
**XII Congresso Internacional
das Licenciaturas**

**QUANDO O ESPAÇO DE APRENDIZAGEM SE TORNA LUGAR DE
PERTENCIMENTO: A construção colaborativa do Ambiente Alfabetizador**

**CUANDO EL ESPACIO DE APRENDIZAJE SE CONVIERTE EN UN LUGAR DE
PERTENENCIA: La construcción colaborativa del Entorno Alfabetizador**

**WHEN THE LEARNING SPACE BECOMES A PLACE OF BELONGING: The
collaborative construction of the Literacy Environment**

Apresentação: Comunicação Oral

Giovana de Almeida Vieira¹; Thiago Vinícius dos Anjos²

DOI: <https://doi.org/10.31692/2526-7701.XIICOINTERPDVL.0374>

RESUMO

Com o intuito de incentivar a linguagem, a criatividade e o pertencimento por meio da personalização do espaço escolar, este artigo analisa os resultados de uma prática pedagógica vivenciada no processo da construção colaborativa, interdisciplinar e coletiva do Ambiente Alfabetizador. Para tanto, a proposta então recorre aos pensadores clássicos como Milton Santos, Paulo Freire e Lev Vygotsky para conceber o conceito de espaço, afetividade e ensino-aprendizagem que constituem este trabalho. A escolha do Pensamento Ecológico e da Pedagogia da Escuta como base metodológica para concepção e análise desta pesquisa reflete, por sua vez, o compromisso com a complexidade da infância, compreendida como um universo dinâmico, interdependente e em constante transformação. A pesquisa-ação foi desenvolvida com 43 crianças de duas turmas do Grupo V da Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Bernard Van Leer, em Recife/PE. Os resultados obtidos através da observação, diário de campo e avaliação da experiência revelam que a intencionalidade, somada à mediação sensível do docente e ao uso de materiais contextualizados, potencializam o engajamento infantil e gera vivências de letramento ricas e transformadoras desde a primeira infância, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e significativo. Ao adotar uma abordagem lúdica e sustentável, foi promovida uma experiência educativa que rompia com as práticas tradicionais para promover vivências mais potentes, onde construção de um ambiente alfabetizador representa mais do que um aspecto estético atrelado à organização física do espaço: ela simboliza um lugar de fortalecimento identitário das crianças enquanto protagonistas de processos educativos coletivos e significativos.

Palavras-Chave: Letramento; Educação Infantil; Aprendizagem significativa; Protagonismo infantil; Prática pedagógica.

RESUMEN

Con el objetivo de fomentar el lenguaje, la creatividad y la pertenencia a través de la personalización del espacio escolar, este artículo analiza los resultados de una práctica pedagógica experimentada en la construcción colaborativa, interdisciplinaria y colectiva del Entorno de Lectoescritura. Para ello, la

¹ Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva e Pedagoga, Prefeitura do Recife, giovana.1271318@prof.educ.rec.br

² Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva, Pedagogo e Cientista Social, Prefeitura do Recife, thiagovinicius.anjos@ufpe.br



propuesta se basa en pensadores clásicos como Milton Santos, Paulo Freire y Lev Vygotsky para desarrollar los conceptos de espacio, afectividad y enseñanza-aprendizaje que constituyen este trabajo. La elección del Pensamiento Ecosistémico y la Pedagogía de la Escucha como base metodológica para el diseño y análisis de esta investigación refleja, a su vez, un compromiso con la complejidad de la infancia, entendida como un universo dinámico, interdependiente y en constante cambio. La investigación-acción se realizó con 43 niños de dos clases del Grupo V de Educación Infantil en el Centro Municipal de Educación Infantil “Bernard Van Leer” en Recife, Pernambuco. Los resultados obtenidos mediante la observación, el diario de campo y la evaluación de la experiencia revelan que la intencionalidad, combinada con la mediación docente sensible y el uso de materiales contextualizados, potencia la participación de los niños y genera experiencias de lectoescritura enriquecedoras y transformadoras desde la primera infancia, haciendo que el proceso de aprendizaje sea más dinámico, contextualizado y significativo. Mediante un enfoque lúdico y sostenible, se fomentó una experiencia educativa que rompió con las prácticas tradicionales para propiciar experiencias más impactantes, donde la construcción de un entorno que promueve la lectoescritura representa más que un aspecto estético ligado a la organización física del espacio: simboliza el fortalecimiento de las identidades de los niños como protagonistas de procesos educativos colectivos y significativos.

Palabras Clave: Alfabetización; Educación Infantil; Aprendizaje Significativo; Protagonismo Infantil; Práctica Pedagógica.

ABSTRACT

Aiming to encourage language, creativity, and belonging through the personalization of the school space, this article analyzes the results of a pedagogical practice experienced in the collaborative, interdisciplinary, and collective construction of the Literacy Environment. Thereunto, the proposal draws on classical theorists such as Milton Santos, Paulo Freire, and Lev Vygotsky to develop the concepts of space, affectivity, and teaching and learning that constitute this article. The choice of Ecosystemic Thinking and the Pedagogy of Listening as the methodological basis for the design and analysis of this research reflects, in turn, a commitment to the complexity of childhood, understood as a dynamic, interdependent, and constantly changing universe. The action research was conducted with 43 children from two Early Childhood Education Group V classes at the “Bernard Van Leer” Municipal Early Childhood Education Center in Recife, Pernambuco. The results obtained through observation, field diary, and evaluation of the experience reveal that intentionality, combined with sensitive teacher mediation and the use of contextualized materials, enhances children's engagement and generates rich and transformative literacy experiences from early childhood, making the learning process more dynamic, contextualized, and meaningful. By adopting a playful and sustainable approach, the educational experience was fostered that broke with traditional practices to foster more powerful experiences, where the construction of a literacy-promoting environment represents more than an aesthetic aspect tied to the physical organization of the space: it symbolizes the strengthening of children's identities as protagonists of collective and meaningful educational processes.

Keywords: Literacy; Early Childhood Education; Meaningful learning; Children's agency; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Para transformar o espaço físico em um ambiente pedagógico no qual a alfabetização ultrapassa as atividades tradicionais, se dá necessário a integração de práticas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a interação constante com o espaço, promovendo a participação ativa das crianças nesse processo. Essa intencionalidade, no entanto, não se restringe à organização física ou à disposição de materiais; ela se amplia quando compreendemos que o brincar, enquanto direito da criança, não pode ser reduzido ao dilema



“brinquedos ou brincadeiras”, mas ao favorecimento da criação de contextos que estimulem a criatividade, o movimento, a colaboração e o encantamento.

A justificativa deste trabalho se dá no entendimento de que, ao envolver de forma lúdica as crianças da Educação Infantil na construção, manutenção e ressignificação do espaço escolar, amplia-se o valor pedagógico das singularidades e descobertas da turma. Assim, esse espaço passa a ser compreendido como uma construção social, afetiva e simbólica, marcada por experiências e interações humanas e manifestada em múltiplas formas de comunicação autênticas com o ambiente e com os outros (Forneiro, 1998).

Desse modo, a construção do ambiente alfabetizador demanda uma abordagem metodológica que considere a complexidade das interações presentes no cotidiano escolar; para tanto, adotou-se como referencial metodológico o Desenvolvimento Eco-Sistêmico, dada a sua capacidade de abarcar processos relacionais, contextuais e subjetivos ao considerar os sujeitos envolvidos como participantes ativos na constituição do conhecimento.

À luz dessa abordagem, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar de que forma experiências práticas com a linguagem na construção e personalização do ambiente alfabetizador podem promover a significação do espaço escolar e sua transformação em um lugar interdisciplinar de pertencimento, expressão e o trabalho colaborativo. Para alcançar tal finalidade, foram definidos os seguintes objetivos específicos, que orientaram as ações desenvolvidas: Integrar ludicidade, alfabetização e letramento com o uso de materiais recicláveis; Fomentar a conscientização ambiental ao promover uma postura crítica e cuidadosa com os recursos do cotidiano escolar; e Integrar diferentes formas de expressão e conhecimento a partir do protagonismo infantil.

Nessa direção, buscamos verificar as seguintes hipóteses: (1) Se as crianças participam de forma lúdica da construção do ambiente alfabetizador, então ampliam-se as possibilidades de pertencimento e expressão no espaço escolar; e (2) Se a prática pedagógica é orientada pelo referencial do Desenvolvimento Eco-Sistêmico, então o ambiente alfabetizador se fortalece como espaço colaborativo e de produção de sentidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para (re)pensarmos o processo de construção do ambiente escolar numa perspectiva integral e sociointeracionista, é preciso definirmos o conceito de espaço para assim compreendê-lo como um território de significações. O geógrafo Milton Santos (2006) propõe o espaço como um sistema indissociável de objetos e de ações que atua como lugar vivido, construído pelas relações sociais e sustentado por intencionalidades, memórias e afetos. Tal



concepção amplia a definição defendida por Yi-Fu Tuan (1983), que, ao falar da perspectiva da experiência, o espaço é percebido como algo abstrato, amplo e potencial, que se transforma em lugar à medida que é experienciado, vivido e dotado de sentido pelas pessoas.

No contexto educacional, essa transformação da prática ocorre quando o espaço escolar deixa de ser apenas um cenário físico e passa a ser construído coletivamente como lugar de pertencimento, vivência e aprendizagem. Assim, Lefebvre (1991) enfatiza que o espaço é produzido socialmente e na escola isso se manifesta nas relações que ali se estabelecem, nas práticas pedagógicas e na forma como os sujeitos interagem com os elementos físicos e simbólicos do ambiente. Tal leitura converge com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi e sistematizada por Lella Gandini, da qual considera que “o ambiente atua como o terceiro educador (...) sendo um espaço que comunica, provoca e organiza a aprendizagem” (Gandini, 2016, p. 147). Vygotsky (2007, p. 12) ainda destaca: “Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”.

Para alcançarmos o termo *ambiente alfabetizador*, consideramos o que Santos (2006) destaca sobre objetos que compõem o espaço serem intencionalmente concebidos para cumprir determinadas finalidades, fabricados com propósito definido e localizados de forma planejada, juntamente ao que Freire (1989) propõe na perspectiva de que a alfabetização é mais do que um processo ensinante de códigos gráficos: se trata da formação de um sujeito político que atua na mediação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Posto isso, fomos levados a refletir sobre a experiência e o sensível na educação, Rinaldi (2008) e Bondía (2002) defendem um olhar do espaço educador onde o ambiente ensina ao mesmo tempo em que acolhe, comunica e potencializa as vivências das crianças. A compreensão do espaço da sala de aula como lugar é reconhecer seu papel ativo na formação dos sujeitos, valorizando sua potência para provocar, inspirar e possibilitar aprendizagens significativas. Assim, a sala de aula não pode ser vista apenas como um recipiente neutro para a transmissão de conteúdos, mas como um ambiente relacional, simbólico e político — ou seja, o “espaço do acontecer” (Bondía, 2002, p. 22).

Assim, é possível conjecturar que para construir ambiente escolar a fim de se contemplar a formação de um sujeito não somente escolarizado, mas com capacidades sociais e emocionais desenvolvidas, faz-se necessário incluir uma nova visão sobre as formas do saber. Conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, “a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular



objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (Brasil, 2017, p. 39). Os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) também propõem “A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2010, p. 2) a partir da personalização do espaço escolar com o envolvimento das próprias crianças, no intuito de assegurar que o aprendizado se torne mais dinâmico e significativo.

Tais concepções encontram respaldo nas ideias de Freire (1996), que compreende a Educação como um processo dialógico e participativo, no qual estudantes são sujeitos ativos na construção do saber, onde reformulam constantemente o que aprendem. Em consonância com as teorias socioconstrutivistas de Vygotsky (2007), esse entendimento aponta para o fortalecimento de um espaço em que as crianças assumam o protagonismo de seu percurso educativo e destaca a relevância da interação e contexto social no desenvolvimento cognitivo. Assim, o processo de construção coletiva não só promove a colaboração e autonomia, mas aguça o senso de pertencimento oriundo da afetividade (Santos, 2006).

METODOLOGIA

Escolhas Didáticas e Metodológicas

Durante décadas, a pesquisa no campo da Educação e das Ciências Sociais esteve fortemente ancorada em paradigmas positivistas, centrados na neutralidade e quantificação, no distanciamento do pesquisador e na fragmentação dos objetos de estudo. Como discutem Moraes e Torre (2006), esse modelo mostra-se insuficiente para compreender a dinâmica das práticas pedagógicas e dos fenômenos humanos. Os autores argumentam que o conhecimento não pode mais ser visto como resultado da simples observação objetiva, mas como fruto da interação entre o sujeito e o objeto, sendo o pesquisador, consciente ou inconscientemente, parte implicada do processo investigativo.

A metodologia Ecológica, alicerçada nos fundamentos do pensamento complexo, conforme desenvolvido por Edgar Morin (2005), propõe compreender a realidade como uma rede de relações interdependentes, marcada pela imprevisibilidade, inacabamento e integração entre ordem e desordem. Nesse modelo, inspirado em autores como Capra (2006), Maturana e Varela (1995), o conhecimento emerge da experiência viva, da corporeidade e da história pessoal dos sujeitos, sendo constituído em contextos de diálogo, escuta e transformação. Com base nesses pressupostos, a adoção do Pensamento Ecológico desde a concepção das



práticas até a própria estrutura dialógica da escrita deste artigo, tem alicerce em aspectos como a intersubjetividade, a interatividade e a complexidade das inter-relações.

Sendo assim, partindo de Marconi e Lakatos (2003), trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, orientada para o relato de vivências concretas com crianças no contexto escolar. Tal abordagem visa compreender as experiências pedagógicas como processos dinâmicos, afetivos e relacionais, priorizando o aprofundamento interpretativo da realidade em detrimento de sua quantificação na busca de compreensões situadas, sensíveis ao contexto específico no qual a construção do ambiente alfabetizador se desenvolveu.

Os procedimentos metodológicos incluíram a revisão bibliográfica, além do registro contínuo de observações, diário de campo, reflexões e registros visuais produzidos pelas próprias crianças e pela docente-pesquisadora. Nesse sentido, se alicerça nas contribuições de Vygotsky (2007) e Wallon (2001), cujo as teorias enfatizam a centralidade das interações sociais, da mediação cultural e dos processos afetivos no desenvolvimento humano, alinhando-se à perspectiva relacional do Desenvolvimento Eco-Sistêmico.

A proposta avaliativa

A avaliação das práticas ocorreu de forma contínua, formativa e processual, por meio da observação participante e do registro por meio do diário de campo, fotografias e registros visuais e orais das crianças, permitindo um acompanhamento sensível posteriormente analisado à luz dos princípios da Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi, idealizador da *Abordagem Reggio Emilia* (Ribeiro, 2023).

Além disso, a avaliação foi intencionalmente articulada com os objetivos da prática pedagógica, de modo que cada proposta realizada oferecesse oportunidades de observação do desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, motor, linguístico e social. A produção das crianças, tanto individual quanto coletiva, foi documentada e interpretada como linguagem expressiva e como fonte de leitura de seus modos de pensar, sentir e aprender. Assim, partindo de Viana (2023), a avaliação cumpriu seu papel não de medir ou classificar, mas de compreender e acompanhar os processos singulares da experiência de cada criança em relação com a construção do ambiente alfabetizador.

Contexto e Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Bernard Van Leer, situado no bairro de Brasília Teimosa, na cidade do Recife, estado de Pernambuco.



A unidade escolar atende a Educação Infantil e está inserida em um contexto socioeconômico caracterizado por comunidades ribeirinhas localizadas entre o mangue e a faixa litorânea. As famílias da região têm como principais fontes de subsistência a pesca, o artesanato e pequenos comércios, enfrentando diversas vulnerabilidades sociais, econômicas e ambientais, incluindo Racismo Ambiental, ausência de saneamento básico e altos índices de poluição.

As experiências analisadas referem-se às práticas observadas durante o primeiro semestre de 2025 com duas turmas do Grupo V da Educação Infantil, que compartilham a mesma sala em turnos distintos (manhã e tarde). Ao todo, participaram 43 crianças, sendo nove delas são atípicas ou em processo de avaliação diagnóstica (AD) para Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ponto de Partida: Roda de Conversa

Segundo Pinto *et al.* (2021), as rodas de conversas são exercícios pedagógicos importantes para o estabelecimento de uma boa convivência, além de desenvolver a interação, a expressão e o aprendizado coletivo. As crianças se mostram protagonistas do diálogo, colaborando umas com as outras e ampliando seus repertórios a partir das vivências do grupo. Nesse entendimento, foi proposto às crianças uma discussão acerca da ambientação do espaço da sala. Elas foram instigadas a refletir e manifestar suas preferências quanto aos elementos que desejariam integrar ao espaço ao mesmo tempo que lhes era permitido explorá-lo.

O sucesso na participação das crianças teve como base principal a criação de um momento seguro e acolhedor para se expressar com liberdade ao compartilhar opiniões. A todo instante, uma criança retomava algo que o colega havia dito, completando com sua própria experiência ou ponto de vista. Por exemplo, como mostra a Figura 1, uma criança sugeriu um espaço que pudéssemos sentar próximo à porta, enquanto outra contrapôs indicando que poderiam se machucar, sugerindo outro espaço. Tal fato revelou que não apenas estavam atentos como também refletiam sobre o que era compartilhado. Esse processo dialógico, em que as crianças retomam, complementam e refletem sobre suas falas remete ao que Paulo Freire (1996) defende como prática da liberdade, onde o diálogo se torna caminho de humanização, e à noção de escuta ativa da Pedagogia da Escuta (Rinaldi, 2008), que reconhece a criança como sujeito capaz de elaborar e partilhar saberes.



Figura 1: Roda de conversa.



Fonte: Os autores (2025).

1º Momento: Quanto somos?

Compreendendo o brincar como espaço privilegiado de internalização de conceitos e ampliação das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007), o momento destinado à contagem dos estudantes caracteriza-se pela sua natureza teatral e lúdica, por meio de uma brincadeira musicada. A docente assume o papel de uma serpente que perdeu sua cauda, representada pelas crianças, e que a busca enquanto caminha pelo “bosque” (Figura 2) e promove questionamentos: “*Quantas crianças têm na minha cauda?*”, “*A cauda está grande ou pequena?*”, “*Faltam quantas crianças?*”, mobilizando conceitos de quantificação e noções de grandeza. Aos poucos cada criança passa a integrar a “cauda”, passando por debaixo de suas pernas e formando uma sequência corporal.

Figura 2: Momento “Quanto somos?”.



Fonte: Os autores (2025).



2º Momento: Chamadinha

Foi adaptado um espaço para a lista nominal da turma, construído a partir caixas de leite reaproveitadas. O revestimento metalizado e plastificado do interior das caixas serve de quadro para escrita com o uso de marcadores. Realizada de formas variadas, cada criança preenche diariamente sua própria ficha, que contém seu nome, o que possibilita a observação, comparação e colaboração com a escrita dos colegas.

Por ser uma prática intencionalmente planejada, favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento do próprio nome e o contato significativo com a estrutura da palavra. Ferreiro (1985) destaca que o uso do nome próprio ocupa um papel central no processo evolutivo da escrita, por seu valor simbólico e estabilidade, sendo um bom ponto de partida da compreensão do funcionamento do sistema alfabético ao favorecer a elaboração de hipóteses sobre a linguagem escrita. Ao ser convidada a pôr o nome dentro de um contexto funcional, a criança sinaliza sua presença a partir do interesse pessoal e afetivo, já que o nome próprio é uma das primeiras palavras com as quais estabelece uma forte relação simbólica, representando sua identidade e marca no coletivo, como defende Freire (1996), ao afirmar que o ato de nomear o mundo é, também, um ato de afirmação da existência.

Figura 3: Chamadinha com as crianças.



Fonte: Os autores (2025).

De forma particularmente significativa, uma criança autista não-verbal que apresenta episódios de resistência às atividades tradicionais, evidenciou interesse espontâneo ao observar o envolvimento dos colegas. Aproximou-se do mural com um piloto e assim marcou sua presença. Esse gesto representou um avanço importante em sua participação, revelando como contextos acolhedores e inspiradores, mediados pela ação dos pares, podem favorecer o pertencimento e despertar iniciativas em crianças que geralmente se mostram mais retraídas.



3º Momento: Cantinho da Leitura

O Cantinho da Leitura configura-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais das crianças, além de proporcionar um ambiente acolhedor e tranquilo ao mesmo tempo que incentiva o hábito da leitura, a curiosidade e a imaginação, favorecendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes (Rodrigues, 2021). Nesta experiência, para sua construção, foi proposto uma atividade de desenho um espaço que representasse alegria, respeito e criatividade, sentimentos discutidos transversalmente nas aulas. A docente reuniu aspectos recorrentes nos desenhos (como céu, árvore, sol e arco-íris) para propor o Cantinho da Leitura dentro da sala de aula.

A construção do céu azul para o cantinho da leitura, realizada por meio inicial da observação do céu no pátio externo seguida da pintura do TNT e da criação de nuvens com esponjas, além de estimular a expressão artística e a coordenação motora, reforça o sentido de pertencimento e a conexão das crianças com o ambiente escolar. Ao observar o céu real antes da atividade, as crianças puderam estabelecer relações entre o mundo natural e o espaço de leitura, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Para a produção do sol, foram disponibilizados materiais como papelão, marcadores, tesouras e tintas, permitindo que as crianças organizassem, de forma autônoma e criativa, as etapas do processo (Figura 4). Quando questionadas sobre como poderiam começar, uma das crianças sugeriu iniciar desenhando um círculo no papelão e a ideia foi prontamente aceita pelos colegas. Em seguida, outra criança propôs que o próximo passo seria recortar o desenho (devido à espessura do papelão, essa etapa exigiu a mediação da professora). Após o recorte, todas as crianças disseram de forma uníssona “*Chegou a hora de PINTAR!*”.

Figura 4: Etapas da construção do painel do “Cantinho da Leitura”.



Fonte: Os autores (2025).



Esse momento revelou mais do que a construção de uma imagem: tratou-se de uma vivência inclusiva, sensível às expressões singulares de cada criança. Destacamos um caso particular, onde uma criança autista de suporte 2 e não-verbal, que possui forte sensibilidade sensorial e estereotípias, evitando o uso de lápis e marcadores, destacou-se ao manusear o pincel com destreza e envolvimento. A experiência contribuiu não somente para a docente se inspirar e pensar novas estratégias com o uso da tinta, mas também permitiu a criança atípica protagonizar um momento coletivo, onde a turma celebrou a participação da colega. O chão, forrado com EVA que imita grama, transmite aconchego e remete ainda mais a natureza. Ademais, o espaço foi organizado com livros ao alcance das crianças, favorecendo a autonomia, o envolvimento afetivo, zelo e a imersão no universo literário (Figura 5).

Figura 5: “Cantinho da Leitura”.



Fonte: Os autores (2025).

4º Momento: Construção do Alfabetário

Foi apresentado às crianças o livro *Deu zebra no ABC*, de Fernando Vilela, seguido de uma contação de história. Durante a leitura compartilhada, as crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato com as letras de forma contextualizada, relacionando-as a animais e situações lúdicas, o que despertou o interesse e a curiosidade. Logo, realizou-se uma conversa coletiva na qual possibilitou a expressão de opiniões e a troca de impressões, fortalecendo o vínculo afetivo com a leitura e a comunicação oral.



Em sequência, conforme a Figura 6, foi proposta a brincadeira “Letras Misteriosas”, na qual as crianças tiveram letras “escritas” nas costas com um piloto com tampa, e deveriam identificar a letra, reproduzi-la no quadro e nomeá-la. Isso proporcionou a atenção e o reconhecimento gráfico das letras, ao mesmo tempo em que promoveu a socialização e o respeito mútuo, pois as crianças ajudavam umas às outras a identificar e nomear as letras.

Figura 6: Professora e estudante brincando de “Letras Misteriosas”.



Fonte: Os autores (2025).

Iniciou-se a construção de um Alfabeto coletivo a ser exposto na sala. Durante a produção com lápis e hidrocores, cada criança foi convidada a recordar um animal que começasse com a letra identificada na brincadeira. Foi perceptível o envolvimento e entusiasmo da turma, principalmente com a associação da letra inicial dos animais mencionados na contação de história com as presentes no próprio nome, falas como “*Essa é a minha letra*” ou “*Essa letra tem no nome de...*” foram recorrentes.

No dia seguinte, foi realizada a leitura do livro “O varal das letras”, de Ieda Silva. Em uma atividade lúdica, as letras foram apresentadas embaralhadas para que as crianças as reconhecessem e posicionassem em ordem alfabética no varal (Figura 7), de acordo com a sequência da “Canção do ABC”, o que facilitou a apropriação do conceito de Alfabeto como sistema organizado visto que todas já estavam familiarizadas com a música, segundo elas: principalmente por já ter tido acesso nos anos anteriores na escola.



Figura 7: Varal das letras sendo construído pelas crianças.



Fonte: Os autores (2025).

5º Momento: *Quadro de sequência numérica*

As crianças foram estimuladas a cantarem músicas que envolvem números, trazendo à tona cantigas infantis populares para resgate dos conceitos numéricos. Em roda de conversa, discutiu-se onde os números aparecem no cotidiano, mobilizando os conhecimentos prévios dos participantes. Em roda de conversa, discutiu-se onde os números aparecem no cotidiano: alguns indicaram o telefone celular, como identificação para fazer ligações; outros lembraram já ter visto em produtos nos mercados, indicando preços; houve até quem não esqueceu de falar sobre já ter visto em jogos e brincadeiras feitas na escola.

A contação do livro *2X2 Limeriques no futebol*, de Rosângela Lima, seguido da brincadeira com futebol de dedos com tampinhas complementou a identificação dos números em diversas funções, tais como quantificar, medir, ordenar, identificar, codificar e localizar, ao mesmo tempo em que estimulou a coordenação motora e a interação social. A assimilação lúdica no número foi o pontapé para criar o Cantinho dos Números, a partir da reciclagem de caixas de ovo, transformadas em papel machê com a imersão em água e cola branca para a produção de esculturas, que foram modeladas e, após secas, pintadas (Figura 8).



Figura 8: Etapas da construção dos números com papel machê.



Fonte: Os autores (2025).

Para a segunda etapa da atividade, as crianças foram incentivadas a escolher materiais para quantificação dos números que haviam construído, optando por resíduos descartáveis do momento do lanchinho, como tampinhas e canudos, ou por elementos da natureza presentes no jardim externo onde acontece o momento do recreio, como folhas, gravetos e sementes. Em grupos, coletaram materiais naturais para colá-los nos respectivos cartões, transformando-os em um jogo didático que integra conceitos numéricos, sustentabilidade, trabalho colaborativo e pertencimento (Figura 9). A construção do mural incorporou não apenas a representação gráfica dos numerais, mas também a confecção de esculturas tridimensionais, ampliando as possibilidades de exploração. Desde a preparação da massa até sua pintura, a experiência sensorial diversa favoreceu a curiosidade das crianças, que naturalmente foram se engajando nas etapas do processo que mais lhe chamaram atenção.

Figura 9: Finalização do “Cantinho dos Números”.



Fonte: Os autores (2025).

6º Momento: Calendário

O calendário, estruturado com papelão, tinta e hidrocores, atua como recurso para registrar o ano, o mês e o dia, bem como para propor situações-problema envolvendo contagem de dias, identificação de datas e cálculo de intervalos entre o presente e o próximo aniversário, datas comemorativas ou finais de semana. Logo ao ser apresentado, a palavra trabalhada no dia foi “Calendário”, onde revistas e jornais foram utilizados para que recortassem a maior quantidade de letras que compõem essa palavra e assim formá-la no recurso em confecção, como mostra a figura abaixo.

Figura 10: Construção coletiva do calendário.



Fonte: Os autores (2025).

O Calendário viabilizou a realização de atividades musicadas em Libras relacionadas aos dias da semana, favorecendo a compreensão da sequência temporal (ontem, hoje e amanhã), onde a música “apresenta-se como um recurso bastante atraente e envolvente, levando os estudantes a fazerem mais relações entre os sinais e o léxico da Língua Portuguesa, auxiliando na aquisição de vocabulário” (Oliveira, 2022, p. 7). Como defende Freire (1996), a educação só ganha sentido quando conecta a aprendizagem às práticas e experiências reais da vida cotidiana. Assim, além de desenvolver noções temporais e lógicas, o calendário evidencia a função social da linguagem, ao colocar a criança em interação com signos culturalmente significativos (Vygotsky, 2007).



Figura 11: Momento de interação coletiva com o “Calendário”.



Fonte: Os autores (2025).

7º Momento: *Árvore da Altura*

A construção da árvore começou pelo tronco de papelão, quando as crianças experimentaram misturas de tintas até chegar a um tom semelhante às árvores reais após a excursão guiada pelas áreas externas da escola (Figura 12), momento que favoreceu tanto a exploração de cores quanto a troca de saberes, já que algumas passaram a orientar os colegas. Já a ideia para a copa surgiu de forma criativa durante uma roda de conversa, quando uma criança sugeriu o uso de sacolas plásticas, justificando que o som produzido por elas ao serem balançadas lembrava o som das folhas ao vento. A ideia foi acolhida pelo grupo, valorizando a escuta, a sensibilidade aos sons do ambiente e a relação simbólica com a natureza. Por fim, participaram da marcação da régua de altura com trena, explorando noções de medida, crescimento e grandeza, como mostra a Figura 13.

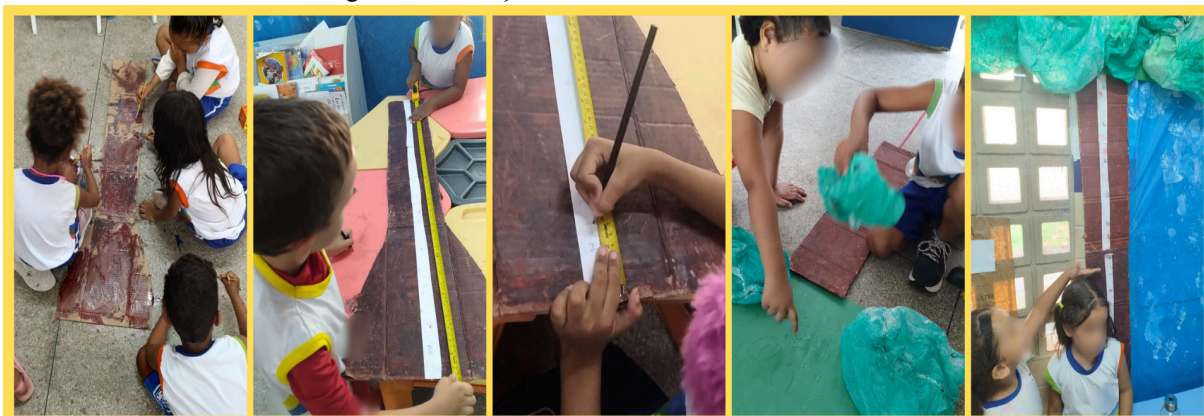
Figura 12: Crianças conhecendo a árvore.



Fonte: Os autores (2025).



Figura 13: Crianças construindo “Árvore da Altura”.



Fonte: Os autores (2025).

Posteriormente, considerando o caráter dinâmico do espaço, essa produção foi ressignificada como “Árvore do Afeto” durante a atividade do Dia da Família, momento em que os responsáveis visitaram a escola e deixaram suas marcas por meio de simbólicos “frutos” com mensagens motivadoras destinadas às crianças (Figura 14). Não deixando a intenção inicial de lado, mas somando o processo do “crescer”, a transformação da árvore reforçou simbolicamente que o desenvolvimento infantil não se dá apenas em termos físicos, mas também no campo emocional e relacional. A árvore construída e posteriormente ressignificada exemplifica o que Milton Santos (2006) chama de espaço vivido: um lugar carregado de significados, construído pelas relações sociais. Também revela a dimensão afetiva e relacional do desenvolvimento infantil, que, como lembra Morin (2003), é inseparável das redes de vínculos que nos constituem.

Figura 14: “Árvore da Altura” sendo transformada em “Árvore do Afeto”.



Fonte: Os autores (2025).

CONCLUSÕES

Com base nas investigações realizadas, percebe-se que a construção coletiva do ambiente alfabetizador revelou-se não apenas como uma proposta estética ou organizacional, mas como um processo pedagógico intencional, que transformou o espaço da sala em um lugar vivo, dinâmico e significativo para as crianças. Ao envolver os estudantes em todas as etapas – do planejamento à concretização das ações – foi possível observar o protagonismo infantil emergindo de forma concreta, por meio de escolhas, criações e interações que refletiam seus interesses, desejos e modos próprios de expressão.

As hipóteses formuladas, testadas e validadas ao longo deste estudo mostram-se consistentes, onde foi constatado que (1) a participação lúdica das crianças na construção do ambiente alfabetizador ampliou, de fato, as possibilidades de pertencimento e de expressão no espaço escolar, fortalecendo os vínculos afetivos e simbólicos; e, do mesmo modo, verificou-se que (2) a prática pedagógica orientada pelo referencial do Desenvolvimento Eco-Sistêmico contribuiu significativamente para consolidar o ambiente alfabetizador como um espaço colaborativo e dotado de significados e sentidos.

A análise dos diferentes momentos da prática evidencia que cada etapa contribuiu de forma singular e integrada para a construção do ambiente alfabetizador. As rodas de conversa fomentam o processo de escuta e planejamento coletivo, valorizando o diálogo como base da convivência democrática, enquanto as atividades de contagem, chamadinha e sequência numérica agregam a dimensão lúdica, colaborativa e investigativa à construção de hipóteses. O Cantinho da Leitura, o Calendário e o Alfabetário mobilizaram diferentes formas da linguagem em situações contextualizadas, possibilitando a emergência de sentidos que ultrapassam a função instrumental da alfabetização. A Árvore da Altura, ressignificada em Árvore do Afeto, por sua vez, demonstra a potência da relação entre experiência sensível, vínculo afetivo e aprendizagem.

Assim, cada prática colaborou não apenas para a organização física da sala, mas para a criação de um ambiente alfabetizador vivo, atravessado por significados produzidos coletivamente. Conforme apontam Freire (1996), Vygotsky (2007) e Santos (2006), a aprendizagem se dá em uma rede de interações sociais, culturais e afetivas que constituem o espaço como lugar de pertencimento. As crianças assumiram papel central nesse processo, não apenas como participantes, mas como protagonistas que planejaram, decidiram, construíram e ressignificaram o espaço.

Além disso, ao utilizar materiais recicláveis ou reutilizáveis para transformar o ambiente escolar, não só foram desenvolvidas habilidades motoras, mas também a reflexão



crítica sobre sustentabilidade e o uso consciente. Isto pode ser notado durante as intervenções, rodas de diálogos e momentos posteriores em sala de aula, onde mesmo após a confecção dos materiais, as crianças passaram a compreender o descarte do lixo de outra forma, sempre questionando o potencial reaproveitamento dos materiais comumente descartados no momento do lanchinho, como garrafas e tampinhas. Assim, a Educação Ambiental se fortalece como um eixo transversal da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que fomenta o protagonismo infantil, o cuidado com o outro e com o planeta e o exercício da cidadania.

Nessa dinâmica, as crianças, enquanto protagonistas, tornam-se assim conscientes do próprio poder de co-criação, o que possibilita a autopercepção não tão somente como indivíduos que aprendem, mas também transformam, e também do outro que da mesma forma pode deixar marcas que os constituem. Logo, ao compreenderem que nada está por estar: tudo está para algo, e pode ser alterado por meio de ações por vezes coletivas, as práticas educativas dialógicas tornam-se fundamentais para a consolidação do bem comum.

Face ao exposto, a prática revela não tão somente os desafios e possibilidades da alfabetização e letramento, mas que além de ser lúdico o ambiente de ensino precisa ser resiliente, capaz de acompanhar as transformações e de responder às novas necessidades pedagógicas. Somente desta forma será capaz de configurar-se como lugar em que as experiências, saberes e expressões individuais são acolhidas, valorizadas e mobilizadas como parte integrante do processo educativo, transcendendo a mera função de ser apenas um local de aprendizado curricular, mas um reflexo vivo e prático do próprio processo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Lella. O ambiente como terceiro educador. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M (Orgs.). **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATURANA, Romesín Humberto; VARELA, Javier Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. Pesquisando a partir do pensamento complexo: Elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Rev. Educação**, v. 29, n. 1, set. 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Izabel. A utilização da música no ensino de libras: algumas considerações. **Anais do VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90985>>. Acesso em: 24 de julho de 2025.

PINTO, Dasny Pestana; *et al.* A importância da roda de conversa na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 6, p. 1298–1309, 2021. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1637>>. Acesso em: 24 de julho de 2025.

RIBEIRO, Tatiani. A pedagogia da escuta como prática educativa na educação básica: elementos revelados em pesquisas brasileiras sobre a escola pública. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Paraná: 2023. 76p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983

VIANA, K. S. L. **Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica: É possível (e necessário) avaliar diferente!.** 1ª ed. Recife: Editora IIDV, 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

