autores que também discutem sobre os temas de ensino da língua escrita, jogos e brincadeiras na Educação Infantil e consciência fonológica. Alguns dos autores utilizados foram Ana Carolina Perrusi Brandão, Telma Ferraz Leal, Vygotsky, Artur Moraes, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Tizuko Kishimoto.

A pesquisadora aponta que o principal resultado encontrado em sua pesquisa foi que a professora observada teorizava a sua prática, contudo, realizava poucas atividades lúdicas que envolvessem o ensino da língua escrita. Ainda destacou que a falta de autonomia da professora em relação ao seu planejamento desconsidera seu saber docente e mostra pouca flexibilidade do currículo adotado pela rede de ensino.

O trabalho intitulado "A contação de história na Educação Infantil como prática pedagógica: concepções de professores da Região Metropolitana do Recife", de

Oliveira (2021), tem como objetivo compreender como os professores da Educação Infantil percebem e utilizam a contação de histórias no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa parte da valorização dessa prática como recurso pedagógico que estimula a imaginação, a oralidade e o vínculo afetivo entre educador e criança. A autora investiga as concepções de nove professores da rede pública municipal, buscando entender como essa prática é planejada, executada e quais desafios enfrenta no cotidiano escolar.

A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem descritiva-analítica, utilizando como instrumento de coleta um questionário aplicado remotamente. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Os resultados revelam que todos os participantes reconhecem a contação de histórias como uma prática positiva, destacando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. A maioria dos professores realiza algum tipo de planejamento para incluir essa atividade em suas aulas, embora ainda haja confusão entre leitura e contação, e limitações na escolha dos gêneros textuais utilizados.

A fundamentação teórica do trabalho é construída com base em autores como Busatto (2013), que discute a arte de contar histórias no século XXI; Corsino (2011), que aborda a formação do leitor na Educação Infantil; Rosa (2007), que investiga memórias e práticas docentes relacionadas à contação; Sodré (2017), que analisa a contação como experiência educativa; e Souza & Bernardino (2011), que tratam da figura do professor como contador de histórias. Também são utilizados documentos oficiais como a BNCC (2017) e o RCNEI (1998), que reconhecem a contação como prática essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, o estudo conclui que, embora a contação de histórias seja amplamente reconhecida como prática pedagógica relevante, ainda há desafios como falta de tempo, desvalorização institucional e desconhecimento sobre sua distinção em relação à leitura. A autora defende que essa prática deve ser fortalecida na formação inicial e continuada dos professores, para que seja compreendida em sua dimensão lúdica, educativa e cultural. Quando bem planejada e mediada, a contação de histórias pode transformar a experiência escolar das crianças, promovendo aprendizagens significativas e o gosto pela leitura desde os primeiros anos.

O artigo “O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes”, de Neves, Castanheira e Gouvêa (2015), investiga

como crianças pequenas atribuem significados ao ler, escrever e brincar no cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil em Belo Horizonte. A pesquisa se insere nas discussões sobre o lugar do letramento na infância, especialmente após a ampliação do ensino fundamental para nove anos. As autoras adotam uma abordagem etnográfica interacional, articulada à sociologia da infância e à perspectiva social do letramento, para analisar como as práticas de leitura e escrita se entrelaçam com as brincadeiras infantis. A observação de uma turma de crianças entre quatro e cinco anos revela que o brincar pode ser integrado às práticas de letramento de forma significativa e respeitosa à cultura de pares.

A pesquisa mostra que, embora o projeto pedagógico da escola enfatize o brincar como eixo central, há espaço para práticas de letramento que respeitam a ludicidade. A professora observada utiliza livros de brincadeiras como ponto de partida para atividades que envolvem leitura, roda de conversa e jogos, promovendo uma experiência rica e integrada. As crianças demonstram grande interesse pela linguagem escrita, folheando livros, tentando ler e escrever espontaneamente, e incorporando a leitura às suas brincadeiras. O estudo evidencia que o letramento não precisa ser uma prática formal e isolada, mas pode emergir naturalmente das interações sociais e culturais das crianças, desde que haja mediação sensível e intencional por parte do docente.

A fundamentação teórica do artigo é construída com base em Street (1984), Soares (1999), Corsaro (2011), Castanheira (2004) e Vigotski (1998), que discutem o letramento como prática social, a cultura de pares e o papel da ludicidade na aprendizagem. As autoras defendem que o brincar é uma linguagem legítima da infância e que pode ser articulado ao letramento sem comprometer a espontaneidade e a criatividade das crianças. A análise do evento “Brincadeiras diferentes” mostra como a leitura de livros sobre brincadeiras, seguida da vivência prática, permite às crianças construir significados, desenvolver autonomia e participar ativamente do processo de aprendizagem. O estudo também destaca a importância da escuta ativa e da valorização das vozes infantis no planejamento pedagógico.

Por fim, Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) concluem que é possível superar a dicotomia entre brincar e alfabetizar, propondo uma prática pedagógica que integre letramento e ludicidade. As autoras defendem que o letramento pode ser vivido como experiência lúdica, respeitando os interesses infantis e promovendo a inserção das

crianças na cultura escrita. A pesquisa reforça que a Educação Infantil deve considerar o desejo das crianças de se apropriar da linguagem escrita, sem antecipar formalmente o processo de alfabetização. A proposta de “brincar letrando” ou “letrar brincando” aponta para um caminho pedagógico mais inclusivo, afetivo e significativo, que valoriza a infância em sua plenitude e reconhece o papel ativo das crianças na construção do conhecimento.

O artigo “Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil”, de Moraes, Albuquerque e Brandão (2016), discute o ensino da linguagem escrita para crianças de cinco anos, com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e na valorização da ludicidade. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Recife, acompanhando turmas do último ano da Educação Infantil ao longo de um ano letivo. Os autores defendem que é possível trabalhar sistematicamente com a escrita sem abrir mão das especificidades da infância, propondo uma abordagem que articule letramento literário, jogos fonológicos e atividades de reflexão sobre a linguagem. O estudo se contrapõe às três posições dominantes no debate sobre o ensino da escrita na infância: a alfabetização precoce, a supressão da escrita em nome do brincar e o ensino à deriva, propondo uma “quarta via” que respeite os interesses infantis e promova avanços reais na compreensão da escrita.

A metodologia adotada é qualitativa, com estudos de caso que envolvem observações sistemáticas, registros em diário de campo, gravações em áudio e aplicação de tarefas diagnósticas. As práticas das professoras observadas revelam intencionalidade pedagógica, com atividades que incluem leitura de textos literários, exploração de poemas da tradição oral, brincadeiras com palavras e jogos de consciência fonológica. As crianças foram estimuladas a refletir sobre a sonoridade das palavras, identificar rimas, sílabas iniciais e diferenças de tamanho entre vocábulos, além de realizar produções escritas espontâneas. Os resultados mostram progressos significativos na apropriação do SEA, com avanços nos níveis de escrita e nas habilidades de consciência fonológica, especialmente entre os alunos que participaram de práticas mais sistematizadas e lúdicas.

A fundamentação teórica do artigo é construída com base em Ferreiro e Teberosky (1979), Ferreiro (1985), Moraes (2004, 2012, 2015), Leite (2011), Bryant e Bradley (1987), entre outros, que discutem a psicogênese da escrita, o papel da consciência fonológica e a importância da mediação docente. Os autores defendem

que habilidades como identificação de rimas e sílabas não são apenas fruto do desenvolvimento natural, mas precisam ser ensinadas intencionalmente. A escrita é concebida como um sistema notacional complexo, cuja apropriação demanda experiências significativas e planejadas. A ludicidade é valorizada como estratégia pedagógica, e os jogos com palavras são apresentados como ferramentas eficazes para promover reflexão metalinguística e avanço na compreensão do SEA.

Por fim, Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) concluem que o ensino da escrita na Educação Infantil pode ser realizado de forma respeitosa, prazerosa e eficaz, desde que se articule à cultura da infância e às práticas sociais da linguagem. Os dados empíricos mostram que crianças de cinco anos são capazes de avançar significativamente na compreensão da escrita quando têm acesso a práticas pedagógicas que envolvem leitura, reflexão e brincadeira. Os autores reforçam que não é necessário escolher entre alfabetizar ou brincar, mas sim integrar essas dimensões em uma proposta pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. A pesquisa contribui para o debate sobre o lugar da escrita na infância, propondo caminhos que conciliam intencionalidade pedagógica, ludicidade e respeito ao desenvolvimento infantil.

1.2 Processo de ensino-aprendizagem na Educação infantil

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica destinada às crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo obrigatória a partir dos 4 anos. Durante muito tempo, essa etapa foi conhecida como “pré-escola”, o que contribuía para sua desvinculação do contexto da educação básica. Compreendia-se que o processo escolar se iniciava apenas no Ensino Fundamental, e que a pré-escola teria como única função preparar as crianças para essa nova etapa. Essa concepção reduzia o papel pedagógico da Educação Infantil, priorizando apenas habilidades motoras finas e cognitivas, enquanto deixava em segundo plano aspectos essenciais como a socialização e o movimento.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (Brasil, 2018, p.33)

Com a compreensão de que a Educação Infantil não se trata apenas de uma preparação para o ensino formal, passa-se a reconhecer que o processo de ensinoaprendizagem nessa etapa tem características específicas. Trata-se de um período em que a criança está aprendendo habilidades básicas fundamentais — como falar, andar, interagir socialmente — e, por isso, o foco do trabalho pedagógico não está na transmissão de conteúdos, mas sim na formação integral do sujeito. O ensino nessa fase deve estar baseado em atividades lúdicas e experiências significativas que dialoguem com o cotidiano e com a realidade das crianças.

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2018, p.34)

Assim, a vivência de experiências deve ser a base da ação educativa nas instituições de Educação Infantil. A própria BNCC (BRASIL, 2018) define como eixos estruturantes dessa etapa as interações e as brincadeiras, por meio das quais as crianças aprendem e se desenvolvem. A aprendizagem baseada em experiências torna o processo mais significativo e lúdico, além de promover uma abordagem transdisciplinar, que rompe com a fragmentação do conhecimento em disciplinas.

As interações e as brincadeiras devem atravessar toda a prática pedagógica da Educação Infantil, estando presentes no planejamento das atividades diárias. A criança, enquanto ser social, tem o direito de se relacionar com outras crianças e com os adultos do ambiente escolar. Por meio dessas interações, desenvolve habilidades que contribuem para sua formação integral.

[...]os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (Brasil, 2018, p. 35)

Essa abordagem valoriza a criança como um sujeito ativo, protagonista da sua própria aprendizagem. Por meio das experiências vividas no ambiente escolar, ela constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e amplia suas formas de se relacionar com o mundo. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o transmissor de saberes, e passa a ser um mediador, alguém que organiza contextos ricos, desafiadores e

estimulantes para que os pequenos explorem, questionem, se expressem e experimentem.

Para que essa construção aconteça de maneira significativa, é necessário que o educador valorize e incentive o uso da linguagem mais própria da infância: o brincar. O brincar, além de eixo estruturante, é reconhecido pela BNCC como um dos direitos de aprendizagem. Na infância, brincar é uma forma de se expressar, organizar ideias e assimilar experiências. É por meio do brincar que a criança compreende o mundo e ressignifica suas vivências.

De acordo com Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais que a criança estabelece em seu meio. É nas trocas com os outros (adultos e pares mais experientes) que ela internaliza conhecimentos, valores e modos de agir, transformando o aprendizado em desenvolvimento. Nesse sentido, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, ocorrendo naquilo que o autor denominou de zona de desenvolvimento proximal, espaço entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que é capaz de realizar com auxílio.

O educador, portanto, assume um papel essencial como mediador, criando situações de interação e diálogo que favorecem a construção de novos saberes. Para Vygotsky, a linguagem é o principal instrumento de mediação desse processo, pois permite à criança organizar o pensamento, expressar sentimentos e atribuir significados às suas experiências. Essa concepção se articula diretamente com a BNCC, que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e destaca o papel da linguagem como mediadora das aprendizagens.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil demanda profissionais sensíveis, preparados e conscientes de que, nessa fase, o aprender se dá por meio das experiências, e não pela transmissão de disciplinas e conteúdos fragmentados.

1.3 Direitos de aprendizagem segundo a BNCC

Na BNCC (2018) é assegurado que a criança na educação infantil tenha direitos de aprendizagem e desenvolvimento, esses direitos devem servir como uma base na

intencionalidade que o educador infantil tem ao elaborar uma atividade. Os direitos são seis: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

O direito de conviver está descrito na BNCC (2018, p. 36) como: "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas". Dessa forma durante o período da educação infantil os educadores devem garantir que seus alunos tenham esse direito assegurado, não isolando o estudante de qualquer maneira.

As atividades vivenciadas devem permitir que as crianças possam se expressar, que possam se relacionar com os colegas de classe e adultos a sua volta, mas que também sejam atividades que ensinem as normas de convivência básicas entre as pessoas, como não interromper uma pessoa que está falando, não machucar os colegas, ajudar outras crianças a fazer a atividade quando perceber que ela está com dificuldade, entre várias outras normas de convivência.

Já o direito de brincar está descrito na BNCC (2018, p.36) como:

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

O brincar é fundamental durante a infância, pois é brincando que muito do desenvolvimento social, cognitivo, motor entre outros é explorado e aprimorado. É brincando que a criança se expressa, é a forma como a criança reproduz o que vê em seu cotidiano e é como ela organiza suas ideias.

O direito de participar é descrito na BNCC (2018, p.36) como:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Uma vez que temos uma visão de criança como um ser ativo, não podemos simplesmente impor a ela o que deve ser feito, a criança deve ter voz de escolha, esse direito garante que a criança tenha uma voz ativa que diz do que deseja brincar, se alguma atividade não lhe agrada, liberdade para escolher materiais que deseja usar.

Assim, a criança aprende a se posicionar e tomar as próprias decisões.

O direito a explorar está descrito na BNCC (2018, p.36) como:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da

natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Esse direito exige que o professor realize atividades que permita à criança conhecer e explorar, que os alunos possam manipular os materiais de forma livre, que tenham acesso a diversos ambientes e diferentes tipos de experiências. Ao explorar a criança conhece o mundo e a si mesma.

O direito a expressar está descrito na BNCC (2018, p.36) como: “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. O direito de expressar é fundamental para o desenvolvimento da criança, sem esse direito garantido todos os outros acabariam por também não estarem, por exemplo, o direito de brincar, a criança costuma a expressar o que sente por meio da brincadeira, sem o direito de se expressar a brincadeira acabaria por não ser algo que a criança realmente aproveitaria.

O direito a conhecer-se está descrito na BNCC (2018, p.36) como:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

O direito a conhecer-se é muito importante para o desenvolvimento da criança, ela precisa saber quem ela é, em que meio e cultura ela está inserida, ela deve se sentir pertencente a um grupo.

Os direitos de aprendizagem são fundamentais para que as práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil sejam as mais enriquecedoras possíveis, eles servem como um guia para o educador e garantem à criança uma educação humanizada.

1.4 BNCC: Campos de experiência na educação infantil

A BNCC propõe cinco campos de experiências nas quais serão baseadas as práticas na educação infantil, cada um desses campos possui vários temas e conteúdos em um eixo central. Esses campos são: “O eu, o outro e o nós,” “Corpo, gestos e movimentos,” “Traços, sons, cores e formas,” “Escuta, fala pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Se pensarmos, por exemplo, no “o eu, o outro e o nós,” vários temas podem ser abordados nesse campo, mas o eixo está nas relações sociais e no conhecimento de si próprio.

[...] na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (Brasil, 2018, p. 38)

A educação infantil é uma etapa que tem seu eixo estruturante nas interações e brincadeiras, dessa forma, atribuir às crianças disciplinas comuns como português e matemática não é o mais indicado, já que nessa fase as experiências serão responsáveis pela aprendizagem. A educação infantil é o momento de a criança aprender brincando e experimentando.

Os campos de experiência buscam promover a construção do conhecimento da criança por meio de situações lúdicas que permitam que a criança se expresse de forma livre e espontânea, sempre permitindo que possa experimentar e explorar.

Será um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais. (Finco, Barbosa, Faria, 2015, p. 187).

A educação infantil é um momento para a criança se entender inserida em uma cultura, em um meio social, e isso não pode ser negado a elas nos espaços educativos. Os campos de experiência permitem, portanto, que as crianças possam aprender sobre elas mesma e sobre a cultura de sua localidade. Isso não pode deve feito por disciplinas isoladas.

Ao analisar cada um desses campos isoladamente, pode-se destacar o que esses campos contribuem para a formação das crianças na educação infantil. Na BNCC (2018, p.38) descreve o campo de experiência “o eu, o outro e o nós” como:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.

Portanto podemos perceber que este campo de experiência contribui para o desenvolvimento social das crianças, ele propõe que na instituição de educação

infantil a criança tenha experiências que as levem a se conhecer e a entender as relações sociais na qual ela está inserida. A BNCC descreve o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” como:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (Brasil, 2018, p.38).

Tal campo de experiência contribui para o desenvolvimento corporal da criança, e propõe que elas tenham experiências que as permitam explorar o corpo e seus movimentos. Principalmente na fase da educação infantil, o desenvolvimento do corpo é essencial uma vez que as crianças estão se desenvolvendo e descobrindo do que são capazes de fazer, as atividades que permitem movimentação farão que elas descubram mais sobre si mesma e suas capacidades. O campo de experiência “traço, sons, cores e formas” está descrito na BNCC como:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (Brasil, 2018, p.39)

Este campo contribui para o desenvolvimento artístico e cultural da criança. Ele propõe que a criança tenha experiências que as leve a entender a cultura na qual ela está inserida, as leva a apreciar e produzir manifestações artísticas, que permitam a elas se expressarem de diferentes maneiras. O campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” está descrito na BNCC como:

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. (Brasil, 2018, p.39)

Este campo contribui principalmente para o desenvolvimento da linguagem da criança. Ele propõe que a criança tenha experiências que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos da linguagem, como a fala e escuta. O desenvolvimento de atividades que estimulem a criança a falar e refletir sobre a língua serão priorizados nesse campo, atividades como leitura de livros, contação de histórias, brincadeiras de faz-de-conta são exemplos do que este campo propõe. Por fim o campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” está descrito na BNCC como:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). (Brasil, 2018, p.40)

Esse campo está nitidamente relacionado à matemática e às ciências exatas, e contribui para o desenvolvimento das noções de espaço, tempo e quantidade das crianças. Tal campo propõe que as crianças tenham experiências que as permitam desenvolver suas habilidades cognitivas e raciocínio lógico. Deverão ser desenvolvidas atividades que levem as crianças a questionarem fenômenos naturais, investigar e explorar o mundo ao seu redor. Como pode-se ver cada campo gira em torno de um eixo central, todos eles desenvolvem diversas habilidades que são essenciais no desenvolvimento infantil e que devem estar obrigatoriamente presentes na educação infantil.

1.5 Linguagem oral e escrita na Educação Infantil

Durante o período da Educação Infantil, as crianças estão em processo de apropriação da linguagem oral e escrita. Considerando que a linguagem oral é uma das formas de expressão mais utilizadas no cotidiano, seu desenvolvimento deve ser garantido desde os primeiros anos de vida. Assim, o ensino da língua é também um direito da criança na Educação Infantil, e não apenas no Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 41)

No entanto, é importante destacar que a linguagem não se limita à modalidade oral. O ensino da linguagem escrita também deve ser considerado, embora muitas vezes seja deixado em segundo plano. Como as crianças ainda estão consolidando a oralidade, é comum que os educadores priorizem apenas esse aspecto, deixando o contato com a linguagem escrita para etapas posteriores. Acontece que, enquanto a linguagem oral é adquirida de forma espontânea, por meio das interações sociais, a linguagem escrita geralmente exige mediação pedagógica intencional. São raros os casos de crianças que aprendem a ler e escrever unicamente por meio das interações cotidianas, sem que esse processo seja incentivado pelo adulto.

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um

treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno [...] (Vygotsky, 1991, p.70)

Desse modo, negligenciar completamente o contato com a linguagem escrita na Educação Infantil pode ser uma escolha pouco adequada. Embora existam correntes que defendem que essa etapa deve priorizar vivências lúdicas, sem preocupação com a alfabetização formal, há também autores que defendem a importância de iniciar desde cedo práticas voltadas ao letramento, respeitando as especificidades dessa faixa etária. De acordo com Magda Soares (2003), o letramento é um processo que envolve o uso social da língua escrita, sendo possível e necessário desde a infância, sem que isso signifique antecipar a alfabetização. Já Emília Ferreiro (1989), ao estudar como as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, demonstra que elas são capazes de elaborar significados sobre a linguagem escrita antes mesmo de serem formalmente alfabetizadas.

Nessa perspectiva, o objetivo não é ensinar a ler e escrever de forma tradicional, mas inserir a criança em um ambiente letrado, no qual ela possa compreender a função social da escrita e desenvolver atitudes positivas em relação à linguagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também orienta que, durante a Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem garantir experiências com diversas formas de linguagem, inclusive a escrita, considerando a criança como sujeito de direitos (BRASIL, 2018):

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2018, P.42)

Para que essa inserção no universo letrado ocorra de forma efetiva, é essencial que o ambiente da criança favoreça esse contato. É necessário que ela tenha acesso a livros e materiais escritos em seu cotidiano, podendo manuseá-los livremente, observando suas características. Além disso, atividades de leitura de histórias, com livros adequados à faixa etária, ajudam as crianças a compreenderem a funcionalidade dos textos e a ampliarem seu repertório linguístico. Propostas que envolvem jogos com sons das palavras também são importantes, pois favorecem a consciência fonológica, habilidade essencial para o processo de alfabetização — mesmo que, nesse momento, ainda não se trabalhe diretamente com a grafia das letras (SOARES, 2003).

Outras práticas possíveis incluem atividades com os nomes das crianças e palavras fixas do cotidiano escolar. Ainda que não reconheçam todas as letras, os pequenos são capazes de “ler” essas palavras por reconhecimento visual, memorizando suas formas e associando-as ao significado. Essas práticas fortalecem o vínculo com a linguagem escrita de maneira lúdica e significativa, respeitando o desenvolvimento infantil.

1.6 Salas ambientes na educação infantil: A importância da preparação do ambiente.

Para começar, é importante deixar claro qual o conceito de ambiente que será aqui falado, tratasse de todo o espaço físico, como as salas de aula os objetos presentes nela, os materiais e todas as outros espaços físicos, mas também são as relações que são feitas dentro desses espaços tanto positivas como negativas, entre adultos e crianças, educadores, funcionários, família, todos que tem alguma relação nesse espaço (Cruz e Andrade, 2017, p.72)

As salas ambientes constituem-se um sistema de organização do espaço físico da instituição que tem como base teorias construtivistas de aprendizagem e a abordagem adotada em Reggio Emília. Nesse sistema as crianças não passam o dia todo em apenas uma sala de referência, mas permanecem um determinado tempo em cada sala da instituição, passando por várias salas em um dia. Mendes (2022, p.2) conceitua as salas ambientes afirmando que “na sua essência é oferecer um espaço de aprendizagem prazeroso à criança, onde ela possa construir seu aprendizado de maneira mais efetiva, partindo da sua vivência, que é mediada pelo professor”.

Cada uma das salas da instituição tem um eixo ou um tema e as atividades que são desenvolvidas se baseiam nesse tema. Como destacado por Mendes (2022, p.2):

A ideia de organização escolar em salas ambientes concebe uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que sediarão. Assim, pode-se ter salas de Geografia, de História, de Matemática etc., e os alunos – não mais os professores – se deslocarão entre as salas a cada mudança de aula.

Isso permite que a criança veja a instituição de ensino como um lugar que ela pode explorar por completo. Os educadores terão o ambiente preparado e encaminhado para a atividade que deseja realizar, assim não precisando remodelar toda a sala para que atenda às necessidades de cada uma das atividades, evitando

atividades repetitivas que não permitem à criança um desenvolvimento completo de suas habilidades.

Como a presente pesquisa trata dessa proposta para a educação infantil, as salas não irão corresponder a disciplinas, uma vez que entendemos que a Educação Infantil não deve ter um ensino fragmentado, mas sim transdisciplinar. Portanto, as salas devem ter eixos ou temas. Os eixos podem ser escolhidos pelos educadores da instituição, procurando atender às necessidades das crianças e o que se deseja que elas aprendam.

Essa forma de organizar o ambiente educacional torna o cotidiano escolar muito mais diversificado em experiências, permitindo que os professores tenham mais ferramentas para proporcionar aulas mais lúdicas e significativas. As crianças têm mais espaços para explorarem e aprender, uma vez que o ambiente também faz parte do processo aprendizagem da criança. De acordo com Andrade e Cruz (2018, p.73):

Na abordagem construída em Reggio Emilia, desde o início, a preocupação com a qualidade do contexto no qual acontece a educação de crianças pequenas decorre da crença no direito da criança a um ambiente de qualidade e da ideia do Espaço como “terceiro educador”.

Se podemos entender o ambiente como um “terceiro educador”, como proposto por Andrade e Cruz, devemos como educadores buscar torná-lo o mais instigante possível, já que buscamos que ele também permita aos alunos uma experiência enriquecedora na construção do conhecimento. Aqui a proposta das salas ambientes se torna muito bem-vinda, uma vez que a prática estará voltada para o eixo da sala.

As situações de aprendizagem em sala de aula não se dão somente na relação aluno-professor, mas as relações aluno-aluno e a relação aluno-ambiente também são responsáveis pela construção da aprendizagem. O ambiente, devidamente planejado, poderá encaminhar os estudantes para o aprendizado. Portanto, a preparação do ambiente exige intencionalidade pedagógica. Cada detalhe do espaço — da disposição dos móveis à escolha dos materiais — comunica expectativas, valores e objetivos educativos. Um ambiente bem planejado instiga a curiosidade, promove a autonomia e favorece a participação ativa da criança. Além disso, o cuidado com a estética, a organização e a acessibilidade dos objetos contribuem para a construção de um espaço que convida à exploração, à imaginação e ao aprendizado significativo.

Segundo Vygotsky:

[...]um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença de outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os

elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. (apud Oliveira, 2002, p.57).

Uma vez que entendemos que o ambiente é um importante componente no processo educativo e que ele é responsável por boa parte da aprendizagem, devemos pensar em como as salas de aula estão organizadas, se elas estão tornando o processo de ensino-aprendizagem mais fluido ou dificultando-o.

Para que os ambientes escolares realmente favoreçam o desenvolvimento das crianças, é necessário que o professor atue como mediador entre o espaço e os processos de aprendizagem. Cabe a ele observar as necessidades do grupo, planejar os espaços com intenção pedagógica e reorganizá-los quando necessário. O professor não apenas cria contextos, mas também interpreta as interações que acontecem no ambiente, ajustando materiais, tempos e propostas com sensibilidade.

Tornasse interessante observar que no sistema de salas ambiente não precisa que os estudantes estejam em uma sala específica para ter atividades nessa temática. Por exemplo, se há uma sala para trabalhar linguagem, não quer dizer que a linguagem será trabalhada apenas nessa sala. A linguagem poderá ser trabalhada em todas as salas, mas na sala de linguagem o foco principal serão atividades para o desenvolvimento da linguagem. O diferencial será que nas salas ambientes o espaço estará organizado para desenvolver atividades com uma determinada temática, tal como artes, será uma sala preparada para ser suja com mais frequência, com materiais para produções artísticas.

O contexto de salas ambientes pode favorecer o ensino da linguagem na fase da educação infantil. O contato mais diversificado que as crianças vão ter com diversas experiências em ambientes planejados pode permitir um desenvolvimento da linguagem mais amplo, considerando que as salas proporcionem atividades nas quais as crianças sejam estimuladas a ter uma escuta ativa, se expressar, ter contado com materiais escritos, entre outras atividades que podem desenvolver a linguagem.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Com o objetivo de responder à pergunta: De que forma a organização e o uso da sala ambiente de linguagem proporcionam o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças na educação infantil? É assumida uma abordagem de natureza qualitativa. Segundo Lara e Molina (2011, p.5)

essa modalidade de pesquisa responde a questões que são muito específicas. Para ela, a pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis.

A pesquisa é do tipo estudo de caso, uma vez que estudou como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em uma instituição de educação infantil, analisando as práticas desenvolvidas e relacionando-as com seu embasamento teórico. Para Lara e Molina (2011, p.6) o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”.

Para a realização da coleta de dados foram usados:

- **Entrevista semiestruturada:** aconteceu com a professora da turma observada, as perguntas foram voltadas para saber o perfil da professora, com sua formação acadêmica, tempo de sala de aula e motivações para trabalhar na educação infantil. Perguntas quanto às contribuições e desafios do sistema de sala ambiente, planejamento pedagógico e a sua visão sobre a linguagem na educação infantil. O roteiro de entrevista completo está nos apêndices.
- **Observações do campo:** Foram realizadas dez observações participantes na turma do grupo 4, da educação infantil, no período de 04 de agosto a 9 de setembro de 2025. A pesquisadora acompanhou toda a rotina da turma, desde a hora que os estudantes chegavam na instituição até o momento que iam para casa (roteiro de observação completo está nos apêndices).
- **Diário de campo:** nele foi descrita a rotina da turma observada. No diário foi colocado a data da observação, quais salas foram visitadas nesse dia e quais atividades foram desenvolvidas, também haverá um espaço para possíveis observações que a pesquisadora tenha a fazer (modelo de diário de bordo utilizado está nos apêndices).

2.2 CAMPO PESQUISADO

O campo pesquisado foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da Prefeitura da Cidade do Recife, localizada no bairro do Ibura, que adota o modelo de educação infantil por meio de salas ambientes. A instituição recebe crianças de 0 a 5 anos com turmas divididas por idade. As crianças até 3 anos têm um horário em tempo integral e as crianças de 4 e 5 anos ficam meio período. São o total de cinco salas ambientes: linguagem, jogos, faz de conta, movimento e artes. A turma do Berçário, que é constituída pelas crianças menores de 1 ano, não circula entre as salas, ficam apenas na sua própria sala.

2.3 SUJEITOS PESQUISADOS

Os sujeitos da pesquisa foram a professora responsável pela turma e os estudantes do Grupo IV. A professora observada trabalha na instituição há dois anos, sendo essa a sua segunda turma da educação infantil ao longo de sua carreira. Ela é formada em pedagogia e tem pós-graduação em psicopedagogia. É uma professora concursada, que conhecia a metodologia utilizada na instituição apenas em teoria até ir trabalhar lá.

A escolha dos sujeitos foi feita intencionalmente, considerando suas experiências e envolvimento direto com o modelo de salas ambientes. Segundo Minayo (2007, p. 42), “na pesquisa qualitativa, os sujeitos são escolhidos intencionalmente, porque possuem experiências e vivências que são essenciais para o entendimento do fenômeno estudado”.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 A rotina no CMEI com salas ambientes

Na instituição observada, há cinco salas ambientes: jogos, linguagem, artes, movimento e faz de conta. Além das salas, há também a biblioteca e o parque, que são ambientes muito utilizados no cotidiano da creche. A instituição atende crianças de 0 a 5 anos, que são divididas em turmas por idade. O grupo 4, que foi a turma observada, fica na creche apenas no turno da manhã. As turmas do berçário e os

grupos de 1 a 3 permanecem na instituição em período integral, de sete e meia da manhã às cinco da tarde.

Na creche observada, é possível notar que há uma rotina composta por elementos fixos e variáveis. Ao chegarem, todas as crianças deixam seus calçados em prateleiras no pátio próximo ao portão de entrada, há uma prateleira para cada turma. Então as crianças seguem para a sala de jogos, que é a sala base deles. Cada turma tem uma sala base, pela manhã há dois grupos 4, o grupo 4a fica na sala de linguagem e o 4B na sala de jogos, essa é a sala para qual eles vão primeiro todos os dias assim que chegam. Para as turmas que ficam em tempo integral, a sala base também é o local onde eles tiram o cochilo da tarde e esperam os responsáveis na hora de largar.

Das sete e meia às oito horas, as crianças do grupo 4 ficam na sala de jogos brincando com diferentes materiais, todos os dias a professora disponibiliza um material diferente para eles brincarem livremente enquanto esperam o momento do “bom-dia”. Normalmente, são peças de montar e massa de modelar. É importante ressaltar que apesar desse momento ser muito parecido todos os dias, a professora faz questão de mudar o material que as crianças manipulam, provocando assim uma maior variedade de experiências mesmo que seja um dos momentos fixos da rotina. Isso dialoga diretamente com o direito de explorar, previsto na BNCC, que orienta que as crianças tenham acesso a diferentes materiais e oportunidades de experimentação: “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela...” (BRASIL, 2018, p. 36).

Às oito horas, a turma desce em fila para o pátio, onde ocorrerá o “bom-dia”, esse é um momento em que todas as crianças de todas as turmas da instituição sentam juntas no chão do pátio, para orar, cantar, dançar e cantar os parabéns, caso alguma das crianças esteja fazendo aniversário. Esse momento é ministrado cada dia por uma professora diferente, e, algumas vezes, pela gestora ou coordenadora da creche. Algumas atividades como a oração, a música para ver como está o clima lá fora, a música que diz qual o dia da semana e a música de finalização no qual todas as crianças no fim gritam “bom dia”, são fixas. Mas há momentos variados com danças, músicas e brincadeiras que vão depender da professora que está ministrando no dia, a temática que estão trabalhando naquele bimestre ou até mesmo as datas comemorativas.

O “bom-dia” é um momento importante do dia, já que as crianças de diferentes idades podem se relacionar entre si. Foi possível observar que as crianças “maiores” demonstram um olhar de cuidado com os bebês, ajudando-os a dançar, mostrando os gestos que devem fazer e até mesmo colocando-os no colo. A interação entre crianças de diferentes idades observada no “bom-dia” dialoga diretamente com o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, explicado no referencial teórico. Esse tipo de interação entre pares contribui de maneira significativa para o desenvolvimento, como aponta Oliveira (1997, p.64):

com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras.

O “bom-dia” costuma terminar às oito e vinte da manhã, então começa o que seria o primeiro horário. Cada turma vai para uma sala ambiente que vai mudar, dependendo do dia da semana. A instituição tem uma tabela de horários semanal que diz para qual sala cada turma vai em cada dia da semana. O primeiro horário vai desde às oito e vinte até às nove e meia. Esse é o momento no qual a professora realiza com a turma as atividades pedagógicas sistemáticas. O tipo de atividade que acontece nesse horário é muito variado, podendo ser tanto uma atividade livre quanto dirigida ou até mesmo um pouco das duas, depende também da sala ambiente para a qual a turma foi e qual a temática que está sendo trabalhada naquele bimestre¹. Esse é um dos momentos variados da rotina.

¹ Posteriormente trataremos especificamente das atividades que ocorrem nesse momento da rotina.

CMEI 8 DE MARÇO
VIVÊNCIAS NAS SALAS AMBIENTES

| TURNO | TURMA | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
|-------|----------|--------------------|---------------------|------------------|--------------|--------------|
| M | GRUPO 1 | ARTE | FAZ DE CONTA | BIBLIOTECA | LINGUAGEM | JOGOS |
| | | MOVIMENTO | MOVIMENTO | PARQUE-MOVIMENTO | MOVIMENTO | MOVIMENTO |
| A | GRUPO 2 | MOVIMENTO | LINGUAGEM | JOGOS | BIBLIOTECA | ARTE |
| | | FAZ DE CONTA | PARQUE-FAZ DE CONTA | FAZ DE CONTA | FAZ DE CONTA | FAZ DE CONTA |
| N | GRUPO 3 | LINGUAGEM | BIBLIOTECA | FAZ DE CONTA | JOGOS | MOVIMENTO |
| | | ARTE | ARTE | ARTE | ARTE | ARTE |
| H | GRUPO 4A | FAZ DE CONTA | MOVIMENTO | ARTE | PARQUE | ARTE |
| | | LINGUAGENS | BIBLIOTECA - JOGOS | LINGUAGEM | JOGOS | LINGUAGEM |
| Ã | GRUPO 4B | PARQUE | ARTE | MOVIMENTO | ARTE | FAZ DE CONTA |
| | | BIBLIOTECA - JOGOS | LINGUAGEM | JOGOS | LINGUAGEM | LINGUAGEM |

| TURNO | TURMA | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
|-------|----------|--------------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|
| T | G1 | LINGUAGEM | BIBLIOTECA | FAZ DE CONTA | JOGOS | BIBLIOTECA |
| | | MOVIMENTO | MOVIMENTO | MOVIMENTO | MOVIMENTO | MOVIMENTO |
| A | G2 | ARTE | JOGOS | BIBLIOTECA | LINGUAGEM | JOGOS |
| | | FAZ DE CONTA | FAZ DE CONTA | FAZ DE CONTA | FAZ DE CONTA | FAZ DE CONTA |
| R | G3 | MOVIMENTO | LINGUAGEM | JOGOS | BIBLIOTECA | LINGUAGENS |
| | | ARTE | ARTE | ARTE | ARTE | ARTE |
| D | GRUPO 4A | FAZ DE CONTA | MOVIMENTO | ARTE | PARQUE | ARTE |
| | | LINGUAGENS | BIBLIOTECA - JOGOS | LINGUAGEM | JOGOS | LINGUAGEM |
| E | GRUPO 4B | PARQUE | ARTE | MOVIMENTO | ARTE | FAZ DE CONTA |
| | | BIBLIOTECA - JOGOS | LINGUAGEM | JOGOS | LINGUAGEM | LINGUAGEM |

Foto 1: Quadro de rotatividade semanal entre as salas ambientes

Às nove e meia, a turma desce em fila para o refeitório para realizar o lanche, momento que dura em média 20 minutos. Após todas as crianças terem lanchado, a professora as leva para uma nova sala ambiente, diferente da sala do primeiro horário. Esse seria o momento do segundo horário. Como no primeiro, as atividades desenvolvidas podem variar muito, as atividades do segundo horário costumam não se relacionarem com as atividades vivenciadas no primeiro. As crianças vão para pelo menos duas salas ambientes por dia, isso faz com que as experiências vividas na instituição sejam bem variadas, o que é importante na educação infantil.

Os momentos do primeiro e segundo horário são quando ocorrem as atividades pedagógicas principais, pois as outras também são atividades pedagógicas uma vez que toda a rotina na educação infantil é essencialmente pedagógica. A flexibilidade que esses momentos têm em relação ao tipo de atividade que será desenvolvida

permite que as professoras tenham maior autonomia em sua prática pedagógica como também permite que as crianças tenham vivências ricas e variadas tornando o processo de ensino-aprendizagem mais rico e leve.

Essa diversidade de experiências é fundamental na Educação Infantil, conforme destaca a BNCC ao afirmar que "os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos" (BRASIL, 2018, p. 35).

Vale ressaltar que a professora observada tem a sexta-feira como dia de aula-atividade. Nesse dia, ela planeja todas as atividades da próxima semana. Por ser dia de aula-atividade e não ter uma outra professora para substituir, não há aula.

Às onze horas, as crianças descem para o refeitório para almoçar: elas fazem a refeição, escovam os dentes, calçam os sapatos e se sentam nos bancos do pátio para esperarem os responsáveis chegarem para buscá-las.

É possível notar que na rotina não tem o tradicional recreio, isso acontece porque as atividades vivenciadas na unidade seguem os eixos estruturantes que são previstos na BNCC, sendo eles as interações e brincadeiras, portanto, o que tradicionalmente costuma ser feito apenas no recreio já é realizado ao longo do cotidiano da creche.

A rotina da creche observada se mostrou bem equilibrada, colocando os momentos dirigidos e livres de modo que a criança não vai se sentir ansiosa por não saber o que vai acontecer, mas também não vai se sentir entediada por fazer sempre as mesmas coisas. O tempo é muito bem organizado, permitindo que a professora consiga realizar as atividades planejadas sem medo de imprevistos, como a atividade não dar tempo ou a sala não estar disponível. O horário semanal que prevê em quais salas a turma vai cada dia da semana também facilita o planejamento da professora e permite que ao longo de uma semana as crianças vivam diversas experiências.

3.2 Materiais didáticos e práticas de linguagem na sala ambiente

Na instituição observada, há uma grande variedade de materiais disponíveis para o desenvolvimento das atividades de linguagem, dos quais a professora da turma observada faz uso frequente. Entre os materiais mais utilizados, destacam-se os livros de literatura infantil, o alfabeto móvel, cartazes, palavras impressas como etiquetas para nomear alguns elementos presentes nas atividades, como frutas e ervas. Observou-se também a produção de cartazes pelas próprias crianças, o uso de fichas com nomes e números, além do emprego da música como um importante recurso didático para favorecer o aprendizado de forma lúdica e significativa.

| FREQUÊNCIA DE USO DOS MATERIAIS | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|----------------|----------|-----------|--------------------|-----------------------------|
| MATÉRIAS | LIVROS DE LITERATURA INFANTIL | ALFABETO MÓVEL | CARTAZES | ETIQUETAS | FICHA DE ATIVIDADE | FICHA COM O NOME DOS ALUNOS |
| Frequência de uso | 8 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |

Tabela dos materiais usados e sua frequência de uso

Durante as atividades mediadas, a professora orienta as crianças sobre o que deve ser feito, mas também lhes concede certa liberdade para explorar os materiais. Um exemplo disso foi a atividade com o alfabeto móvel, na qual as crianças deveriam encontrar as letras do próprio nome e posicioná-las na ficha correspondente. Nessa situação, foi possível perceber que a professora respeita o tempo de aprendizagem das crianças em relação ao conhecimento que têm em relação à escrita, por exemplo, a posição e direção das letras numa palavra: algumas crianças procuravam as letras fora de ordem, enquanto outras preferiam colocá-las em posições diferentes da orientada pela professora. Esse tipo de comportamento revela tanto o interesse das crianças pelo material quanto o processo de construção da autonomia e da coordenação motora, ainda em desenvolvimento nessa faixa etária.

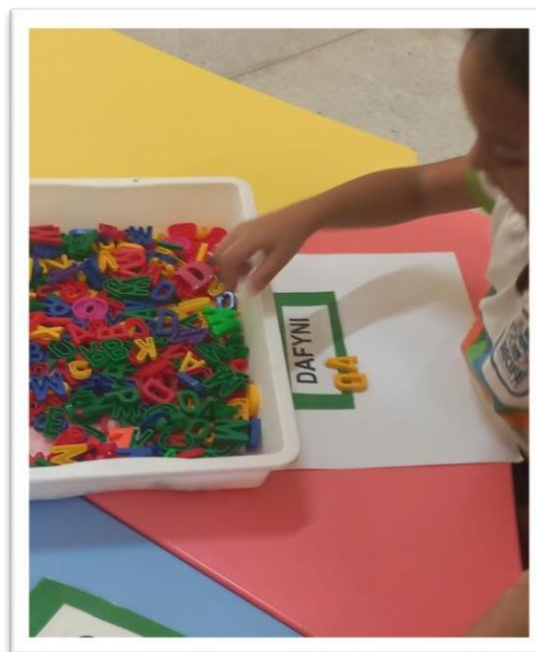


Foto 2: Atividade com alfabeto móvel. Criança posicionando as letras

Essa observação dialoga com o que orienta a BNCC, ao afirmar que as crianças aprendem sobre o mundo ao manipular objetos, experimentar diferentes usos e testar hipóteses sobre como as coisas funcionam (BRASIL, 2018). Além disso, Vygotsky, citado por Oliveira (2002), ressalta que a aprendizagem se apoia nas interações da

criança tanto com outras pessoas quanto com os objetos do ambiente, indicando que a exploração e a reorganização das letras do alfabeto móvel constituem formas importantes de construção da autonomia e de desenvolvimento da coordenação motora fina além da aprendizagem sobre a escrita.

Nos momentos livres, os materiais continuam tendo papel central, embora o uso se torne mais espontâneo. A quantidade de recursos disponíveis é geralmente suficiente para todas as crianças, mas é comum que surjam disputas pela posse de determinados objetos. Nessas situações, algumas crianças tomam posse temporária de certos materiais, impedindo que os colegas os utilizem, o que frequentemente gera pequenos conflitos. Por outro lado, há também demonstrações de apropriação simbólica, como quando uma criança identifica durante um momento livre com o alfabeto móvel uma letra como “sua”, por fazer parte do seu nome. Esse tipo de manifestação indica o fortalecimento da relação da criança com a linguagem escrita e com a construção de sua identidade.

Nos momentos de brincadeira livre, é perceptível que as crianças ressignificam os objetos, transformando-os em elementos de suas próprias narrativas imaginativas. Um exemplo disso é o uso das peças de montar, que frequentemente são organizadas em formato de “L” e passam a representar armas de brinquedo, revelando a capacidade das crianças de atribuir novos significados aos materiais e de criar seus próprios contextos simbólicos. O tipo de objeto para o qual elas ressignificam os brinquedos também as experiências às quais são expostas e que as influenciam.

Apesar da grande variedade de materiais, eles não ficam disponíveis o tempo todo para as crianças, os materiais que são disponibilizados vão depender da atividade que será realizada e da intencionalidade e objetivo da professora com ela.

Em relação ao incentivo à linguagem, observa-se que a professora prioriza o uso da linguagem oral, embora também integre a linguagem escrita, especialmente por meio do nome das crianças e das palavras relacionadas aos temas das atividades. Nas leituras, por exemplo, a docente costuma interagir constantemente com o grupo, fazendo perguntas e estimulando o diálogo sobre o conteúdo do livro. Durante a leitura do livro “Brinca, menino”, ela questionava se as crianças conheciam ou já haviam participado das brincadeiras apresentadas, promovendo a troca de experiências, o enriquecimento do vocabulário e a ampliação dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua escrita

Um exemplo de atividade de linguagem escrita foi a confecção de cartazes com frutas de massinha, em uma aula feita alguns dias antes as próprias crianças haviam

moldado as frutas que seriam coladas no cartaz. Então em sua sala base (sala de jogos), sentadas no chão em círculo, a professora apresenta as palavras e imagens impressas correspondentes, pergunta “que fruta é essa?” e, ao obter a resposta, convida as crianças a repetir a palavra lentamente, segmentando-a em sílabas e identificando a letra inicial, por exemplo, quando ela diz: "Melancia começa com M igual o nome de Mirela que também começa com M". "Laranja. Vamos contar quantos sonsinhos tem? La-ran-ja. Tem três sonsinhos".



Foto 3: Atividade de produção do cartaz de frutas de massa de modelar.

Além disso, relaciona as letras iniciais das palavras com as letras dos nomes das crianças, fortalecendo o reconhecimento do alfabeto e a compreensão da relação entre som e grafia. Por fim, ela pede para que cada criança cole a fruta que moldou no cartaz que ficara colado na parede do corredor, no lado de fora da sala.

Nessa atividade há alguns pontos na prática da professora que são importantes ressaltar. Ela faz com as crianças participem e não fiquem apenas como expectadoras, isso pode ser observado na forma como ela organiza as crianças sentadas em círculo, quando relaciona a letra inicial da fruta e do nome da criança, quando utiliza as próprias produções delas para formar o cartaz e quando inicia a atividade fazendo uma pergunta e vai fazendo mais ao longo dela.

Outro ponto importante é que ela tem como objetivo dessa atividade fazer com que as crianças percebam que a escrita representa sons e não significados, isso é

uma parte muito importante no processo de aprendizado da língua escrita e a professora realiza isso de forma lúdica e significativa.

Ao segmentar palavras, identificar sílabas e destacar letras iniciais, a professora cria situações que favorecem a compreensão do princípio alfabético, aspecto amplamente discutido nos estudos de Ferreiro (1999), que afirma que a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita a partir da relação entre som e grafia. Soares (2003) também ressalta que o letramento se desenvolve por meio de práticas sociais reais, como relacionar palavras ao que a criança produz, reconhecer letras presentes nos nomes e usar a escrita em situações com sentido. A organização da turma em círculo, o uso das frutas moldadas pelas próprias crianças e o diálogo constante evidenciam uma prática mediada socialmente, em consonância com Vygotsky (apud Oliveira, 2002), que destaca a importância da interação e da participação ativa na construção do conhecimento.

Além disso há também a questão de que por qual motivo uma atividade de linguagem foi feita na sala de jogos? Apesar de a instituição ter um cronograma semanal de rodízio entre as salas, às vezes há a necessidade de serem feitas algumas adaptações, por exemplo, durante as observações, a sala de movimento estava com o ar-condicionado quebrado então as aulas de movimento foram realizadas no pátio/parque. Nesse dia, apesar da programação mandá-los irem para a sala de linguagem, ela estava ocupada e a professora realizou a atividade planejada na sala de jogos.

Quase todas as atividades, mesmo aquelas que não era com o foco na linguagem, tinham algo relacionado a linguagem. Em uma das atividades observadas, as duas professoras dos grupos 4 A e B, juntaram as turmas no refeitório e fizeram o “suco gripão”, um suco feito de laranja, limão e acerola. As professoras apresentaram para as crianças um cartaz com a receita do suco e de forma breve leram para as crianças ressaltando o título, ingredientes e modo de preparo. Elas explicaram que o suco era para evitar que as pessoas ficassem gripadas e fortalecer aquelas que já estavam. O suco foi feito e depois distribuído para as crianças.



Foto 4: Atividade do suco “gripão”

O foco dessa atividade não estava em ensinar o gênero receita culinária, mas a presença da receita nela é importante para que as crianças entendam o uso social da língua escrita. Nesse caso, as professoras tinham o objetivo que as crianças entendessem que podemos usar a escrita para orientar o preparo de alimentos que não sabemos preparar sem orientações.

Essa situação se articula com as discussões sobre a aprendizagem da escrita, especialmente com o que orienta a BNCC, que destaca que as crianças tenham contato com textos que circulam socialmente e compreendam suas finalidades reais. Soares (2003) afirma que o letramento não se dá pela memorização de letras, mas pela participação em práticas significativas de leitura e escrita, como a leitura de uma receita culinária. Além disso, conforme Vygotsky (apud Oliveira, 2002), a aprendizagem acontece quando a criança participa de interações mediadas em atividades culturais, o que inclui observar o uso da escrita em contextos cotidianos.

É válido ressaltar que nas atividades aqui apresentadas os objetivos não podem e nem foram pensados para serem alcançados apenas com a aquela única atividade.

Ao longo das observações, aconteceram muitas mediações de leitura, dos 10 dias observados, 6 tiveram as mediações, e em um dos dias teve duas, totalizando 7. Na instituição há uma professora que não tem uma turma, ela é responsável por cuidar

da biblioteca e, pelo menos uma vez na semana, a turma vai para a biblioteca para que essa professora realize uma mediação de leitura.

De todas as atividades observadas, apenas em uma as crianças precisaram escrever. Nessa atividade, as duas professoras dos grupos 4 juntaram as turmas na sala de linguagem, cada uma delas chamava duas crianças e levava para a sala de jogos, enquanto as outras permaneciam na sala de linguagem com os auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) brincando de massinha.

Na sala de jogos, a professora pedia para que as duas crianças se sentassem e entregava a cada uma ficha de atividade, uma ficha com seus nomes escritos e um lápis. Então, ela orientava que as crianças escrevessem seus nomes na ficha de atividade, ela localizava para eles o espaço correto onde escrever e eles realizavam a cópia. É importante ressaltar que quando a professora colocava as duas fichas sobre a mesa as crianças muitas vezes já identificavam e pegavam a sua, o que mostra que elas já são capazes de identificar seus nomes por memória.

Depois que as duas crianças terminavam de copiar seus nomes, a professora explicava a atividade da ficha, havia um espaço com um determinado número de frutas e abaixo três opções de números. As crianças deveriam contar as frutas e marcar um "X" no número correspondente. Depois que as duas terminavam elas voltavam para a sala de linguagens e mais duas eram chamadas para fazer o mesmo.

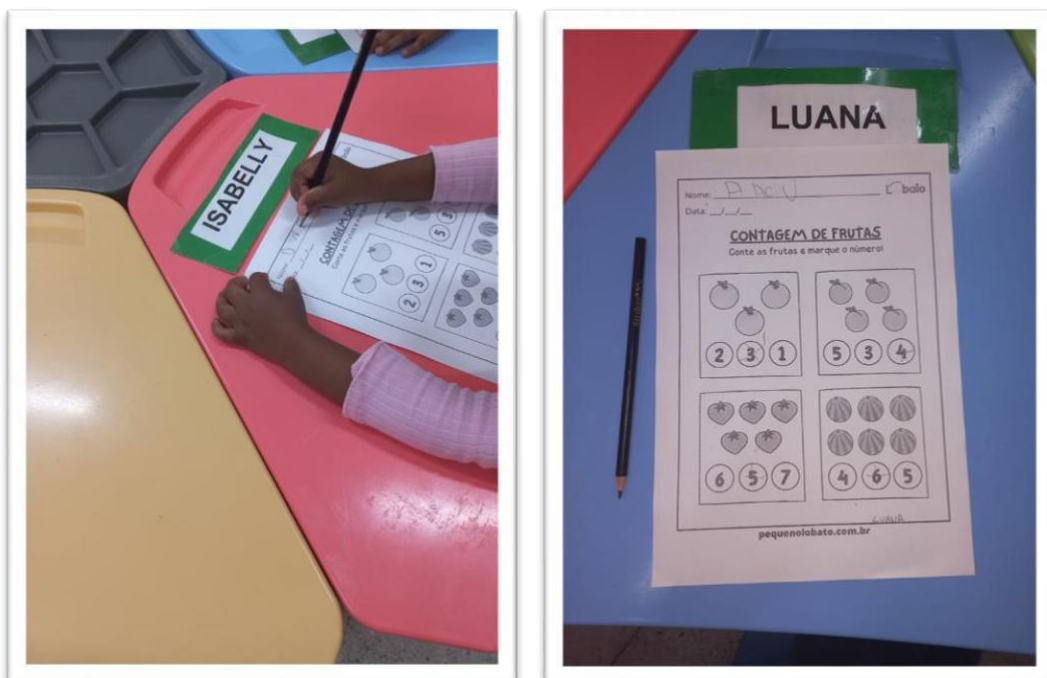


Foto 5: Criança copiando o nome da ficha de atividade. Foto 6: Atividade de ficha de contagem das frutas.

Mesmo que o foco dessa atividade fosse a contagem e identificação dos números, há a presença da linguagem, e alguns aprendizados são trabalhados, como saber pegar em um lápis e assinar seu nome para que as pessoas saibam quem foi que fez a atividade.

Essa situação se relaciona ao contato das crianças com práticas reais de escrita. A BNCC (BRASIL, 2018) orienta que a Educação Infantil deve proporcionar experiências nas quais as crianças reconheçam a escrita presente em seu cotidiano, sendo o nome próprio um dos primeiros elementos que elas identificam e utilizam socialmente. Assim, ao localizar sua ficha e registrar seu nome, as crianças vivenciam um uso concreto da linguagem escrita, atribuindo-lhe função comunicativa. Esse entendimento dialoga com Soares (2003) que afirma que o letramento na infância se constitui quando a criança participa de práticas significativas de leitura e escrita, e não apenas por exercícios formais. Além disso, o apoio da professora ao indicar o local da escrita e orientar o uso do lápis revela um processo de mediação que, conforme Vygotsky (apud Oliveira, 2002) possibilita que a criança avance em sua zona de desenvolvimento proximal, construindo habilidades motoras, cognitivas e simbólicas relacionadas à escrita.

Dessa forma, percebe-se que o uso dos materiais e a mediação docente favorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, ao mesmo tempo em que possibilitam experiências significativas e diversificadas com a linguagem oral e escrita. As práticas observadas revelam uma intencionalidade pedagógica voltada à reflexão sobre o funcionamento da linguagem escrita e oral e à ampliação do repertório linguístico das crianças, valorizando o brincar e o contato cotidiano com diferentes portadores de texto.

3.3 Contribuições e desafios das atividades de linguagem nas salas ambiente: o que diz a professora.

Além das observações realizadas, foi feita uma entrevista com a professora, com o objetivo de compreender sua visão sobre as próprias práticas pedagógicas e sobre a concepção das salas ambientes. As perguntas buscaram identificar como ela percebe a organização e o funcionamento desses espaços, o planejamento das atividades e os desafios e contribuições relacionados ao trabalho com a linguagem.

Foram feitas perguntas à professora sobre a organização e funcionamento das salas ambientes. De acordo com as respostas obtidas, é possível notar que ela

compreende as salas ambientes como uma forma eficiente de estruturar o trabalho pedagógico, pois a divisão dos espaços em salas temáticas permite uma organização mais clara das atividades e dos materiais. Segundo a professora entrevistada, “é como a gente divide em salas ambientes. Então, a gente tem uma sala de jogos, uma sala de linguagem, uma sala de artes. Então, através dessas organizações já predeterminadas de cada sala ambiente, a gente consegue sistematizar o trabalho”.

Apesar dessa divisão por temáticas, a docente ressalta que as práticas não ficam restritas ao tema de cada sala, já que frequentemente há integração entre diferentes temas. Como ela explica, “apesar que, os objetivos e os trabalhos, eles não ficam limitados. Por exemplo, eu tô na sala de artes, isso não significa que eu vou trabalhar só artes. Eu posso misturar artes com linguagem, um jogo com artes, mas fica mais fácil de organizar”

Durante a entrevista, a professora também fala sobre o planejamento pedagógico e a integração dos campos de experiência. Ela explica que o planejamento nas salas ambientes é fundamental e deve ser contínuo. A docente realiza planejamentos semanais e afirma que, embora parta de uma intenção pedagógica, os objetivos específicos nem sempre são definidos de forma rígida, pois os campos de experiência se entrelaçam naturalmente. Segundo a professora entrevistada, “primeiro eu planejo, eu tenho uma intenção com aquelas atividades, mas não necessariamente em objetivos específicos”. A visão da professora sobre o planejamento dialoga com o que a BNCC propõe ao afirmar que os campos de experiência se entrelaçam na prática.

Além disso, essa forma de trabalho reforça a compreensão de que o planejamento nas salas ambientes não se limita à escolha de atividades, mas envolve também a organização intencional do espaço. Conforme Andrade e Cruz (2018), quando o ambiente é entendido como um “terceiro educador”, sua estruturação demanda intencionalidade e antecipação por parte do professor, que seleciona materiais, define propostas e organiza o ambiente de acordo com as experiências que deseja possibilitar. Essa perspectiva também dialoga com Vygotsky (apud Oliveira, 2002), ao afirmar que a aprendizagem é mediada não apenas pelas interações sociais, mas também pelos objetos e pela forma como o espaço é organizado, evidenciando que planejar o ambiente é parte essencial do processo pedagógico.

A professora acrescenta que, ao planejar uma atividade voltada para um determinado campo, como corpo, gestos e movimentos, frequentemente acaba abrangendo outros, como o campo "Eu, o outro e o nós". Como explica, "Então, às vezes, você planeja para ser corpo, gesto e movimento, porque você tá na aula de movimento, mas acaba atingindo o eu, o outro e nós, entendeu? Porque você trabalha em conjunto, a criança tá ali interagindo com crianças da mesma idade" (informação verbal, entrevista realizada em setembro de 2025).

Assim, fica evidente que, para a professora, o planejamento na educação infantil deve ser flexível e aberto às respostas das crianças, transformando-se em um processo vivo, ajustado constantemente conforme as interações e descobertas da turma. Isso é confirmado quando é dito por ela que:

Os objetivos específicos você olha: "eu atingi esse aqui, porque nem tava planejado atingir, mas eu atingi porque os meninos mesmo foram além do que eu estava planejando", porque isso acontece muito também. A gente, professor da educação infantil tem que tá a todo momento refazendo o planejamento.

A professora também apresenta uma visão ampla e significativa sobre o desenvolvimento da linguagem, suas respostas mostram que ela entende como um processo que vai muito além da alfabetização formal. Para ela, trabalhar linguagem envolve promover a escuta, a oralidade, a expressão de sentimentos e o contato com diferentes portadores de texto. Ela descreve atividades como o uso de parlendas, rimas, reconto de histórias e leitura em voz alta, valorizando o aspecto lúdico e o prazer em aprender. Ela reforça que o trabalho com a linguagem deve ser contextualizado e naturalmente integrado às vivências das crianças, para que a criança compreenda o sentido social da leitura e da escrita. Assim, o foco não está em ensinar letras isoladamente, mas em possibilitar que os alunos reconheçam o funcionamento da escrita e entendam suas funções no cotidiano.

"A gente faz muito isso também de ir na biblioteca e ter um momento mais formal, que é o momento da leitura em voz alta ou de uma contação de história, de um palitoche, pra que eles possam entender que as histórias têm começo, meio e fim, mas também escutar deles o depois". "A gente trabalha muito com a fichinha deles pra eles saberem as letrinhas do nome dele, identificação, mas nada muito assim, ah, o A, E, I, O, U... A gente trabalha de uma forma mais ampla pra que eles consigam entender e diferenciar os códigos".

Essa compreensão dialoga com o que orienta a BNCC, ao afirmar que o desenvolvimento da linguagem envolve experiências que articulem fala, escuta, imaginação e contato com diferentes textos, permitindo que a criança compreenda a função social da linguagem desde cedo (BRASIL, 2018). Além disso, como destaca

Soares (2003), o letramento na infância se constrói por meio de práticas significativas que envolvem o uso real da língua escrita, e não pela antecipação da alfabetização formal.

Na visão da professora, as salas ambientes trazem inúmeros benefícios, principalmente no que diz respeito à organização e à diversidade de experiências oferecidas às crianças. Ela considera que essa estrutura facilita o planejamento docente e garante um equilíbrio entre os diferentes campos de aprendizagem, pois cada ambiente proporciona vivências específicas e complementares. Ela também destaca que as crianças aprendem de forma mais natural e prazerosa, pois as atividades são lúdicas e despertam o interesse. Um dos maiores ganhos, segundo ela, é o fato de os alunos nem perceberem que estão aprendendo, o que torna o processo mais leve e significativo. Para a professora, esse modelo favorece o desenvolvimento integral, ajudando as crianças a aprenderem não apenas conteúdos, mas também valores e convivência social.

“Eu acredito que as salas ambientes favorecem esse planejamento, porque eu já tenho um calendário semanal, então eu consigo trabalhar tudo em uma semana”. “Isso faz com que exista um equilíbrio. E uma organização pra que as crianças, toda semana, possam trabalhar tudo”. “Eles acham que tão sempre brincando e isso é o que a educação infantil tem que oferecer. A gente tem que ensinar, ter um objetivo, trabalhar os campos de experiência, mas a criança não tem que não gostar de estar ali”. “Aprender brincando, eles não perceberem que estão aprendendo é o principal, é transformar numa experiência boa e sem sofrimento”.

Essa compreensão dialoga com o que orienta a BNCC, que reconhece o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento, afirmando que as crianças devem ter oportunidades cotidianas de vivenciar experiências lúdicas, imaginar, explorar e participar de forma ativa em contextos significativos. Para o documento, “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros e com materiais variados” é condição essencial para que a aprendizagem ocorra de maneira integrada, prazerosa e sem rupturas entre o ensinar e o brincar (BRASIL, 2018).

Apesar das inúmeras contribuições reconhecidas pela professora, ela também enfatiza que o modelo apresenta desafios importantes para a prática docente. Ela menciona a dificuldade de planejar atividades em áreas em que não tem tanta afinidade, como artes, o que exige constante esforço e aprendizado. Além disso, destaca o desafio de adaptação das crianças, especialmente as que estão

ingressando na creche, pois precisam compreender a rotina de deslocamento entre as salas e o compartilhamento de espaços e materiais. Ela também aponta que o sucesso desse modelo depende muito de uma gestão pedagógica presente e colaborativa, que ofereça apoio e formação aos docentes. Por fim, ela observa que ainda há resistência de alguns profissionais e falta de compreensão mais ampla por parte da rede sobre o funcionamento das salas ambientes, o que torna necessário ampliar o diálogo e as formações sobre essa proposta pedagógica.

“Do mesmo jeito que é mais fácil, na minha visão, pra organização, também te desafia em áreas que você não é tão boa, né? Por exemplo, eu não tenho tanta aptidão para artes, porém tem que me desafiar toda semana para planejar uma atividade, duas de artes que esteja de acordo com o nosso tema”. “Tem gente que não gosta desse tipo de movimento, né? Porque a gente muda de sala a todo momento. Mas isso é bom pras crianças também”. “As crianças novatas, até entrar na rotina e perceber que a gente tem esse movimento de sair de uma salinha pra outra, que a gente não tem uma sala, né? Que a gente não tem a sua cadeira, a sua mesa... Até entrar nesse ritmo, demora um pouquinho”. “A rede precisa compreender mais como é trabalhado as salas ambientes. Porque existe uma resistência de muita gente de trabalhar com salas ambientes por achar que é muito difícil”. “Os desafios são imensos, a gente precisa aprender bastante ainda, né? Mas, mais do que isso, acho que é preciso que a gente seja estimulado a melhorar”.

Diante dos relatos da professora e das análises realizadas, é possível concluir que as salas ambientes representam uma proposta pedagógica que amplia significativamente as experiências das crianças, favorecendo aprendizagens integradas, lúdicas e socialmente situadas. A organização dos espaços, o planejamento flexível e a diversidade de materiais contribuem para práticas ricas em linguagem, interação e imaginação, em consonância com os princípios da BNCC e com o referencial teórico que sustenta nosso trabalho.

Entretanto, os desafios mencionados, como a necessidade de formação contínua, equilíbrio entre áreas, adaptação das crianças e apoio da gestão, evidenciam que a implementação desse modelo requer acompanhamento, diálogo institucional e investimento na qualificação docente. Assim, as salas ambientes mostram-se potentes, mas demandam intencionalidade, colaboração e aprofundamento constante para que seus benefícios se concretizem plenamente no cotidiano da creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como se desenvolvem as práticas pedagógicas nas salas ambientes de uma creche municipal da Prefeitura do Recife, com ênfase nas atividades de linguagem realizadas com o Grupo 4. Partindo de uma abordagem qualitativa e de um estudo de caso, foram utilizados como procedimentos metodológicos a observação participante, o diário de campo e a entrevista com a professora da turma observada. Durante um período de dez dias de imersão no cotidiano institucional, foi possível compreender de que modo a organização dos espaços, a rotina e as práticas docentes influenciam as experiências de aprendizagem das crianças.

Os resultados evidenciaram que a organização da creche em salas ambientes, associada ao uso frequente da biblioteca e do parque, favorece uma rotina diversificada, equilibrando momentos fixos e variáveis. Essa estrutura permite que as crianças tenham acesso diário a diferentes materiais, linguagens e experiências, o que contribui para ampliar seus repertórios e promover aprendizagens significativas. Observou-se também que a rotina é cuidadosamente organizada, garantindo previsibilidade para as crianças, ao mesmo tempo em que mantém a variedade necessária para sustentar o interesse e o engajamento.

As práticas pedagógicas analisadas revelaram que a linguagem atravessa grande parte das atividades, mesmo quando não é o foco principal. Esse aspecto dialoga diretamente com os estudos de Soares (2003), que enfatiza o letramento como participação em práticas reais de leitura e escrita.

Além disso, observou-se que a professora adota estratégias alinhadas a uma concepção interacionista de aprendizagem, em consonância com Vygotsky (apud Oliveira, 2002), valorizando as interações, o diálogo, a participação ativa e o uso de materiais produzidos pelas próprias crianças. O trabalho com segmentação de sílabas, identificação de letras iniciais, leitura de livros infantis, reconhecimento do nome

próprio e uso do alfabeto móvel mostra uma prática intencional e cuidadosamente planejada, que articula ludicidade, experiências sociais e construção de conhecimentos.

Por meio de nossa pesquisa, possível descrever a organização das salas ambientes, compreender a rotina pedagógica da instituição, analisar as práticas de linguagem desenvolvidas pela professora e relacionar esses achados ao referencial teórico adotado. A pesquisa demonstrou que as salas ambientes contribuem tanto para a autonomia docente quanto para o enriquecimento das vivências infantis, promovendo diversidade de experiências e garantindo os direitos de aprendizagem como orienta a BNCC (BRASIL, 2018).

Como contribuições, este estudo reafirma a importância da organização por salas ambientes na Educação Infantil, especialmente quando articulada a uma prática pedagógica intencional, dialógica e sensível às necessidades das crianças. Também evidencia que o trabalho com linguagem não se limita a atividades formais, mas se consolida em práticas sociais reais, presentes no cotidiano da creche e capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, é importante reconhecer algumas limitações da pesquisa, como o tempo reduzido de observação, restrito a dez dias, e o foco em apenas uma turma e uma instituição. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo, comparando diferentes creches com salas ambientes, investigando a percepção das famílias sobre esse modelo organizacional ou analisando como cada ambiente favorece campos específicos de experiência previstos na BNCC.

Por fim, a pesquisa reforça que a rotina, a organização dos espaços e, principalmente, a mediação docente são elementos centrais para a qualidade das experiências educacionais na Educação Infantil. A creche observada demonstra que, quando há intencionalidade pedagógica e respeito aos direitos de aprendizagem das crianças, as salas ambientes se configuram como um potente instrumento para promover descobertas, interações e práticas significativas de linguagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMPOS, R. H. de F. **A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação**: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11–21; 77–87.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. de A. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71–81, 2017.

DESLANDES, S. F. **A construção do projeto de pesquisa**. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 31–50.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

LARA, Â. M. de B.; MOLINA, A. A. **Pesquisa qualitativa**: apontamentos, conceitos, tipologias. Cap. 5.

MENDES, L. L. de S.; MONTEIRO, E. S.; RIOS, A. C.; HUFFEL, R. da S. de S.; TEIXEIRA, F. A. N.; LEITE, D. A. A. P.; SILVA, F. M. F. da. **Estratégias de ensinoaprendizagem nas salas ambientes**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v.

22, n. 3, 25 jan. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/3/estrategias-deensinoaprendizagem-nas-salas-ambientes>. Acesso em: 21 out. 2025.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 15–30.

SOARES, M. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. A. **Diário de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 1994.

APÊNDICE

A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA OBSERVADA

Parte 1 – Perfil da Professora

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
3. Há quanto tempo trabalha nesta creche?
4. O que a motivou a atuar na Educação Infantil?
- 5 - Você já conhecia o sistema de salas ambientes antes de iniciar a trabalhar aqui?

Parte 2 – Organização da Sala Ambiente

6. Quais critérios são utilizados para organizar o espaço físico e os materiais disponíveis nas salas?
7. De que forma acredita que essa organização favorece o processo de aprendizagem das crianças?

Parte 3 – Práticas Pedagógicas e Estratégias

8. Quais atividades a senhora costuma desenvolver para estimular a linguagem oral e escrita das crianças?
9. Quais os principais materiais que você utiliza quando faz atividades relacionadas a linguagem?

Parte 4 – Desafios e contribuições

10. Quais os principais benefícios que a senhora identifica na implementação das salas ambientes ?
11. Quais os maiores desafios encontrados nesse modelo de organização?
12. Como esses desafios são enfrentados no dia a dia?

Parte 5 – Impactos e Considerações Finais

13. Na sua percepção, de que maneira as salas ambientes impactam o desenvolvimento das habilidades de linguagem das crianças?
14. Que sugestões daria para aprimorar o uso desse espaço na promoção do letramento infantil?
15. Gostaria de acrescentar algo sobre a experiência de trabalhar em salas ambientes que não foi abordado nas perguntas anteriores?

B – MODELO DO DIARIO DE CAMPO

| | |
|---|------------------|
| UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNANBUCO DIARIO DE BORDO | |
| Data: __/__/__ | Turma observada: |
| Pesquisador(a): | |
| Instituição observada: | |
| Salas ambiente: Sala de artes (10:00 as 11:00) (exemplo) | |
| Atividades desenvolvidas: | |
| Observações: | |

C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Organização das Salas Ambientes e Processo de Aprendizagem

Objetivo relacionado: Compreender como a organização de salas ambientes favorece o processo de aprendizagem

O que observar:

Como as crianças acessam e se deslocam entre as salas ambiente.

Se há uma rotina definida de transição entre as salas

Como a sala está organizada (divisão em cantinhos? Espaços temáticos?)

Como essa organização favorece ou não a autonomia das crianças

Se há momentos de exploração livre e dirigidos

Perguntas norteadoras:

De que forma a organização da sala contribui para o envolvimento das crianças nas atividades?

Como as professoras conduzem as transições entre as salas?

A disposição do espaço permite que as crianças circulem e explorem de maneira autônoma?

2. Benefícios e Desafios da Implementação das Salas Ambientes

Objetivo relacionado: Identificar os desafios e benefícios da implementação do sistema de salas ambientes na educação infantil

O que observar:

Dificuldades encontradas pelas professoras durante a condução das atividades

Como as crianças reagem ao modelo de sala ambiente

Situações de conflito, desorganização ou dispersão

Pontos positivos: engajamento, curiosidade, participação ativa das crianças

Perguntas norteadoras:

Quais aspectos da rotina parecem facilitar ou dificultar o uso das salas ambientes?

Quais estratégias as professoras usam para contornar os desafios?

Quais benefícios são percebidos no comportamento e na participação das crianças?

3. Espaço e Materiais como Estímulo à Linguagem

Objetivo relacionado: Observar como a organização do espaço e dos materiais contribui para o estímulo à linguagem oral e escrita das crianças

O que observar:

Quais materiais estão disponíveis (livros, cartazes, letras móveis, objetos simbólicos etc.)

Como esses materiais são utilizados pelas crianças (com ou sem mediação?)

Como as professoras incentivam o uso da linguagem durante as atividades

Perguntas norteadoras:

O espaço e os materiais estimulam o uso da linguagem oral entre as crianças?

Há oportunidades para o uso da linguagem escrita, mesmo que de forma simbólica?

Os materiais são acessíveis e atraentes para as crianças?

4. Estratégias Pedagógicas para o Letramento

Objetivo relacionado: Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para promover o letramento por meio de atividades na sala ambiente de Língua Portuguesa

O que observar:

Que tipos de atividades são propostas na sala ambiente de Língua Portuguesa

Quais recursos são usados nas atividades (histórias, músicas, jogos etc.)

Como a professora interage com as crianças durante essas atividades

Se há intencionalidade no desenvolvimento da linguagem oral e escrita

Perguntas norteadoras:

Quais são as principais estratégias utilizadas pela professora para estimular o letramento? As atividades possibilitam a participação ativa das crianças?

Há momentos em que a professora foca em ampliar o vocabulário ou estimular a produção de narrativas pelas crianças?

D - TABELAS DE REVISÃO BIBLIOGRAFICA

Pesquisa feita no repositório da UFRPE dia 10 de dezembro de 2024

Palavra pesquisada: Educação Infantil

Resultados encontrados: 43 (do total de resultados 10 foram selecionadas por se aproximarem mais do tema)

| Data de publicação | titulo | autor |
|---------------------------|---|--|
| 2019 | A organização da sala de aula na educação infantil: o despertar da autonomia | Melo, Jayne Barbosa de |
| 2021 | A literatura infantil na educação de crianças da pré-escola em tempos de isolamento social | Silva, Mariane Torres da; Araújo, Maria Izabel Bezerra de |
| 18-Jan-2019 | A contação de histórias nos anos finais da educação infantil e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. | Assis, Leonardo José Nunes de |
| 14-Set-2023 | O livro didático na Educação Infantil: o PNLD 2022 para a primeira etapa da educação básica. | Almada, Fernanda Gonçalves Ramos |
| 27-Jul-2019 | Arte de contar histórias: tradição oral versus o uso da tecnologia contemporânea na educação infantil. | Ferreira, Fernanda Maria de Lima |

| | | |
|-------------|--|---|
| 5-Jul-2021 | Contar histórias na Educação Infantil: um estudo de caso da prática de uma professora. | Lira, Mariana Santana de |
| 1-Dez-2021 | A contação de história na educação infantil como prática pedagógica: concepções de professores da Região Metropolitana do Recife | Oliveira, Luziara do Nascimento |
| 11-Set-2023 | O manual do professor da Educação Infantil: o que orienta para o trabalho com a literatura infantil? | Arruda, Emylly Eduarda Santos |
| 4-Out-2022 | Um olhar sobre a rotina da Educação Infantil e as contribuições para o desenvolvimento social da criança | Siqueira, Mariana Mota de Araújo Velooso de |
| 2018 | Os fazeres de uma professora para o ensino da língua escrita no último ano da Educação Infantil | Santos, Regina Cássia Araújo do |

Pesquisa feita no repositório da UFRPE dia 19 de fevereiro de 2025

Palavra pesquisada: salas ambientes

Resultados encontrados: 73 (apenas 1 foi selecionado)

| Data de publicação | titulo | autor |
|---------------------------|---------------|--------------|
|---------------------------|---------------|--------------|

| | | |
|------|--|------------------------------|
| 2019 | A organização da sala de aula na educação infantil: o despertar da autonomia | Melo, Jayne Barbosa de |
|------|--|------------------------------|

Pesquisa feita no Portal de Periódicos da CAPES 09 de março de 2025

Palavra pesquisada: educação infantil

Filtros utilizados: Acesso Aberto: Sim/ Tipo do recurso: Artigo/ Áreas: Linguística, Letras e Artes/ Idioma: Português

Resultados encontrados: 2.787 resultados, desses 60 foram analisados e 12 foram selecionados.

| Data de publicação | Título | autor |
|---------------------------|--|--|
| 2019 | A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos | Raquel Firmino Magalhães Barbosa, rodrigo Martins, andré Da Silva Mello, |
| 2015 | O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. | Vanessa Ferraz Almeida Neves, maria Lúcia Castanheira, maria Cristina Soares De Gouvêa, |
| 2015 | A importância das atividades lúdicas na educação infantil. | Rubia Paula Niles, kátia Socha, |
| | | |
| 2020 | O ensino da língua materna na educação infantil à luz da base nacional comum curricular (2017): uma análise comparativa com o referencial curricular nacional para a educação infantil (1998). | Sabrina Nayara De Lima Brito, cicera Fernandes De Sousa Rodrigues, shalatiel Bernardo Martins, |
| 2017 | O ensino da leitura e escrita e o livro didático na educação infantil. | Ana Carolina Perrusi Brandão, alexsandro Da Silva, |

| | | |
|------|---|--|
| 2018 | Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. | Hilda Micarello, mônica Correia Baptista, |
| 2016 | Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. | Artur Gomes De Moraes, eliana Borges Correia De Albuquerque, ana Carolina Perrusi Brandão, |
| | | |
| 2017 | Associação entre desenvolvimento de linguagem e ambiente escolar em crianças da educação infantil | Julie Mary Mourão Alves, Amanda de Jesus Alvarenga Carvalho, Stella Carolina Gonçalves Pereira, Andrezza Gonzalez Escarce, Lúcia Maria Horta Figueiredo Goulart, Stela Maris Aguiar Lemos, |
| | | |
| 2022 | Base nacional comum curricular para a educação infantil | Juliana Xavier Moimás, Luciana Aparecida de Araújo, Cleriston Izidro dos Anjos, |
| | | |