



**UFOP**

Universidade Federal  
de Ouro Preto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
ESCOLA DE MINAS  
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO



DÉBORA DAS GRAÇAS CAMPOS HENRIQUES

**ARQUITETURA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: PROPOSTA DE CRECHE  
PÚBLICA PARA O DISTRITO DE SANTA RITA DE OURO PRETO/MG.**

OURO PRETO

Fevereiro 2026

DÉBORA DAS GRAÇAS CAMPOS HENRIQUES

**ARQUITETURA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: PROPOSTA DE CRECHE  
PÚBLICA PARA O DISTRITO DE SANTA RITA DE OURO PRETO/MG.**

Trabalho Final de Graduação apresentado ao Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para obtenção do grau de bacharel em Arquitetura e Urbanismo.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Cláudia Maria Arcipreste

OURO PRETO

Fevereiro 2026

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

H519a Henriques, Debora das Gracas Campos.  
Arquitetura para a primeira infância [manuscrito]: proposta de creche pública para o Distrito de Santa Rita de Ouro Preto/MG. / Debora das Gracas Campos Henriques. - 2026.  
72 f.: il.: color., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maria Arcipreste.  
Monografia (Bacharelado). Universidade Federal de Ouro Preto.  
Escola de Minas. Graduação em Arquitetura e Urbanismo .

1. Arquitetura. 2. Edifícios escolares. 3. Creches. 4. Crianças - Desenvolvimento. 5. Aprendizagem ativa. I. Arcipreste, Cláudia Maria. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 72:711.4

Bibliotecário(a) Responsável: Soraya Fernanda Ferreira e Souza - CRB6/2322



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Débora das Graças Campos Henriques**

**Arquitetura para a primeira infância: proposta de creche pública para o Distrito de Santa Rita de Ouro Preto/MG**

Monografia apresentada ao Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Arquitetura e Urbanismo

Aprovada em 23 de fevereiro de 2026

### Membros da banca

Profa. Dra. Cláudia Maria Arcipreste - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Ribeiro Silveira - (Universidade Federal de Juiz de Fora)  
Profa. Raissa Pereira Cintra de Oliveira - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Cláudia Maria Arcipreste, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 09/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Maria Arcipreste, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/03/2026, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1071242** e o código CRC **4B4A9038**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me conceder saúde, força e perseverança para concluir esta etapa tão importante da minha formação.

À toda minha família, em especial à minha mãe Luciene, ao meu pai César, aos meus irmãos Amanda, Letícia e Júlio e à minha sobrinha Laura, pelo apoio, paciência e por estarem sempre ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis. Vocês foram a base e a força que não me deixaram desistir, tornando possível a concretização deste trabalho.

Ao meu namorado, Lucas, pelo companheirismo, incentivo, força e apoio constante em todos os momentos. Sua presença, compreensão e paciência foram fundamentais ao longo dessa caminhada, especialmente nos períodos de cansaço e insegurança.

À minha orientadora, Cláudia, por toda atenção e disponibilidade ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Agradeço pelas contribuições técnicas, acadêmicas e pela condução que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À UFOP, pela qualidade do ensino oferecido e pelas oportunidades de aprendizado, crescimento acadêmico e pessoal ao longo da graduação.

A todos os colegas do curso de arquitetura e urbanismo que fizeram parte desta trajetória, compartilhando conhecimentos, desafios e conquistas. Em especial, agradeço à Amanda Furtado, Maria Laura e Mayra, pela parceria em todos os momentos, dividindo trabalhos, inseguranças, aprendizados e conquistas, o apoio de vocês tornou essa caminhada muito mais leve e significativa. Agradeço também à Amanda Diniz, Ana Laura, Bethânia, Isadora, Júlia, Marcela e Mariana, pelo apoio, parceria e companheirismo ao longo dessa caminhada, contribuindo para que esse percurso fosse marcado por trocas, amizades e crescimento.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para a minha formação acadêmica.

## RESUMO

Este trabalho investiga a relação entre arquitetura e desenvolvimento infantil na primeira infância, a partir da elaboração de um anteprojeto arquitetônico de creche pública para o distrito de Santa Rita de Ouro Preto/MG. Fundamenta-se na compreensão das dimensões do desenvolvimento infantil: motor, cognitivo, socioafetivo, sensorial e da linguagem, e na influência do espaço construído nesse processo. Aborda-se a evolução histórica das creches no Brasil, destacando a transição do caráter assistencialista para o educacional, bem como os avanços legais e normativos da Educação Infantil. As pedagogias ativas, com ênfase no método Montessori e contribuições de Emmi Pikler e Loris Malaguzzi, orientam a concepção do espaço como agente educativo. A metodologia inclui revisão bibliográfica, análise normativa, estudos de obras de referência e elaboração do anteprojeto arquitetônico de uma creche. E conclui-se que a arquitetura escolar de qualidade, ainda que não atue de forma isolada, contribui para a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças de creche.

Palavras-chave: Arquitetura para o desenvolvimento infantil; Arquitetura de Creche; Desenvolvimento infantil; Espaço educativo; Pedagogia ativa.

## **ABSTRACT**

This work investigates the relationship between architecture and early childhood development, based on the elaboration of a preliminary architectural design for a public daycare center in the district of Santa Rita de Ouro Preto/MG. It is based on an understanding of the dimensions of child development: motor, cognitive, socio-affective, sensory, and language, and the influence of the built space in this process. The historical evolution of daycare centers in Brazil is addressed, highlighting the transition from an assistance-based to an educational character, as well as the legal and normative advances in Early Childhood Education. Active pedagogies, with emphasis on the Montessori method and contributions from Emmi Pikler and Loris Malaguzzi, guide the conception of space as an educational agent. The methodology includes a literature review, normative analysis, studies of reference works, and the elaboration of a preliminary architectural design for a daycare center. It concludes that quality school architecture, even if it does not act in isolation, contributes to the creation of favorable conditions for the integral development of daycare children.

Keywords: Architecture for child development; Daycare Architecture; Child development; Educational space; Active pedagogy.

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Objetivos .....</b>	<b>9</b>
1.1.1 Objetivo Geral.....	9
1.1.2 Objetivos Específicos .....	10
<b>1.3 Metodologia.....</b>	<b>10</b>
<b>1.4 Estrutura do trabalho .....</b>	<b>10</b>
<b>2. PRIMEIRA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO INFANTIL E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Desenvolvimento Infantil de 4 meses a 3 anos e 11 meses.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Histórico das creches no Brasil e sua importância no desenvolvimento infantil .....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 Abordagens Pedagógicas: Pedagogias ativas .....</b>	<b>21</b>
2.3.1 Maria Montessori .....	22
<b>3 ARQUITETURA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Arquitetura como ferramenta de ensino .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2 Parâmetros Nacional de projeto.....</b>	<b>26</b>
<b>4 ESTUDOS DE OBRAS DE REFERÊNCIA .....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Levantamento de campo: .....</b>	<b>31</b>
4.1.1 Escola Municipal Infantil Dom Luciano – Ouro Branco – MG.....	31
<b>4.2 Levantamento bibliográfico: .....</b>	<b>35</b>
4.2.1 Escola Infantil Montessori - Belo Horizonte/MG.....	35
4.2.2 Escola Parque – EMEI Cleide Rosa Auricchio - São Caetano do Sul/ SP.....	37
4.2.3 Jardim de Infância Yutaka – Saitama/Japão .....	40
<b>5. OBJETO DE ESTUDO: CRECHE PÚBLICA EM SANTA RITA DE OURO PRETO</b>	
<b>44</b>	
<b>5.1 Localização e características do Distrito: .....</b>	<b>44</b>
<b>5.2 Contexto de inserção (geral e imediata) .....</b>	<b>44</b>
<b>5.3 Condicionantes legais .....</b>	<b>48</b>
<b>5.5 Diretrizes projetuais .....</b>	<b>49</b>
<b>5.6 Memorial Descritivo e Justificativo .....</b>	<b>51</b>
<b>5.7 Materialidade .....</b>	<b>64</b>
<b>5.8 Considerações finais do anteprojeto .....</b>	<b>66</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>73</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A primeira infância, compreendida do nascimento até os seis anos de idade, é reconhecida como uma das etapas mais sensíveis e determinantes para o desenvolvimento humano. Nesse período, o cérebro apresenta elevada plasticidade, sendo profundamente influenciado pelas experiências sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais vivenciadas pela criança. Estudos indicam que a qualidade das interações e dos estímulos oferecidos nos primeiros anos de vida são decisivos para a formação das bases do desenvolvimento emocional, social, físico e intelectual do indivíduo.

Sob essa perspectiva, Maria Montessori defende que a criança possui uma “mente absorvente” na primeira infância, característica que a torna capaz de assimilar intensamente o ambiente ao seu redor. Para a autora, o espaço bem estruturado e preparado constitui um elemento fundamental para favorecer o pleno desenvolvimento das potencialidades infantis. Assim, a compreensão do desenvolvimento infantil a partir de diferentes abordagens teóricas evidencia a importância de ambientes educativos que respeitem o tempo, as necessidades e os interesses das crianças.

Investir na primeira infância configura-se, portanto, como uma ação estratégica, uma vez que as vivências dessa fase repercutem ao longo de toda a vida adulta. Torna-se essencial, nesse contexto, a oferta de ambientes educativos de qualidade, especialmente nas creches, que devem ser compreendidas não apenas como espaços de acolhimento e cuidado, mas como contextos de aprendizagem e formação integral. A arquitetura, nesse cenário, assume um papel ativo, deixando de ser apenas suporte físico para tornar-se elemento constitutivo do processo educativo, ambientes escolares bem planejados de forma adequada às especificidades da infância contribuem para experiências mais significativas no cotidiano das crianças.

No entanto, reconhece-se que a arquitetura, embora fundamental, não é suficiente, de forma isolada, para responder às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Para que os espaços de creche cumpram sua função educativa de forma efetiva, é fundamental que a organização arquitetônica esteja alinhada a propostas pedagógicas que respeitem e estimulem o desenvolvimento integral da criança, por meio de práticas centradas em suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem.

Pedagogias ativas, como a abordagem de Maria Montessori, valorizam a autonomia, a liberdade e a aprendizagem por meio da experimentação e, quando associadas a uma arquitetura sensível e responsiva, potencializam os efeitos positivos do ambiente. Mobiliários na escala da

criança, materiais sensoriais e espaços flexíveis, seguros e estimulantes configuram-se, assim, como recursos capazes de transformar o espaço em um verdadeiro educador.

Apesar dos avanços no reconhecimento da importância da educação infantil no Brasil, ainda persistem desafios significativos, especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Em muitos municípios, as creches funcionam em edificações inadequadas, frequentemente adaptadas de residências ou prédios antigos, que não atendem às exigências mínimas de conforto, acessibilidade e adequação pedagógica. Observa-se, portanto, um descompasso entre as diretrizes normativas da educação infantil e a realidade física de muitos equipamentos públicos destinados à primeira infância.

Essa situação se evidencia no distrito de Santa Rita de Ouro Preto – MG, onde não há, até o momento, uma creche pública construída especificamente para atender à primeira infância. Atualmente, o atendimento às crianças de 1 a 3 anos, ocorre de forma provisória nas dependências da Escola Municipal Maria Leandra, que também abriga turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, sendo limitado a 35 alunos em razão das restrições físicas e espaciais do local. Tal solução emergencial foi adotada após a desativação do antigo prédio da creche, que se encontra em condições precárias e inutilizado.

Diante desse cenário, evidencia-se a demanda da comunidade local e dos profissionais da educação por uma creche pública que contemple as diretrizes pedagógicas e os parâmetros arquitetônicos adequados à faixa etária, e não apenas um local de acolhimento, mas como um espaço capaz de contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento infantil. Assim, este trabalho propõe o desenvolvimento de um anteprojeto arquitetônico de uma nova creche pública no distrito de Santa Rita de Ouro Preto, fundamentado nos princípios do desenvolvimento infantil, na abordagem pedagógica montessoriana e nas bases normativas de projetos escolares da educação infantil, buscando responder a uma demanda concreta da população e contribuir para a qualificação dos espaços educativos.

A relevância deste trabalho reside no reconhecimento de que a creche representa, para muitas crianças, o primeiro momento de afastamento do convívio familiar e de ampliação das relações sociais, constituindo-se como um ambiente essencial de aprendizagem e formação. Nesse contexto, a creche deixa de ser apenas um espaço de cuidado, e passa a assumir um papel ativo no desenvolvimento integral da criança, promovendo sua autonomia, expressão, socialização e construção de saberes desde os primeiros anos de vida.

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 Objetivo Geral**

Realizar um estudo sobre a arquitetura destinada à primeira infância e desenvolver o anteprojeto de uma nova creche pública para o distrito de Santa Rita de Ouro Preto, considerando os aspectos sensoriais, afetivos e educativos próprios dessa faixa etária, fundamentados em pedagogia ativas.

#### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar as necessidades físicas, emocionais e pedagógicas das crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses.
- Analisar de que forma a arquitetura escolar pode influenciar no desenvolvimento integral das crianças dessa faixa etária, considerando aspectos sensoriais, espaciais e cognitivos.
- Pesquisar referências pedagógicas e arquitetônicas aplicáveis a espaços destinados à primeira infância.
- Desenvolver um anteprojeto arquitetônico que promova o bem-estar e a segurança das crianças, atendendo às normativas técnicas e educacionais vigentes.

### 1.3 Metodologia

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Os processos metodológicos compreenderam revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento infantil, educação infantil, pedagogias ativas, com ênfase na abordagem montessoriana, histórico das creches no Brasil, arquitetura escolar e normas técnicas aplicáveis à educação infantil, além da análise das diretrizes legais e normativas vigentes.

Realizou-se também por meio de levantamento de dados e visita in loco, estudos de obras de referência relacionados às arquiteturas para a primeira infância, e a análise do contexto local do distrito de Santa Rita de Ouro Preto. Com base nesses procedimentos, foi elaborado o anteprojeto arquitetônico de uma creche pública, considerando critérios de organização espacial, segurança, acessibilidade e adequação pedagógica, voltados às necessidades das crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses.

### 1.4 Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado em capítulos que se articulam de forma progressiva, visando à compreensão do tema, à fundamentação teórica e ao desenvolvimento da proposta arquitetônica. O CAPÍTULO 1 apresenta a introdução, na qual são contextualizados, o tema, a relevância da pesquisa, a problematização, os objetivos e a metodologia adotada, situando o leitor quanto aos propósitos do estudo.

O CAPÍTULO 2 aborda os principais conceitos relacionados à primeira infância, contemplando as dimensões do desenvolvimento infantil e sua relação com o ambiente

construído, além de discutir a importância dos espaços educativos na promoção do desenvolvimento integral da criança. A evolução histórica das creches no Brasil, destacando as transformações no entendimento da educação infantil, os avanços legais e normativos e os desafios ainda existentes no que se refere à oferta e à qualidade dos espaços destinados à primeira infância. E por fim, à apresentação das abordagens pedagógicas que fundamenta o trabalho, com ênfase nas pedagogias ativas e na metodologia montessoriana, discutindo sua relação com a arquitetura escolar e a concepção do espaço como agente educativo.

O CAPÍTULO 3, aborda a arquitetura como ferramenta de ensino, evidenciando a sua influência no desenvolvimento integral da criança e discutindo princípios de projeto que favorecem a autonomia, o conforto e a flexibilidade dos espaços, alinhadas às pedagogias ativas. Apresenta-se também a base legal e os parâmetros técnicos para a elaboração de ambientes seguros, acessíveis e adequados às creches. O CAPÍTULO 4, são apresentados estudos de obras referência que contribuem para a elaboração da proposta desse trabalho, considerando os aspectos pedagógicos, ambientais, funcionais, estéticos e técnicos. No CAPÍTULO 5, contempla o anteprojeto arquitetônico da creche, incluindo a localização do distrito, a análise do terreno escolhido, suas condições físicas e urbanísticas, bem como a legislação vigente, e os parâmetros técnicos necessários, detalhando as soluções espaciais adotadas, os critérios de implantação, o programa de necessidades e as diretrizes projetuais, seguido pelas considerações finais, nas quais são retomados os objetivos do trabalho e discutidas as contribuições da pesquisa e da proposta desenvolvida.

## **2. PRIMEIRA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO INFANTIL E EDUCAÇÃO**

Compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, motor, cognitivo, socioemocional, sensorial e da linguagem e sua relação com o ambiente físico é fundamental para elaboração de um projeto arquitetônico que atenda de forma integrada às necessidades das crianças na primeira infância. Inicialmente, são abordadas as características do desenvolvimento infantil na faixa etária de 4 meses a 3 anos e 11 meses, com base em pesquisas que reconhecem a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e como os espaços podem contribuir. Em seguida, apresenta-se um breve histórico das creches, evidenciando sua evolução e importância social. Por fim, discute-se o papel das pedagogias ativas, com ênfase na abordagem de Maria Montessori (1870-1952), como referência para a concepção de espaços educativos que promovam autonomia e desenvolvimento integral na primeira infância.

### **2.1 Desenvolvimento Infantil de 4 meses a 3 anos e 11 meses**

O desenvolvimento infantil tem início ainda no útero materno, e envolve o crescimento físico, maturação neurológica e a construção progressiva de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. A primeira infância, compreendida do nascimento aos seis anos de idade, é reconhecida como uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento humano.

Nos primeiros 12 meses de vida, o bebê apresenta avanços significativos em todas as dimensões do desenvolvimento, com destaque para a motricidade, que evolui de movimentos reflexos para ações cada vez mais intencionais. Ao nascer, a audição já se encontra relativamente desenvolvida, enquanto a visão passa por um processo de aprimoramento, com o tempo, começam a fixar o olhar e acompanhar pessoas e objetos. Desde cedo, o bebê percebe estímulos sensoriais como calor, frio, toques, cheiros e sabores, comunicando suas necessidades por meio do choro, que pode indicar desconforto, fome ou necessidade de afeto. Com o tempo, amplia suas formas de comunicação por meio de gestos, olhares, expressões faciais e sons que, quando estimulados por adultos, evoluem para palavras (Brasil, 2021).

Entre 1 e 2 anos, a criança vivencia um período marcado por intensa exploração e curiosidade, impulsionado pelo aumento da mobilidade, que permite engatinhar, caminhar, correr, subir escadas, pular e arremessar e manipular objetos. Nesse estágio, a motricidade fina se aperfeiçoa, bem como avanços na linguagem e no pensamento simbólico. O brincar torna-se fundamental para a construção da autonomia e da aprendizagem, mediado por vínculos afetivos seguros, o cuidado, o afeto e a proteção dos cuidadores são fundamentais para proporcionar segurança emocional e um desenvolvimento saudável (Brasil, 2021).

Dos 2 aos 3 anos, nota-se um rápido avanço em todas as áreas do desenvolvimento, especialmente no campo socioafetivo. A criança passa a compreender, de forma gradual, explicações dos adultos e outras crianças, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo. O humor ainda é instável, alternando entre felicidade, frustração e irritação, em razão do processo de maturação emocional, neurológica e cognitiva. Os movimentos tornam-se mais voluntários e refinados, a comunicação oral, facial e corporal torna-se mais clara e articulada. Nesse período, inicia-se as noções de espaço, quantidade e tempo, ampliando a autonomia e a confiança da criança para explorar o ambiente (Brasil, 2021).

Dessa forma, os primeiros três anos de vida configuram-se como um período decisivo para o desenvolvimento global da criança, é nesse intervalo entre o nascimento e o terceiro ano de vida que o cérebro apresenta maior plasticidade (Santos; Peixoto; 2020). Compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil: motor, cognitivo, socioemocional, sensorial e da linguagem, é essencial para fundamentar práticas educativas e decisões arquitetônicas que respeitem e estimulem o potencial da criança pequena (Xavier, 2018).

#### a) Desenvolvimento Motor

O desenvolvimento motor constitui um dos pilares fundamentais da autonomia infantil e da relação da criança com o espaço, servindo de base para aprendizagens futuras (Silva, 2022). Ao longo dos primeiros anos de vida, a criança adquire habilidades motoras seguindo uma sequência relativamente previsível, que deve ser respeitada em seu ritmo individual.

A pediatra Húngara, Emmi Pikler (1902-1984), destacou a importância do movimento livre desde os primeiros meses de vida. Segundo a autora, a liberdade de movimentos consiste na possibilidade de a criança, em ambientes adequados, explorar seus próprios gestos e posturas sem a intervenção constante do adulto. Essa experiência favorece o desenvolvimento do controle motor, do equilíbrio, da consciência corporal e da autoconfiança por meio da experimentação espontânea. Em ambientes que respeitam esse princípio, a criança não é colocada em posições que ainda não é capaz de alcançar sozinha, evitando frustrações e incentivando o desenvolvimento orgânico e natural (Falk, 2011).

Após a fase em posição dorsal, a criança inicia, no seu próprio ritmo, uma sequência natural de movimentos, como virar-se, girar o corpo, agarrar objetos, arrastar-se, engatinhar, sentar-se, ajoelhar-se e, posteriormente, ficar de pé, primeiro com apoio e depois de forma autônoma. Esses movimentos fazem parte da sua rotina diária da criança, enquanto brinca e explora o ambiente, constituindo a base do desenvolvimento motor, e favorecendo,

gradualmente, a capacidade de sentar-se e caminhar com segurança, quando estiver preparada para isso (Falk, 2011).

Nesse sentido, é fundamental oferecer ambientes estruturados, seguros e ricos em estímulos e experiências, que possibilitem à criança desenvolver habilidades motoras relacionadas à locomoção, à manipulação de objetos, à exploração do ambiente, e à estabilidade corporal, bem como adquirir novas habilidades motoras e aprimorá-las ao longo o seu processo de desenvolvimento.

#### b) Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo refere-se à capacidade mental e intelectual da criança, abrangendo a capacidade de perceber, compreender, memorizar, solucionar problemas e interagir com o mundo. Esse processo se constrói a partir das experiências vividas e das interações estabelecidas com objetos, pessoas e espaço, sendo fortemente influenciado pelo ambiente em que a criança está inserida (Brites, 2025).

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo, biólogo e educador suíço, foi um dos principais estudiosos do desenvolvimento humano. Em sua teoria, propôs quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (do nascimento até os 2 anos), pré-operacional (dos 2 a 7 anos), operacional concreto (dos 7 aos 12 anos) e operações formais (a partir dos 12 anos). Para o autor, o desenvolvimento da aprendizagem ocorre de forma sucessiva e está relacionado às experiências proporcionadas pelo meio (Fracaroli, *et.al*, 2024).

O estágio sensório-motor, primeiro e o mais importante para esse trabalho, caracteriza-se pela construção do conhecimento por meio da ação e da experiência direta com o ambiente. Nesse período, os bebês aprendem sobre si mesmos e sobre o mundo a partir da exploração sensorial e motora, utilizando o corpo, os sentidos e o movimento como principais meios de aprendizagem (Papalia, 2006). Após o nascimento, a criança passa a interagir com ambiente, iniciando um processo gradual de percepção de si mesmo e dos objetos que o cercam. Aos poucos, começa a reconhecer seu corpo, observando seus membros e descobrindo suas possibilidades de movimento, o que contribui para a formação inicial de sua percepção e compreensão do espaço (Schirmann; *et al* 2019)

Nesse contexto, o espaço arquitetônico assume papel fundamental no desenvolvimento cognitivo infantil, uma vez que o aprendizado ocorre a partir da exploração ativa do ambiente. Ambientes planejados para a infância, que oferecem estímulos sensoriais variados, iluminação natural e elementos manipuláveis, favorecem a curiosidade, a experimentação e a construção

do conhecimento, A organização do espaço pode estimular a autonomia da criança, convidando-a a explorar, descobrir e interagir de maneira segura e significativa.

Lev Vygotsky (1896–1934), psicólogo e educador russo, por sua vez, destacou o papel central da interação social no desenvolvimento cognitivo. Para ele, a aprendizagem não ocorre isoladamente, mas é construída a partir das relações sociais e culturais nas quais a criança está inserida (Fracaroli, *et.al*, 2024). Vygotsky introduziu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que representa a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que é capaz de realizar com o auxílio de adultos ou de pares mais experientes.

Sob essa perspectiva, o espaço físico, enquanto parte integrante do ambiente social, deve ser compreendido como um agente ativo no processo de aprendizagem. Ambientes de creche que favorecem encontros, interações e a mediação dos educadores contribuem para experiências cognitivas mais ricas e significativas (Shuster, 2016). Dessa forma, a arquitetura, quando articulada às práticas pedagógicas, pode potencializar o desenvolvimento cognitivo infantil ao criar espaços que promovam a exploração, a convivência e a aprendizagem compartilhada.

### c) Desenvolvimento Socioafetivo

O desenvolvimento socioafetivo é essencial para a formação da identidade, da segurança emocional e da capacidade de estabelecer vínculos afetivos ao longo da vida. Entre os 4 meses e os 3 anos e 11 meses, a criança vivencia um período intenso de construção emocional, no qual inicia suas primeiras relações sociais para além do núcleo familiar, desenvolvendo empatia, autorregulação emocional e formas de expressão dos sentimentos. Esse processo está diretamente relacionado à qualidade das interações estabelecidas com os cuidadores e ao ambiente em que está inserida.

Com o retorno de muitas mães ao trabalho a partir dos quatro meses de vida do bebê, é comum a inserção das crianças em creches, onde permanecem por longos períodos do dia. Nesse contexto, essas instituições assumem um papel central não apenas no cuidado físico, mas também no desenvolvimento emocional e social. Assim, as creches devem ambientes que ultrapassem a função assistencial, promovendo experiências afetivas em espaços seguros, acolhedores e estimulantes, capazes de favorecer construção de vínculos de apego e bem-estar emocional.

John Bowlby (1907–1990), por meio da Teoria do Apego, destacou que vínculos afetivos seguros estabelecidos na primeira infância são fundamentais para um desenvolvimento psicológico saudável. Embora seus estudos tenham se concentrado, inicialmente, na relação entre mãe e bebê, seus princípios aplicam-se a todas as relações significativas que a criança

estabelece ao longo da vida, incluindo aquelas estabelecidas em contextos institucionais, como as creches (Freitas, 2020). Dessa forma, a qualidade das interações entre a criança e o cuidador torna-se um elemento central para o desenvolvimento socioafetivo.

Segundo o autor, o apego seguro caracterizado por relações em que a criança se sente protegida, acolhida e compreendida, o que lhe proporciona confiança para explorar o ambiente, desenvolver autonomia e enfrentar situações novas. Em contrapartida, vínculos inseguros, resultantes de negligência ou instabilidade emocional, tendem a comprometer a capacidade da criança de confiar no outro, de regular suas emoções e de se relacionar socialmente (Freitas; 2020). Ao estabelecer uma relação de apego com o cuidador, a criança sente-se emocionalmente amparada para explorar o ambiente, vivenciar novas experiências e enfrentar novas situações que ampliarão suas possibilidades de desenvolvimento (Freitas; 2020).

Nesse sentido, a arquitetura dos espaços pode atuar como uma extensão do cuidado, oferecido pelos adultos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento socioafetivo. Ambientes planejados de forma sensível, com iluminação suave, cores tranquilas, mobiliário adequado à escala infantil, espaços de transição acolhedores e áreas que favoreçam a permanência e a interação em pequenos grupos, reforçam a sensação de segurança, pertencimento e bem-estar.

Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emília, reforça essa ideia ao afirmar que o ambiente deve ser um lugar de escuta, capaz de responder às necessidades emocionais das crianças. O espaço educativo integra cuidado, relações humanas e experiências afetivas seguras, tornando-se um elemento ativo no processo de desenvolvimento infantil. Assim, a arquitetura deixa de ser apenas suporte físico, e desempenha um papel fundamental na mediação das relações socioafetivas.

#### d) Desenvolvimento da Linguagem

A linguagem constitui uma das conquistas mais significativas da primeira infância. Entre os 4 meses e os 3 anos e 11 meses, ocorrem transformações profundas na comunicação infantil. Segundo Vygostky, entre o primeiro e o terceiro mês de vida surgem as primeiras reações sociais do bebê, nesse período, os gestos assumem papel central na comunicação, acompanhadas por vocalizações constantes. Assim, a comunicação inicial se estabelece por meio do sorriso, do choro e de recursos vocais e gestuais (Oliveira; Aquino; Salomão; 2016).

Progressivamente, o choro cede espaço para vocalizações, balbucios, palavras isoladas e, posteriormente, para a formação de frases e diálogos simples. Esse processo resulta das interações contínuas entre crianças e adultos desde os primeiros anos de vida. Aliado à teoria

de Vygostky, são essas interações mediadas que promovem a aprendizagem da linguagem e o desenvolvimento de outras habilidades humanas (Oliveira; Aquino; Salomão; 2016).

A criança internaliza formas de expressão por meio da escuta e da repetição, passando da fala social para a fala interna, fundamental para a autorregulação e o pensamento simbólico. Durante esse período, cuidadores e educadores devem manter uma comunicação constante e responsiva, nomeando objetos, descrevendo ações, contando histórias, cantando e incentivando o uso da linguagem em diferentes situações. Estratégias como repetição, escuta atenta e o olhar compartilhado são elementos fundamentais nesse processo.

Além das interações humanas, o ambiente físico também influencia o desenvolvimento da linguagem. Espaços que favoreçam a comunicação e interação, como rodas de leitura, cantinhos de histórias, espaços de dramatização e ateliês, atuam como catalisadores desse processo. Materiais como livros acessíveis, objetos simbólicos e painéis visuais contribuem na ampliação do vocabulário e para a construção de significados.

#### e) Desenvolvimento Sensorial

O desenvolvimento sensorial constitui uma base fundamental da aprendizagem na primeira infância. Nessa fase, a criança explora o mundo por meio dos sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato, construindo suas primeiras representações do ambiente, desenvolvendo a coordenação motora fina e ampliando suas conexões neurais. Estímulos sensoriais ricos, organizados e adequados são, portanto, essenciais para o desenvolvimento global da criança.

Considerando a intensa mobilidade infantil na primeira infância, Maria Montessori enfatiza a importância da educação dos sentidos no contexto educativo, uma vez que, por meio dela, a criança se desenvolve não apenas cognitivamente, mas também fisicamente. Para ela, a educação sensorial deve preceder atividades intelectuais mais complexas, pois a inteligência nesse período está em plena formação (Paschoal; Machado; 2017).

A criança demonstra grande interesse pela observação do ambiente, o que exige do educador a criação de situações que estimulem e despertem seus sentidos, por meio da gradação e da adaptação dos estímulos. Nesse sentido, o ambiente educativo deve ser cuidadosamente preparado, com materiais que favoreçam a aprendizagem sensorial e a autonomia, como quadros de atividades práticas que ensinam a abotoar, amarrar laços e fazer nós, possibilitando o desenvolvimento simultâneo de habilidades motoras, cognitivas e de independência (Paschoal; Machado; 2017).

A análise das diferentes dimensões do desenvolvimento infantil evidencia que o desenvolvimento na primeira infância ocorre de forma integrada e está diretamente relacionado

às experiências proporcionadas pelo ambiente. Aspectos motores, cognitivos, socioafetivos, linguísticos e sensoriais se constroem a partir da interação entre a criança, os adultos e o espaço físico, reforçando a importância de ambientes planejados. Compreender essas dimensões fornece base teórica para decisões projetais na arquitetura voltada à primeira infância. Espaços seguros, acessíveis, à escada da criança e ricos em estímulos favorecem a autonomia, exploração e interação social. Entretanto, a arquitetura atua como mediadora do desenvolvimento apenas quando articulada a práticas pedagógicas intencionais e estratégias de cuidado, consolidando-se como elemento ativo no processo educativo.

## **2.2 Histórico das creches no Brasil e sua importância no desenvolvimento infantil**

As creches, enquanto instituições sociais, percorreram um longo e complexo percurso histórico até se consolidarem como espaços educacionais voltados ao desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Sua trajetória está relacionada a transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, o que evidencia que sua função educativa foi construída de forma progressiva ao longo do tempo. Compreender esse processo histórico é fundamental para reconhecer tanto os desafios contemporâneos quanto a relevância da creche no contexto da educação infantil, especialmente no atendimento às crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses.

Na Europa, nos séculos XV e XVI, surgiram as primeiras formas organizadas de atendimento à infância, motivadas principalmente pela pobreza, pelo abandono infantil e pela ausência de políticas públicas voltadas a esse público. Nesse contexto, mulheres pertencentes a comunidades populares passaram a se organizar para cuidar das crianças cujos pais necessitavam trabalhar fora, práticas que lançaram as bases das futuras creches (Jesus; Batalha; Assis, 2022).

No Brasil, as primeiras iniciativas de acolhimento infantil datam do período colonial e estavam pautadas em princípios caritativos e filantrópicos, vinculadas às instituições religiosas e beneficentes. Entidades como a Santa Casa da Misericórdia acolhiam crianças abandonadas por meio da chamada Roda dos Expostos, dispositivo rotativo que permitia o abandono anônimo de bebês, os quais eram posteriormente cuidados por essas instituições. A maioria dessas crianças eram filhos de mulheres escravas e pobres. Esse tipo de atendimento era bastante precário, marcado por forte desigualdade social, ausência de políticas públicas, e uma abordagem exclusivamente assistencialista (Guimarães, 2017).

No século XIX, começaram a surgir no Brasil iniciativas de cuidado infantil orientadas por uma perspectiva higienista. Nesse contexto, os principais profissionais envolvidos eram

médicos e enfermeiras (FIG. 1), e o objetivo central dessas instituições eram reduzir a mortalidade infantil, oferecendo abrigo, alimentação e cuidados básicos de saúde e higiene, especialmente para famílias em situação de vulnerabilidade social (Jesus; Batalha; Assis, 2022; Castro; Sousa, 2015). Assim, a preocupação com a saúde e a sobrevivência das crianças sobrepunha-se a qualquer dimensão educativa.

**Figura 1** - Primeiras instituições de caráter higienista, onde as crianças eram cuidadas por médicos e enfermeiros.



Fonte: <https://porumolharpedagogico.wordpress.com/2018/02/16/o-historico-da-educacao-infantil-no-brasil/>. Acesso em 16/07/2025.

Ao final do século XIX e ao longo do século XX, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho intensificou a demanda por instituições de atendimento à infância. Contudo, diferentemente do contexto europeu, onde as creches surgiram associadas ao processo de industrialização, no Brasil esse movimento ocorreu de forma tardia e em um contexto distinto, no qual muitas mulheres atuavam como trabalhadoras domésticas. Durante grande parte desse período, as creches brasileiras foram compreendidas apenas como espaços de guarda e assistência, funcionando de maneira precária e sem profissionais com formação adequada.

Mudanças significativas começaram a ocorrer a partir da década de 1970, impulsionadas por movimentos sociais e as lutas em defesa dos direitos das mulheres e das crianças. Um marco fundamental desse processo foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação infantil como um direito e um dever do Estado. O Artigo 208, inciso IV, estabelece a garantia da educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 anos de idade (Brasil, 1988).

Esse entendimento foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei N°9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). A LDB

também estabelece a divisão dessa etapa entre creches, destinadas às crianças de até três anos de idade, e pré-escolas (Brasil, 1996). A organização por faixas etárias segue a Portaria GM/MS nº321, de 26 de maio de 1988, da Anvisa, que define os seguintes grupos: Grupo A (3 meses a 11 meses); Grupo B (1 ano a 1 ano e 11 meses); Grupo C (2 anos a 3 anos e 11 meses).

A partir desse marco legal, a creche deixa de assumir um caráter assistencialista e passa a ser reconhecida como um espaço educacional fundamental para o desenvolvimento na primeira infância. Nesse contexto, valorizam-se o brincar, o educar, a convivência, e a atenção às necessidades individuais de cada criança. Assim, o ambiente da creche deve ser concebido não apenas para garantir segurança e bem-estar, mas também para proporcionar experiências ricas, significativas e promotoras do desenvolvimento integral.

Segundo Nava e Silva (2025), a organização dos espaços e das práticas pedagógicas nas creches devem favorecer experiências baseadas em interações, afetividade e estímulos adequados, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e pessoal das crianças. Os autores destacam ainda a importância da formação dos profissionais que atuam na educação infantil e da integração entre os saberes pedagógicos e os cuidados cotidianos, promovendo uma abordagem humanizada, comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças.

Apesar dos avanços normativos e conceituais, ainda existem desafios significativos relacionados à oferta e à qualidade da educação infantil no país. Conforme apontam Guimarães (2017) e Adorni (2005), observa-se um descompasso entre o que é previsto na legislação e a realidade vivenciada em muitas instituições. Diversas creches públicas enfrentam falta de infraestrutura adequada, carência de profissionais qualificados e baixos investimentos, comprometendo a efetivação dos direitos das crianças e a qualidade do atendimento oferecido.

Além disso, a insuficiência de vagas resulta em extensas listas de espera, violando o princípio da igualdade de acesso à educação, previsto no artigo 206, no parágrafo I da Constituição Federal, que assegura “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). A escassez de vagas e inadequações de espaços físicos dificultam o acesso das crianças de até três anos à educação infantil, cujo atendimento deveria ser garantido como direito fundamental.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que o poder público amplie os investimentos na educação infantil, valorize os profissionais da área e assegure que as creches sejam, efetivamente, espaços de desenvolvimento integral, equidade social e promoção da cidadania desde os primeiros anos de vida.

### **2.3 Abordagens Pedagógicas: Pedagogias ativas**

Conforme apresentado anteriormente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a creche deixou de desempenhar uma função assistencialista e passou a ser reconhecida como um espaço educativo e formativo, em consonância com as diretrizes legais e os avanços teóricos no campo da educação infantil. Apesar desses avanços, ainda é comum encontrar instituições que reproduzem práticas do ensino tradicional, no qual o adulto é o centro do processo de ensino-aprendizagem, limitando a uma participação ativa da criança.

Para que o desenvolvimento infantil ocorra de maneira plena e significativa, torna-se fundamental a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos por meio da interação com o ambiente, com os objetos e com os outros. Horn (2006) destaca que incentivar a autonomia é um dos principais objetivos da educação infantil. Nesse sentido, práticas pedagógicas adequadas contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança, respeitando sua individualidade, seus interesses e seu ritmo próprio de aprendizagem.

É nesse contexto que se inserem as pedagogias ativas, que se distinguem do modelo tradicional por compreenderem a aprendizagem como um processo dinâmico, participativo e centrado na criança. Essas abordagens são utilizadas como estratégias educativas que visam tornar o processo de aprendizagem mais eficaz e significativo (Santos, 2022). Nessa perspectiva, o educador exerce um papel de mediador e facilitador do processo educativo, exercendo uma escuta sensível e uma observação cuidadosa, permitindo que a criança seja protagonista de suas experiências.

Estudos indicam que creches que adotam práticas pedagógicas ativas tendem a oferecer um espaço emocionalmente acolhedor e seguros, que estimula ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de tomar decisões, da resolução de conflitos e da formação de vínculos sociais. Pesquisas desenvolvidas por autores como Emmi Pikler, Loris Malaguzzi e Maria Montessori ressaltam a importância de proporcionar à criança liberdade para tomar iniciativas, ao mesmo tempo em que recebe suporte adequado para superar desafios e ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

Emmi Pikler (1902-1984), médica pediatra e ortopedista Húngara, dedicou seu trabalho a crianças de zero a três anos de idade, defendendo o movimento livre como elemento essencial para o desenvolvimento motor saudável. A partir de observações, Pilker percebeu que crianças criadas com mais liberdade de movimento desenvolvem maior destreza e equilíbrio, enquanto

aquelas submetidas à superproteção tendem a apresentar mais limitações e riscos de acidentes no seu desenvolvimento (Falk, 2011).

Além disso, Pilker evidenciou que as crianças, independente do gênero e desde muito pequenas, são ativas e capazes de escolher suas próprias ações, embora ainda dependam da presença de um adulto que cria contextos favoráveis para que possam agir de maneira autônoma (Nava; Silva 2025), sua abordagem fundamenta-se, portanto, em princípios que valorizam tanto o cuidado quanto a qualidade das relações afetivas estabelecidas no ambiente da creche.

Outro importante referencial das pedagogias ativas é Loris Malaguzzi (1920-1994), idealizador da pedagogia aplicada nas escolas da rede Reggio Emília, na Itália. Sua metodologia baseia-se em princípios de respeito, responsabilidade e participação coletiva, tendo como princípio a pedagogia da escuta, que reconhece a criança como protagonista do processo educativo e portadora de múltiplas linguagens (Simonato, 2017). Para ele, o educador aprende enquanto ensina, buscando compreender a lógica de pensamento infantil por meio da escuta atenta, na qual o conhecimento não é imposto, mas construído de forma compartilhada.

Nesse contexto, destaca-se a presença do ateliê, como espaço fundamental, onde as crianças podem se expressar tanto através da pintura, do desenho e do manuseio de materiais diversos, como argila e arame, “dessa forma as crianças são capazes de se comunicar, de entender as relações entre os diversos tipos de materiais a que tem acesso, e de explorar com as mãos e com a mente o uso de novas técnicas e materiais” (Simonato, 2017).

Para Malaguzzi, o ambiente assume o papel de terceiro educador, devendo ser flexível, funcional e adaptável às necessidades das crianças. As escolas Reggio Emília são caracterizadas por pátios amplos, que servem como espaços para a exposição de projetos e atividades desenvolvidas pelos alunos, além de serem espaços abertos à comunidade, reconhecendo o papel fundamental no processo educativo. Esses ambientes contam ainda com áreas dedicadas a diversas formas de expressão, como à música, à leitura, às artes visuais, à pintura e ao teatro, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

### 2.3.1 Maria Montessori

Maria Montessori (1870-1952), fundadora do método Montessori, nasceu em 1870, na cidade de Chiaravalle, Itália e faleceu em 1952, com 81 anos, na Holanda. Estudou medicina na Universidade de Roma, e após sua formação, teve como objetivo inicial cuidar de crianças portadoras de necessidades especiais e julgadas pela incapacidade de desenvolver atividades (Reis, 2017). Seu método considera a criança como um ser livre, capaz de se educar através das próprias experiências. Para Montessori, as crianças aprendem de forma mais efetiva por meio

da experimentação, da descoberta e da interação direta com o ambiente, e não pela imposição do conhecimento por terceiros.

A infância é concebida como um período fértil e decisivo para o desenvolvimento humano, marcado por intensa capacidade de aprendizagem e pela formação das funções psíquicas, motoras, cognitivas e afetivas. Para ela, a criança nasce dotada de potencialidades construtivas que se desenvolvem por meio do ambiente e das condições que ela está submetida. Nesse sentido, cabe ao adulto organizar o ambiente de forma intencional, criando condições favoráveis para que o processo seja efetivado (Paschoal; Machado; 2019).

A autora estabeleceu três períodos para o desenvolvimento humano. O primeiro, abrange do nascimento até os seis anos de idade, chamado de mente absorvente e subdivide-se em dois momentos, mente absorvente inconsciente, dos 0 a 3 anos, e a mente absorvente consciente, dos 3 a 6 anos. O período mais relevante para este estudo é o da mente absorvente inconsciente, no qual embora a criança ao nascer, não possua habilidades desenvolvidas, apresenta maior capacidade de absorver os estímulos do ambiente de forma espontânea.

Nesse período, a absorção do ambiente ocorre de maneira inconsciente, por meio da intensa interação da criança com o mundo ao seu redor. Contudo, é nesse momento que a criança absorve elementos do ambiente por meio de sua vida sensorial, motora, afetiva e cognitiva, construindo, assim, as bases do seu desenvolvimento (Paschoal; Machado; 2019).

Diante disso, Montessori diz que a organização do ambiente exerce influência direta sobre o comportamento e o desenvolvimento infantil, ambientes preparados favorecem a autonomia, enquanto desorganizados podem gerar sofrimento e agitação. A autoeducação surge a partir de um ambiente preparado, que possibilite à criança explorar, experimentar e escolher livremente as atividades que deseja realizar (Paschoal; Machado; 2019). Nesse sentido, o ambiente educativo é como se fosse uma extensão da casa, possuindo uma convivência com direito e deveres, onde de forma livre, as próprias crianças escolhem o que deseja explorar (Paz; Barbosa; 2024).

O incentivo à realização de atividades simples do dia a dia, como vestir-se, amarrar o sapato, alimentar-se, organizar o material utilizados e cuidar do próprio espaço, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. O espaço físico assume, assim, papel central na abordagem Montessori. O mobiliário das salas deve possuir altura adequada à idade e ao tamanho da criança em escala infantil, com mesas e cadeiras leves que podem ser carregadas, pias e vasos sanitários acessíveis, além de prateleiras dispostas na altura da criança,

organizadas por categorias de materiais didáticos. entre outros, proporcionando segurança, conforto e autonomia (Paschoal; Machado; 2017).

Outro ponto relevante diz respeito ao agrupamento das crianças por faixa etária, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a resolução dos problemas que aparecem diante do convívio coletivo. Contudo, o layout da creche deve ser flexível, permitindo diferentes formas de agrupamento e interação, bem como circulação entre os espaços internos e externos. Por isso se torna importante, a criação de formas como, parques, gramados, areias e jardins no espaço em que a criança possa explorar o ambiente dentro e fora de sala de aula, permitindo a livre circulação e movimento do sujeito. Nesse processo o professor, atua como facilitador da aprendizagem, sendo responsável por organizar, pensar e qualificar o ambiente, além de acompanhar e apoiar as necessidades dos grupos (Paz; Barbosa; 2024).

Apesar das especificidades de cada abordagem pedagógica apresentada, observa-se um ponto de convergência: o reconhecimento da criança como protagonista ativa do seu processo de desenvolvimento. Ainda que o professor não seja o agente principal nessas metodologias, sua atuação é essencial como mediador entre o ambiente, os materiais, o conhecimento e a criança, exercendo uma prática pautada na sensibilidade, na escuta e na intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, este trabalho adota a abordagem de Maria Montessori como principal referência para a concepção do anteprojeto arquitetônico da creche, considerando que seus princípios oferecem uma base sólida para a criação de ambientes que incentivem a autonomia, o movimento livre e a aprendizagem sensorial, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral na primeira infância. As contribuições das abordagens de Pikler e Malaguzzi serão incorporados como referências complementares, especialmente no que se refere ao cuidado, à escuta e ao papel do espaço no cotidiano das crianças.

### **3 ARQUITETURA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA**

A primeira infância, como visto anteriormente, é uma etapa decisiva no desenvolvimento humano. Nessa fase, a criança estrutura suas bases cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Diante disso, os espaços nos quais ela convive diariamente, especialmente aqueles voltados à educação, devem ser pensados com cuidado e atenção, pois é nesse local onde ocorrerá o processo de ensino-aprendizagem, no qual o indivíduo recebe estímulos para o seu desenvolvimento integral.

A arquitetura, nesse contexto, vai além da função técnica: ela se transforma em uma ferramenta de ensino, capaz de favorecer ou limitar experiências significativas. Projetar ambientes educativos para crianças pequenas exige compreender seus ritmos, curiosidades e modos de ser, em diálogo com práticas pedagógicas e princípios do desenvolvimento infantil apresentadas ao longo deste trabalho.

#### **3.1 Arquitetura como ferramenta de ensino**

Doris Kowaltowski (2011), arquiteta e pesquisadora, defende que a formação do aluno não depende somente do professor, mas também do espaço de ensino em que ele frequenta. Para ela, a qualidade dos ambientes escolares influencia diretamente na aprendizagem e no bem-estar de seus usuários, especialmente das crianças pequenas, que se encontram em processo de formação física, cognitiva e emocional. Assim, ao projetar espaços destinados à infância, torna-se fundamental considerar a qualidade ambiental, a forma arquitetônica e os estímulos sensoriais e emocionais que esses ambientes podem despertar (Reis, 2017).

Nessa perspectiva, a arquitetura escolar deve ser pensada como um elemento ativo no processo educativo, capaz de provocar comportamentos, despertar a curiosidade e apoiar processos pedagógicos. O espaço, portanto, não é neutro: ele ensina, comunica e interage com seus usuários.

Essa concepção dialoga com o modelo pedagógico de Loris Malaguzzi, aplicado nas escolas infantis de Reggio Emília, no qual o espaço atua como terceiro educador. Nesse modelo, os ambientes de aprendizagem devem ser projetados para favorecer a interação, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento (Bravalleri; Garanhani; 2025). Princípio que dialoga com a metodologia Montessori, que também ressalta a importância de espaços bem planejados, acolhedores, seguros e estimulantes, que priorizem a escala infantil por meio de mobiliários acessíveis, aberturas adequadas, banheiros adaptados e elementos sensoriais, de modo que a criança possa se movimentar com liberdade e segurança.

Outro aspecto relevante é a flexibilidade espacial. Ambientes capazes de se transformar e assumir diferentes configurações ampliam as possibilidades de usos, favorecem o brincar e estimulam a imaginação. Para Kowaltowski (2011), a flexibilidade contribui diretamente para a criatividade e para a construção de significados pelas crianças, permitindo que o espaço acompanhe as dinâmicas pedagógicas e as necessidades dos usuários.

Portanto, quando se trata de creches que atendem crianças muito pequenas, em uma das fases mais cruciais do desenvolvimento, a arquitetura deve contribuir de forma ainda mais eficaz, seguindo princípios que respeitem as características da criança, em consonância com as normas e parâmetros técnicos que serão apresentadas posteriormente. O ambiente precisa ser um aliado no processo educativo, possibilitando que a criança seja protagonista ativa de seu próprio desenvolvimento. Ambientes bem estruturados e ricos em estímulos oferecem maiores oportunidades para que as crianças desenvolvam suas habilidades motoras e cognitivas, enquanto espaços limitados ou mal equipados podem restringir significativamente essas oportunidades (Nava; Silva; 2025).

Além disso, Henry Sanoff, professor de arquitetura e consultor em projetos de ambientes escolares e centros infantis, recomenda um processo participativo no planejamento dos espaços educacionais. Para ele, ao projetar uma escola, é essencial pensar nela não somente como um local que armazena crianças e professores, tampouco como uma estrutura inerte, mas sim como um organismo vivo, que interage com seus usuários e ofereça respostas às suas necessidades, de forma a participar do aprendizado e da construção do conhecimento (Azevedo, s/d).

Por fim, Kowaltowski (2011), enfatiza que garantir o conforto da edificação é essencial em todo projeto de arquitetura. Os elementos que compõem o conforto ambiental, como luminosidade, acústica, ventilação e cores, devem ser planejados com seriedade, pois interfere diretamente na qualidade da permanência e no desempenho cognitivo dos usuários.

Dessa forma, destaca-se a responsabilidade do arquiteto na proposição de soluções para ambientes escolares, de forma a projetar o ambiente escolar como um sistema vivo, em constante adaptação às práticas pedagógicas. Para que o desenvolvimento infantil ocorra de maneira eficaz, o espaço e a pedagogia devem caminhar juntos, rompendo com a ideia de ambientes rígidos, inflexíveis e modelos tradicionais.

### **3.2 Parâmetros Nacional de projeto**

Para que os espaços destinados à educação infantil cumpram seu papel educativo, o projeto arquitetônico deve estar alinhado aos princípios pedagógicos da primeira infância e às diretrizes normativas definidos pelo Ministério da Educação. Essas diretrizes orientam tanto

a concepção espacial quanto a organização funcional das edificações escolares assegurando condições adequadas de acolhimento, segurança e desenvolvimento integral das crianças.

A base legal que regulamenta as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, encontra-se na Resolução CNE/CEB Nº1, DE 17 de outubro de 2024, a qual estabelece parâmetros a serem adotados em todo o território nacional. O documento tem como objetivo assegurar a todos os bebês e crianças, do nascimento aos cinco anos de idade, o acesso e permanência na educação infantil, garantindo qualidade e equidade na oferta educativa, contemplando aspectos como gestão educacional, infraestrutura e ambientes físicos, processos pedagógicos e demais condições que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral (Brasil, 2024).

Essas diretrizes, estão alinhadas às dimensões propostas pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil, publicadas pelo Ministério da Educação – MEC em 2024, na seção V – Infraestrutura, Edificações e Materiais, cujo a infraestrutura e a organização dos espaços e materiais nas creches e pré-escolas constituem elementos essenciais para garantir uma educação infantil de qualidade, envolvendo aspectos como localização do terreno, edificação, ambientes internos, como salas de aula, banheiros, fraldário, lactário, refeitório, áreas externas e espaços de uso coletivo, além a oferta de materiais pedagógicos adequados. Tais condições devem assegurar segurança, acolhimento, bem-estar e saúde, ao mesmo tempo em que favoreçam práticas educativas fundamentadas na interação e na brincadeira (Brasil, 2024).

No âmbito técnico, será seguido como base o “Manual de Orientações Técnicas, Vol. 02, de Elaboração de Projetos de edificações escolares: educação infantil”, desenvolvido pelo FNDE, em 2017, pois ele trata especificamente de programa de arquitetura e especificidades do projeto de creches e reúne recomendações para instruir tantos órgãos estaduais e municipais, da educação, quanto arquitetos e engenheiros sobre a concepção de edificações escolares de ensino infantil. Esse documento procura apresentar critérios fundamentais para a garantia de padrões satisfatórios de funcionamento delas, contribuindo para um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

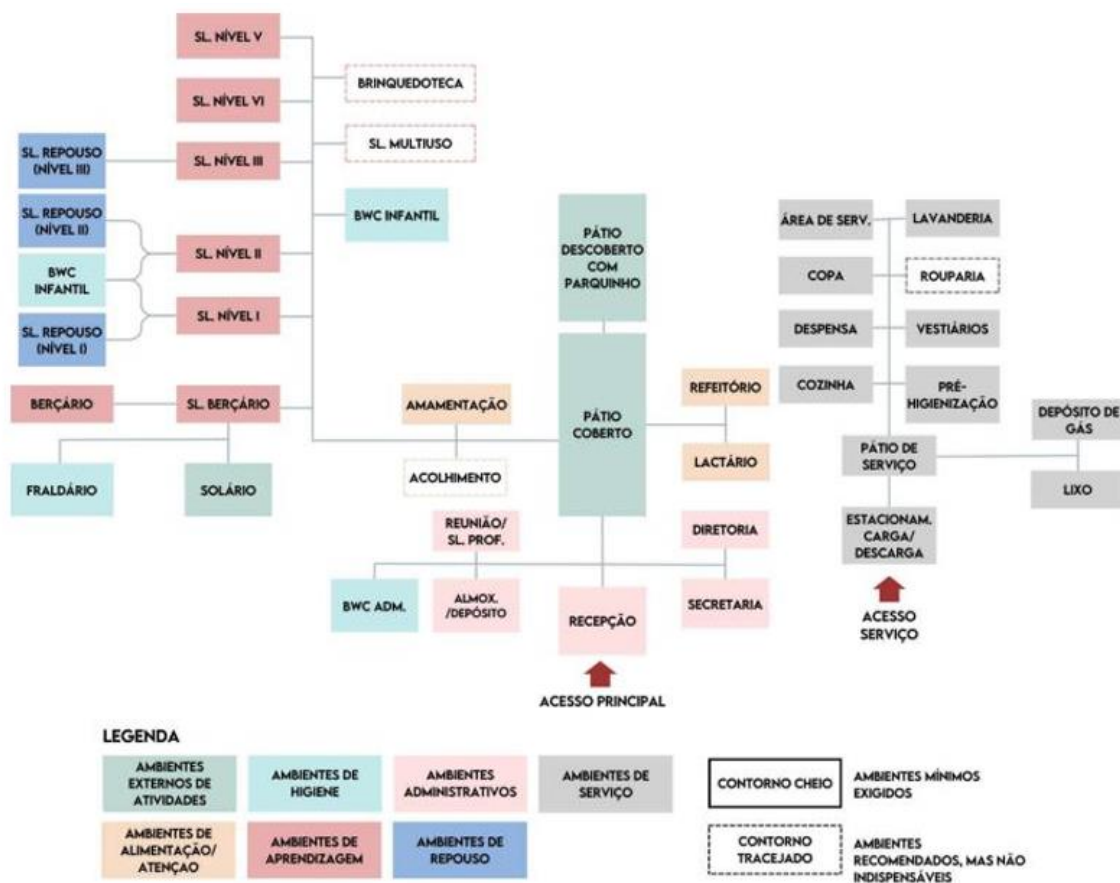
O manual apresenta parâmetros de implantação do edifício; e os funcionais e estéticos, além dos ambientes mínimos exigidos e recomendados para a educação infantil, os parâmetros a ser seguido em cada um deles. A seguir, será apresentado os ambientes mínimos para a educação infantil (Quadro 1) e o organograma (FIG. 2) que define as relações de fluxos com proximidades e distância entre ambientes.

**Quadro 1** - Ambientes da edificação escolar para a educação infantil

AMBIENTES ADMINISTRATIVOS	Recepção; Secretaria; Sala de Reunião; Diretoria; Almoxarifado; Depósito.
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	Salas de atividades; sala multiuso e brinquedoteca (esses dois últimos são recomendados).
AMBIENTES DE REPOUSO	Berçário; Salas de Repouso.
AMBIENTES DE HIGIENE	Fraldário; Sanitários infantis; sanitários de funcionários.
AMBIENTES DE ALIMENTAÇÃO	Lactário; Sala de amamentação; sala de acolhimento; refeitório.
AMBIENTES DE SERVIÇOS	Recepção/pré-higienização; cozinha; despensa; área de serviço; depósito de material de limpeza; lavanderia; rouparia; copa; vestiários; depósito de lixo; depósito de gás; estacionamento; pátio de serviço.
AMBIENTES EXTERNOS DE ATIVIDADES	Solário; pátio coberto; pátio descoberto com parquinho.
CIRCULAÇÕES INTERNAS	Corredores.

Fonte: FNDE, 2017, elaborado pela autora com base no FNDE, 2017.

Figura 2 - Organograma



Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – 2017, adaptado por Wanderley; 2024.

Visto no organograma, o acesso principal fica próximo das áreas administrativas, áreas de aprendizagem, repouso e higiene em lado oposto aos de serviços, a fim de garantir maior segurança. No documento ainda fornece orientações técnicas em relação a dimensões

recomendadas, materiais e atividades para cada ambiente, que serão levados em consideração no anteprojeto a ser desenvolvido nesse estudo.

O manual ainda faz uma ligação das diretrizes orientadores com os espaços da edificação, para que as unidades de educação infantil disponham de uma infraestrutura física mínima adequada. (Quadro 2)

**Quadro 2** - Diretrizes pedagógicas e ambientes do edifício de educação infantil

<b>DIRETRIZES</b>	<b>AMBIENTES DA EDIFICAÇÃO ESCOLAR</b>
A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM
	AMBIENTES DE REPOUSO
	AMBIENTES DE HIGIENE
	AMBIENTES DE ALIMENTAÇÃO/ATENÇÃO
A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM
A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.	AMBIENTES ADMINISTRATIVOS
O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.	AMBIENTES EXTERNOS DE ATIVIDADES – PÁTIO COBERTO.
O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM – SALAS DE ATIVIDADES
Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.	AMBIENTES EXTERNOS DE ATIVIDADES – PÁTIO DESCOBERTO E PARQUINHO.
A apropriação pelas crianças das contribuições históricas culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM
A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM
	AMBIENTES DE REPOUSO
	AMBIENTES DE HIGIENE
	AMBIENTES DE ALIMENTAÇÃO

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – 2017. Adaptado pela autora, 2025.

Por fim, conclui-se que as diretrizes e parâmetros apresentados constituem a base técnica indispensável para garantir espaços físicos seguros, acessíveis e adequados ao atendimento das crianças na educação infantil. Para que esses ambientes não sejam apenas

funcionais, é essencial que tais normas sejam interpretadas em diálogo com as pedagogias ativas, que valorizam a autonomia, a interação e o protagonismo infantil. Um projeto arquitetônico verdadeiramente comprometido com o desenvolvimento integral da criança deve, portanto, ir além da mera adequação às exigências legais: deve incorporar intencionalmente práticas pedagógicas que estimulem o aprendizado sensorial, emocional e social, por meio de ambientes vivos, flexíveis e significativos, alinhado com as condições específicas da faixa etária dos alunos. Nesse sentido, no próximo capítulo, serão analisadas obras de referência que ilustram, na prática, como diferentes propostas arquitetônicas materializaram esses princípios e servem como inspiração para o desenvolvimento de soluções projetuais voltadas à primeira infância.

## 4 ESTUDOS DE OBRAS DE REFERÊNCIA

Nesse capítulo será apresentado obras arquitetônicas de instituições que atendem a primeira infância, cujo a proposta pedagógica e a organização espacial se alinham aos fundamentos teóricos e normativos discutidas anteriormente. A seleção contempla escolas nacionais e internacional, que evidenciam a integração entre o desenvolvimento infantil e a arquitetura como ferramenta de ensino.

### 4.1 Levantamento de campo:

O levantamento de campo foi realizado na Escola Municipal Infantil Dom Luciano, escolhida por sua relevância regional, proximidade com o distrito de Santa Rita de Ouro Preto e alinhamento às diretrizes nacionais de qualidade para a educação infantil. A instituição integra o Programa Pro infância – Tipo B (2015), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A visita técnica teve como objetivo compreender de que maneira os princípios pedagógicos, especialmente aqueles relacionados às pedagogias ativas e ao desenvolvimento infantil, se materializam no espaço físico. A observação dos fluxos, da organização espacial e da interação das crianças com os ambientes forneceu subsídios relevantes para a fundamentação do anteprojeto arquitetônico desenvolvido neste trabalho.

#### 4.1.1 Escola Municipal Infantil Dom Luciano – Ouro Branco – MG

Escola Municipal Infantil Dom Luciano (FIG. 3) localiza-se no município de Ouro Branco/MG e atende crianças de 4 meses a 5 anos de idade. As crianças de 4 meses a 3 anos frequentam a creche em período integral, enquanto aquelas de 4 a 5 anos são atendidas na pré-escola em período parcial.

**Figura 3** - Escola Municipal Infantil Dom Luciano – Ouro Branco – MG.



Fonte: <https://www.ourobranco.mg.gov.br/detalhe-da-obra/obra/pro-infancia/6>. Acesso em 21/07/2025.

A instituição foi reinaugurada em 2011, após reforma que a inseriu no Programa Pro infância – Tipo B, iniciativa do governo federal, desenvolvida pelo FNDE em parceria com o Ministério da Educação, com o objetivo de ampliar e qualificar a infraestrutura da Educação

Infantil, e se instalou em vários municípios. Posteriormente, esse modelo foi substituído pelo Projeto Creche Pré-escola – Tipo 1, com dimensões e maior números de vagas.

O partido arquitetônico da escola adota a criança como elemento central do projeto, refletindo as necessidades do desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, emocional e social. A proposta prioriza ambientes seguros, acessíveis e acolhedores, respeitando princípios da ergonomia, acessibilidade e segurança, conforme a NBR 9050 (FNDE, 2012).

Localizada no bairro Primeiro de Maio, com acesso pela Avenida Ouro Preto (FIG. 4), a escola é composta por blocos funcionais independentes, organizados em torno de um pátio central coberto. Essa configuração favorece a iluminação natural, a ventilação e a leitura clara dos setores. O bloco administrativo localiza-se próximo à entrada principal, enquanto os demais blocos abrigam salas da creche e da pré-escola, além do setor de serviços.

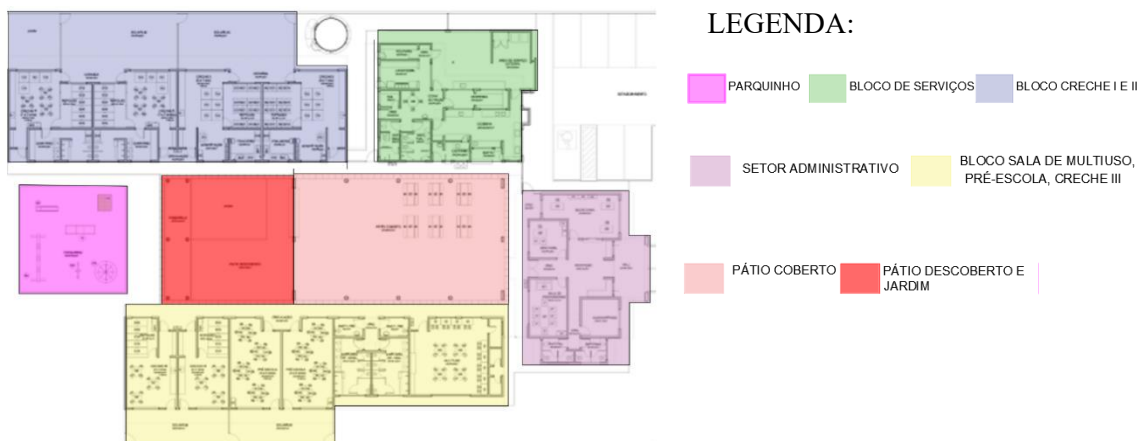
**Figura 4** - Vista superior da implantação da Escola Municipal Dom Luciano.



Fonte: Google Maps, 2025.

A análise da planta baixa (FIG. 5) evidencia uma setorização eficiente por faixa etária, garantindo ambientes adequados às necessidades específicas de cada etapa do desenvolvimento infantil. As salas possuem acesso direto a solários e áreas externas, fortalecendo a relação entre interior e exterior. A circulação entre os blocos é contínua e dimensionada para favorecer a autonomia das crianças e a segurança dos usuários, com áreas técnicas devidamente isoladas.

**Figura 5** -Planta baixa esquemática da setorização



Fonte: Projeto padrão – pro infância tipo B, FNDE. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia/projetos-arquiteticos-para-construcao/projeto-tipo-b>. Acesso em 06/08/2025.

Os espaços de convívio, como pátios coberto (FIG. 6) e descoberto (FIG. 7), parque (FIG. 8), solários (FIG. 9) e áreas externas (FIG.10), desempenham papel fundamental no projeto, promovendo o brincar livre, a socialização e o contato com a natureza. Destaca-se ainda a presença de uma horta pedagógica (FIG.11), utilizada como instrumento educativo e sensorial.

**Figura 6 - Pátio central**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

**Figura 7 - Pátio descoberto**



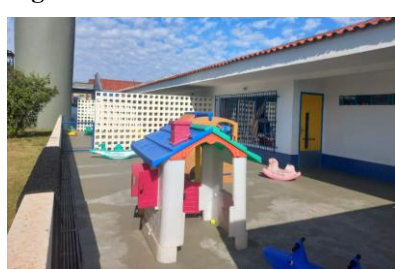
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

**Figura 8 - Parque**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

**Figura 9 - Solário**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

**Figura 10 - Área externa**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

**Figura 11 - Horta**

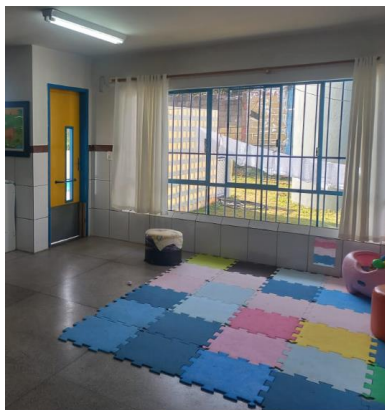


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Os ambientes internos apresentam mobiliário em escala infantil e organização flexível, adaptada às diferentes faixas etárias. Nas salas da creche I (FIG. 12), predominam áreas livres

que favorecem o movimento espontâneo e seguro, enquanto nas outras salas (FIG. 13) o mobiliário permite atividades coletivas. Os sanitários e equipamentos acessíveis estimulam o uso independente, aspecto observado durante a visita de campo (FIG. 14).

**Figura 12** - Sala Creche I



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

**Figura 13** -Sala creche III e Pré-escola



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

**Figura 14** - Sanitários em escala infantil



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Do ponto de vista construtivo, a edificação apresenta sistema em alvenaria, cobertura em telha cerâmica de duas águas e esquadrias com peitoril baixo, possibilitando a visualização do exterior pelas crianças. O uso de cobogós nos solários permite a separação por faixa etária sem comprometer a interação visual. O fechamento frontal é feito por grades, favorecendo a integração visual com o entorno

De modo geral, a Escola Municipal Infantil Dom Luciano evidencia coerência entre sua organização arquitetônica, com a setorização adequada, o respeito à escala da criança, a atenção à segurança e a valorização dos espaços externos configuram a edificação como um espaço educador, que contribui de forma sensível e funcional para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, durante a visita, foram identificados alguns aspectos que poderiam ser aprimorados. Destaca-se o tamanho das salas que poderiam ser maiores, proporcionando ainda mais conforto e liberdade de movimento às crianças, especialmente em atividades coletivas. Necessidade de um almoxarifado de dimensões mais amplas, que facilitaria o armazenamento e a organização de materiais pedagógicos e de manutenção. Além disso, em conversa com os

profissionais ressaltaram a importância de que o responsável pelo projeto esteja familiarizado com as diretrizes pedagógicas, garantindo que cada decisão construtiva esteja alinhada às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essas considerações reforçam a necessidade de atenção contínua à integração entre projeto arquitetônico e práticas pedagógicas, assegurando que os espaços educacionais sejam, de fato, ambientes completos e adequados ao desenvolvimento integral infantil.

#### 4.2 Levantamento bibliográfico:

Foram selecionadas para análise bibliográfica três instituições de referência nacional e internacional: a Escola Infantil Montessori (Belo Horizonte, MG), a Escola Parque – EMEI Cleide Rosa Auricchio (São Caetano do Sul, SP) e o Jardim de Infância Yutaka (Saitama, Japão). A escolha fundamenta-se na relevância arquitetônica dessas obras e em suas abordagens pedagógicas voltadas à primeira infância.

A análise dessas instituições, inseridas em distintos contextos geográficos, oferece uma base teórica rica e comparativa para o desenvolvimento do anteprojeto arquitetônico proposto neste trabalho, orientado pelos princípios da arquitetura para a primeira infância.

##### 4.2.1 Escola Infantil Montessori - Belo Horizonte/MG

A Escola Infantil Montessori (FIG. 15) está localizada em Belo Horizonte/MG e atende crianças da educação infantil. O projeto arquitetônico foi desenvolvido pelo escritório Meius Arquitetura e Raquel Cheib, com a obra concluída em 2018, e possui área aproximada de 700m<sup>2</sup>.

**Figura 15** - Fachada frontal da Escola Infantil Montessori



Fonte: Archdaily, 2025

A edificação original, construída na década de 1950 com uso residencial, passou por diferentes adaptações ao longo do tempo, tendo funcionado anteriormente como escola de cursos preparatórios. A conversão para uma escola de educação infantil baseada na pedagogia Montessori exigiu uma reestruturação, orientada pela premissa de que o ambiente deve favorecer o desenvolvimento livre e autônomo da criança. Dessa forma, o projeto adotou a criança como elemento central das decisões arquitetônicas.

O acesso principal ocorre pela Avenida Afonso Pena (FIG. 16), com controle e supervisão, assegurando a segurança dos usuários. A organização espacial distribui-se em dois pavimentos (FIG. 17), no subsolo localizam-se as salas de atividades, sanitários e jardim aberto, no térreo concentram-se os setores administrativo e de serviços, além das salas de aula voltadas para áreas externas.

**Figura 16** – Localização



Fonte: Google Maps, 2025.

**Figura 17** - Planta baixa do subsolo e térreo



Fonte: Google Maps, 2025.

Os ambientes são setorizados, acessíveis e adaptados à escala infantil, permitindo a livre exploração e a autonomia das crianças. A paleta de cores adotada privilegia tons neutros nos revestimentos, na marcenaria e no mobiliário (FIG. 18), permitindo que os materiais pedagógicos e brinquedos se destaquem visualmente. Essa escolha favorece a concentração e o foco das crianças nas atividades propostas, além de promover um ambiente mais calmo e acolhedor. O contato com a natureza foi valorizado por meio da preservação e criação de áreas verdes, como jardins frontais e laterais, elementos fundamentais para o desenvolvimento sensorial e motor das crianças, segundo os princípios montessorianos (FIG. 19).

**Figura 18** - Destaque para os mobiliários.



Fonte: Archdaily, 2025.

**Figura 19** -Destaque para os jardins.



Fonte: Archdaily, 2025.

A intervenção arquitetônica buscou resgatar os elementos originais da edificação, incorporando soluções contemporâneas para garantir ambientes iluminados e ventilados. Foram criadas aberturas zenitais e novas aberturas para comunicação visual entre os espaços, além de uma reorganização dos fluxos internos, favorecendo a circulação fluida e a autonomia infantil. A fachada foi restaurada e recebeu uma intervenção criativa com cobogós desenhados reforçando sua identidade visual.

De modo geral, o projeto destaca-se pela transformação de uma edificação originalmente rígida em um espaço educativo sensível e responsivo às necessidades da primeira infância. A valorização da luz natural, a fluidez espacial, a escolha criteriosa das cores e a integração com o verde, evidenciam uma arquitetura alinhada à pedagogia Montessori e aos princípios contemporâneos da arquitetura escolar.

#### 4.2.2 Escola Parque – EMEI Cleide Rosa Auricchio - São Caetano do Sul/ SP.

A escola parque EMEI Cleide Rosa Auricchio (FIG. 20) está localizada no município de São Caetano do Sul, São Paulo e atende crianças de 4 meses a 5 anos, em período integral. O projeto arquitetônico foi desenvolvido pelo escritório Carolina Penna Arquitetos, com conclusão em 2021, apresenta área construída de aproximadamente 1.412m<sup>2</sup>.

**Figura 20** - Vista externa da Escola Parque EMEI Cleide Rosa Auricchio

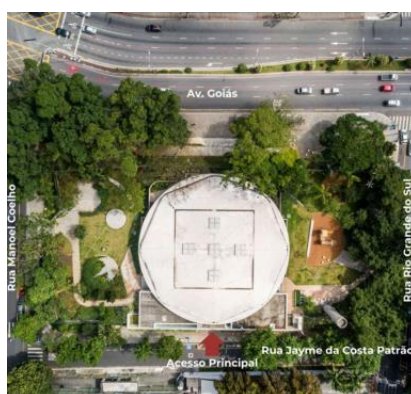


Fonte: Archdaily, 2025.

A concepção do projeto inspira-se nos princípios da Escola-Parque, idealizada por Anísio Teixeira, que defendia a educação integral de forma a fortalecer o ensino primário e atuar como instrumento de formação cidadã, socialização e fortalecimento do ensino público. A proposta pedagógica adotada pela instituição dialoga com fundamentos construtivistas, valorizando a aprendizagem ativa, a experimentação e a participação do aluno como protagonista do processo educativo, além de incentivar a integração da comunidade nas atividades escolares (Wanderley, 2024).

Inserida na Praça Luiz Olinto Tortorello (FIG. 21), a escola estabelece forte relação com o espaço público e com a área verde existente. Sua inserção urbana prioriza a permeabilidade física e visual, com acessos que se conectam diretamente às ruas do entorno e à praça. O acesso principal ocorre pela rua Jayme da Costa Patrão, via de baixo fluxo de veículos, com piso contínuo e nivelado em relação à calçada externa, reforçando a integração entre escola e o espaço público. O piso do acesso principal da escola é o mesmo utilizado na calçada externa, mantendo ambos no mesmo nível. Além desse acesso principal, há ainda dois acessos laterais, controlados por portões, que se conectam diretamente à área verde da praça (Wanderley, 2024).

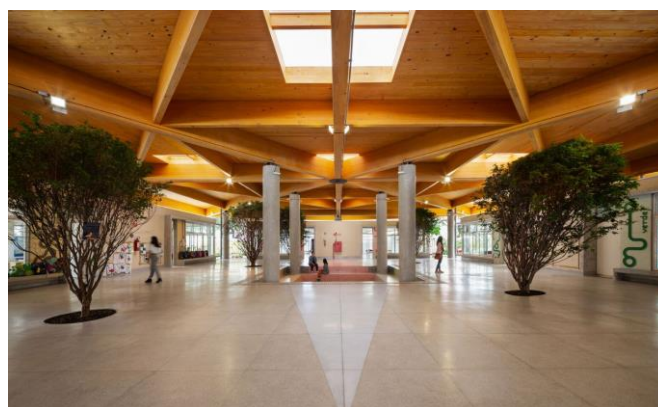
**Figura 21** - Localização da Escola EMEI



Fonte: Google Maps, 2025.

O projeto organiza-se a partir de um pátio central (FIG. 22), que funciona como núcleo de convivência e articulação dos ambientes. Esse espaço abriga vegetação existente e uma arena com arquibancada integrada ao solo, que serve de palco para apresentações, danças, brincadeiras e conversas, favorecendo o movimento livre e a socialização.

**Figura 22** - Vista do pátio central da Escola Parque

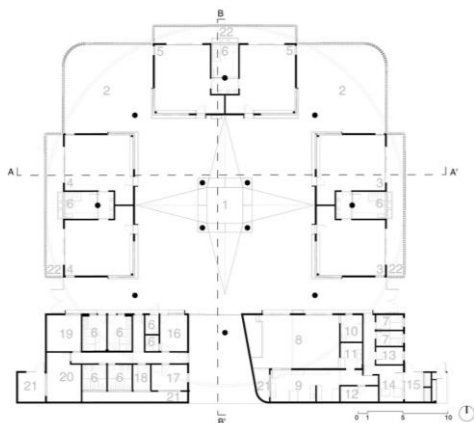


Fonte: Archdaily, 2025.

A análise da planta baixa (FIG. 23) mostra uma setorização clara e funcional. Próximo à entrada localiza-se o setor administrativo, enquanto o setor de serviços ocupa o bloco oposto, abrigando refeitório, cozinha, lactário e áreas de apoio. As salas de aula e berçários distribuem-se de forma independente, com acesso direto aos solários, pátios e áreas verdes. Essa disposição

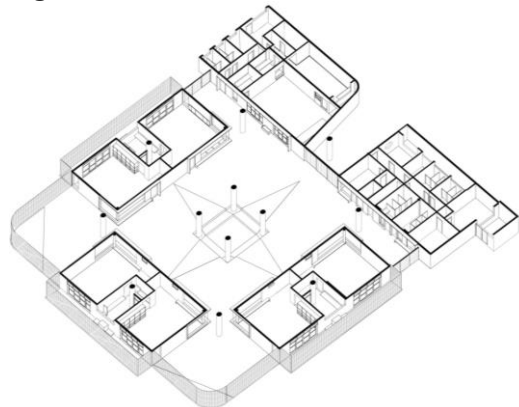
volumétrica, perceptível na vista tridimensional (FIG. 24), favorece a ventilação cruzada, a iluminação natural e a integração entre os espaços internos e externos.

**Figura 23** - Planta Baixa



Fonte: Archdaily, 2025.

**Figura 24** - Vista tridimensional



Fonte: Archdaily, 2025.

As salas possuem sanitários integrados e bancadas em escala infantil, enquanto berçários dispõem de áreas específicas para higiene e cuidado. O mobiliário é flexível e ajustado às diferentes faixas etárias, atendendo desde crianças pequenas (FIG. 25), que demanda de áreas livres para o movimento, até aqueles maiores (FIG. 26), que realizam atividades mais complexas (Wanderley, 2024).

**Figura 25** - Mobiliário para crianças menores



Fonte: Archdaily, 2025.

**Figura 26** - Mobiliário para crianças maiores



Fonte: Archdaily, 2025.

O projeto incorpora ainda dois espaços externos de caráter pedagógico, o Jardim das Flores e o Jardim Sensorial, (FIG. 27 e 28) concebidos como extensões do processo educativo esses ambientes promovem experiências sensoriais, contato com diferentes espécies vegetais, atividades lúdicas e o cultivo de hortas mantidas pelas próprias crianças, fortalecendo a relação com a natureza.

**Figura 27** - Jardim Sensorial

**Figura 28** - Jardim das flores



Fonte: Archdaily, 2025.



Fonte: Archdaily, 2025.

A edificação é marcada por uma cobertura circular que une os espaços internos, e contribui para a entrada de iluminação e ventilação naturais. A estrutura é sustentada por pilares circulares de concreto, enquanto as fachadas recebem revestimento em tijolo branco. Os muros do entorno (FIG. 29), utiliza-se tijolos maciços de forma intercalada, permitindo permeabilidade visual e ventilação, além de reforçar a integração com o entorno urbano.

**Figura 29** - Muro do entorno da Escola Parque.



Fonte: Archdaily, 2025.

Quanto aos materiais, as áreas internas utilizam piso em granilite, enquanto nas áreas externas o mesmo revestimento recebe acabamento antiderrapante, garantindo durabilidade e segurança. Nas salas de aula, usou-se piso vinílico, que oferece maior conforto térmico e facilidade de manutenção.

De modo geral, a Escola Parque, evidencia a articulação entre a arquitetura e pedagogia ativa, com espaços que estimulam a autonomia, o movimento livre e a interação social. A valorização das áreas verdes, a integração com o espaço público e a flexibilidade espacial consolidam a edificação como um ambiente educativo sensível, funcional e alinhado às demandas da educação infantil.

#### 4.2.3 Jardim de Infância Yutaka – Saitama/Japão

O jardim de Infância Yutaka (FIG. 30) atende crianças de até 5 anos de idade, e localiza-se na cidade de Saitama, no Japão. Projetado pelo escritório de arquitetura, *Sugawaradaisuke*

*Architects*. A obra foi concluída em 2014, e possui uma área total de 812m<sup>2</sup>. A proposta arquitetônica fundamenta-se nos princípios da pedagogia ativa, valorizando o brincar como eixo central do processo de aprendizagem e estimulando o desenvolvimento autônomo, criativo e sensorial da criança.

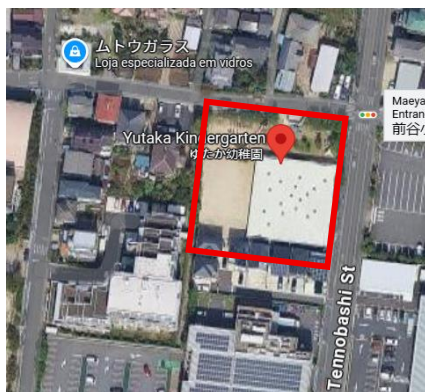
**Figura 30** - Imagem externa do Jardim de Infância



Fonte: Archdayli, 2025.

Localizado em um lote de esquina (FIG. 31), com acesso por duas ruas, a entrada principal (FIG. 32) é feita na parte frontal da edificação, na rua *Togasaki* e a de serviços pela fachada lateral esquerda, na rua *Tennobashi St*. O terreno plano favorece a circulação contínua e acessível.

**Figura 31** -Localização do Jardim de Infância      **Figura 32** - Entrada principal



Fonte: Google Maps, 2025.



Fonte: Google Maps, 2025.

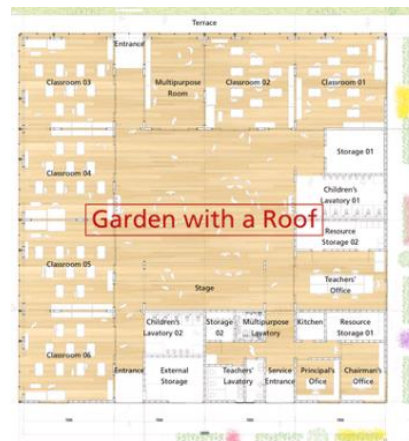
Ao ingressar no edifício o usuário é conduzido diretamente a um pátio central coberto (FIG. 33), elemento organizador do conjunto, a partir do qual se distribuem as salas de aula e os demais ambientes, como observa na planta (FIG. 34). As salas localizam-se majoritariamente voltadas para os jardins externos, enquanto espaços de apoio e serviços concentram-se em áreas mais reservadas.

**Figura 33** -Pátio central.

**Figuras 34** -Planta baixa



Fonte: Archdayli, 2025.



Fonte: Archdayli, 2025.

As salas de aula, de geometria simples e disposição linear, mantêm relação direta com os jardins, favorecendo a integração entre interior e exterior, a iluminação e ventilação natural. O mobiliário é em escala infantil (FIG. 35) e cores vivas reforçando a autonomia e protagonismo das crianças. Internamente, as paredes assumem formas orgânicas que remetem a paisagens naturais, com aberturas superiores que filtram a luz e criam jogos visuais dinâmicos (FIG. 36), estimulando a curiosidade, a percepção espacial e a sensação de descoberta.

**Figura 35** - Interior da sala de aula

**Figura 36** - Maquete esquemática



Fonte: Archdayli, 2025.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/5840674511299611/>. Acesso em 06/08/2025

A organização espacial parte da reinterpretação do conceito de “jardim de infância”, transformando o lote em um sistema de jardins integrados, cada um voltado a diferentes formas de interação e aprendizagem, o Jardim do Movimento, Jardim Estático (FIG. 37 e 38) e o Jardim Coberto, esse que abrange toda a área coberta. Esses espaços promovem diferentes formas de interação, brincadeira e aprendizagem, permitindo que crianças de distintas idades compartilhem os ambientes de forma flexível, conforme suas necessidades e ritmos individuais.

**Figura 37** - Jardim Estático.

**Figura 38** - Jardim de movimento



Fonte: Archdayli, 2025.



Fonte: Archdayli, 2025.

Esse arranjo espacial demonstra claramente a aplicação da pedagogia ativa, ao oferecer às crianças liberdade para explorar, tomar decisões e interagir com o meio em constante transformação.

O teto com acabamento refletivo amplia a experiência sensorial e atua como espelho do ambiente externo, contribuindo para a construção de noções espaciais e sociais. O piso em madeira assegura conforto térmico, enquanto a iluminação artificial é distribuída de forma uniforme e integrada aos forros.

Em síntese, o Jardim de Infância Yutaka destaca-se pela concepção de um ambiente educacional sensível às necessidades físicas, cognitivas e sociais da criança, no qual a natureza atua como elemento pedagógico integrado à arquitetura. A diversidade espacial e sensorial favorece o aprendizado ativo e a autonomia infantil, articulando segurança, cuidado e liberdade. O uso criterioso da luz, da escala e percepção espacial reforça o papel do espaço como mediador do processo educativo, consolidando o projeto como referência para a concepção de ambientes voltados à primeira infância e ao desenvolvimento integral da criança.

## 5. OBJETO DE ESTUDO: CRECHE PUBLICA EM SANTA RITA DE OURO PRETO

O desenvolvimento teórico apresentado nos capítulos anteriores, fundamentado em referenciais da pedagogia ativa, na primeira infância e na compreensão do espaço como agente ativo no processo educativo, resulta neste capítulo, na proposta de anteprojeto arquitetônico. São abordados o local de implantação, o contexto de inserção, as condicionantes legais e as diretrizes projetuais que orientam as decisões espaciais, culminando na apresentação do anteprojeto e de seu memorial descritivo e justificativo. O objetivo é traduzir, em projeto, uma proposta de espaço educativo que coloque a criança no centro do processo, articulando aspectos pedagógicos, técnicos e contextuais.

### 5.1 Localização e características do Distrito:

O distrito de Santa Rita de Ouro Preto está localizado a cerca de 30km do distrito- sede, (FIG. 39) considerado a Capital da Pedra-sabão, é o segundo maior distrito em extensão territorial do município. Sua extensão territorial chega a 185,695km<sup>2</sup>, sendo a maior parte composta por áreas rurais. De acordo com o censo demográfico de 2022, possui uma população de 3.511 habitantes, sendo que cerca de quase 50% desse valor, vive em áreas rurais, nos subdistritos (SIDRA IBGE, 2022).

Figura 39 - Mapas de localização do distrito e, nível nacional, estadual e municipal



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

### 5.2 Contexto de inserção (geral e imediata)

O terreno selecionado possui área total do convencional de 11.091,06m<sup>2</sup>, de acordo com o último levantamento topográfico realizado em 2024, pela Prefeitura Municipal de Ouro Preto com testada de 15,00m e fundo de 48,21 m. O comprimento total é de 288,44m. Atualmente não existe construção no local, apenas muros e cerca nas divisas. O lote é de propriedade da prefeitura, e está localizado na principal rua do distrito, a Avenida José Leandro. A escolha do terreno se deu em função de sua localização central no núcleo urbano do distrito, o que garante





Fonte: Google Maps, 2025.

Em relação aos tipos de uso das edificações no entorno (FIG. 44), localizadas ao longo da Avenida José Leandro, observa-se uma predominância do uso residencial. No entanto, os usos comercial, de serviços e institucional também se fazem presentes de forma significativa. Entre os estabelecimentos encontrados, destacam-se: loja de materiais de construção, agropecuária, açougue, supermercado, oficina mecânica, bares, lanchonete e barbearia.

**Figura 44** – Relação dos usos das edificações do entorno.



Fonte: Base Cadastral da Prefeitura Municipal de Ouro Preto. Modificado pela Autora, 2025.

Em relação ao gabarito da região (FIG.45), observa-se a predominância de edificações de um a dois pavimentos, sem a adoção de um padrão construtivo definido (FIG. 46). É possível identificar construções com diferentes soluções de cobertura, como telhados inclinados, lajes de concreto e terraços. Embora a maioria das edificações mantenha o alinhamento com a via pública, algumas apresentam afastamentos frontais, que são utilizados como áreas de jardim ou varandas.

**Figura 45** – Relação da altimetria das edificações do entorno.



Fonte: Base Cadastral da Prefeitura Municipal de Ouro Preto. Modificado pela Autora, 2025.

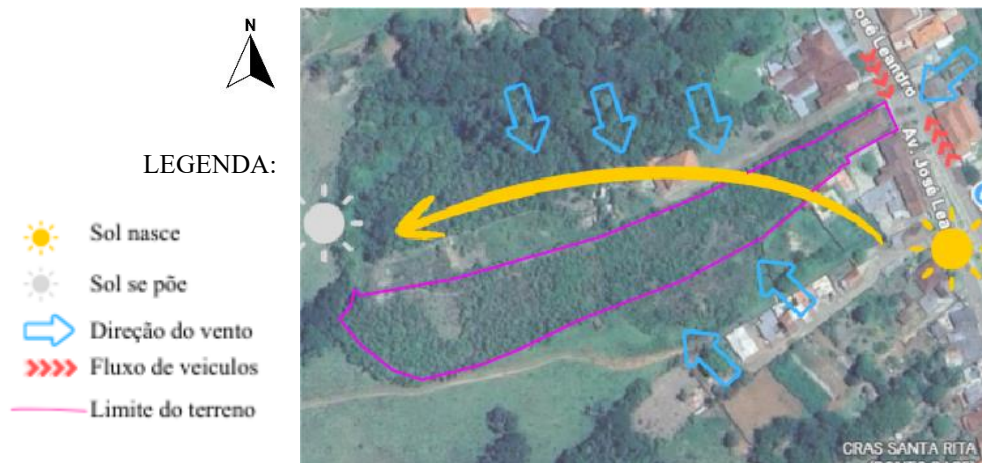
**Figuras 46** - Entorno do terreno.



Fonte: Acervo da autora, 2025.

O clima predominante de Santa Rita de Ouro Preto, é de tropical de altitude, os verões são caracterizados por calor e chuvas, enquanto no inverno as temperaturas podem diminuir significativamente. A temperatura média do distrito é de 19°C. Os ventos dominantes são em direção a sudeste. O sol nasce a Leste, na Serra da Mantiqueira e se põe a oeste (FIG. 47).

**Figura 47** – Esquema de condicionantes do terreno.



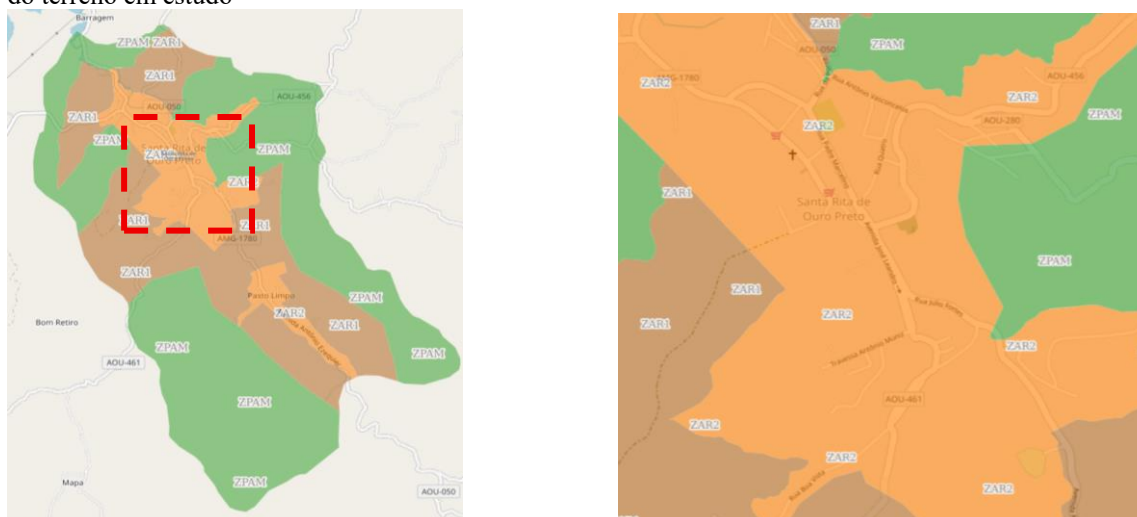
Fonte: Imagem via satélite google maps, adaptado pela autora, 2025.

### 5.3 Condicionantes legais

O distrito de Santa Rita de Ouro Preto pertence a cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Com isso, as leis de uso e ocupação do solo são seguidas de acordo com a Lei Complementar nº 93 de 20 de janeiro de 2011, do Município de Ouro Preto, onde estabelece normas e condições tanto para o parcelamento, quanto ao uso e ocupação do solo no município e se estende aos distritos.

O terreno está localizado de acordo com o Zoneamento Consolidado de 2024, na Zona de Adensamento Restrito, na categoria ZAR-2 (FIG.48) que compreende, “regiões nas quais as condições de relevo, as características de risco geológico, a geometria, a desarticulação do sistema viário ou a tendência à ocupação residencial unifamiliar exigem a adoção de parâmetros que devam ajustar e restringir o adensamento demográfico” (Ouro Preto, 2011).

**Figura 48** - Zoneamento do distrito de Santa Rita de Ouro Preto e Ampliação do mapa com destaque para a área do terreno em estudo



Fonte: Plano Diretor, zoneamento consolidado de 2024. Disponível em: Webgis Ouro Preto < <https://webgis.ouropreto.mg.gov.br/>>. Acesso em 13 de jul. 2025

Dos parâmetros urbanísticos da ZAR-2 (Quadro 3):

**Quadro 3:** Quadro com os parâmetros urbanísticos

CA	LM(m <sup>2</sup> )	TM(m)	TO (%)	QTUH(m <sup>2</sup> /unid)	TP (%)
1,0	250	10	50	80	30

Fonte: Lei Complementar 93 – Parcelamento, uso e ocupação do solo – Lei complementar nº 93 de 20 de janeiro de 2011. Prefeitura Municipal de Ouro Preto, 2011.

Legenda:

**CA:** Coeficiente de aproveitamento.

**LM (m<sup>2</sup>):** Lote Mínimo.

**TM:** Testada Mínima.

**TO:** Taxa de Ocupação.

**QTUH:** Quota de terreno por unidade habitacional.

**TP:** Taxa de Permeabilidade.

Além da importância de seguir os parâmetros urbanísticos do local, os parâmetros técnicos para garantir acessibilidade, destacados na NBR9050/2020 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, normativa que estabelece critérios e parâmetros para a garantia de acessibilidade nos projetos, também serão importantes para a elaboração do projeto.

### 5.5 Diretrizes projetuais

A partir do estudo das abordagens pedagógicas, da influência do espaço no desenvolvimento integral das crianças e da análise das obras análogas, foram definidas diretrizes projetuais que orientam a proposta arquitetônica. Essas diretrizes buscam articular princípios pedagógicos e soluções espaciais, considerando o desenvolvimento integral da criança, a autonomia, o movimento, a interação social e a relação com o ambiente. A sistematização dessas diretrizes é apresentada no Quadro 4, relacionando os princípios pedagógicos às diretrizes arquitetônicas e às respectivas aplicações no projeto.

**Quadro 4 -** Diretrizes projetuais

REFERENCIAL TEÓRICO	PRINCÍPIO PEDAGÓGICO	DIRETRIZ ARQUITETÔNICA	APLICAÇÃO NO PROJETO
MARIA MONTESSORI	Autonomia da criança.	Espaços que permitam livre circulação e escolha das atividades.	Planta com percursos livres, ausência de barreiras visuais e ambientes acessíveis.
	Respeito à escala dos usuários	Mobiliário e elementos arquitetônicos dimensionados para a criança.	Bancadas, prateleiras, sanitários, cadeiras, mesas em altura compatível.
	Aprendizagem pela experiência	Ambientes que favoreçam a manipulação de objetos.	Materiais acessíveis de fácil alcance.
	Uso de cores suaves	Criar ambientes acolhedores, reduzir estímulos excessivos e favorecer o bem-estar.	Paleta clara e neutra nos interiores.
	Apropriação do espaço, dentro e fora das salas	Promover continuidade espacial entre ambientes internos e externos.	Acesso direto às áreas externas, como solários e pátio descobertos.
	Ambientes flexíveis	Espaços flexíveis capaz de se adaptar à diferentes atividades.	Mobiliário leve e modular para configuração dos

			espaços; salas organizadas em pares com painéis móveis.
	Conexão com a natureza	Integração com áreas externas e elementos naturais.	Jardins, elementos naturais, ventilação e iluminação natural.
	Presença de luz natural	Garantir conforto ambiental e qualidade dos espaços.	Aberturas amplas, relação direta com áreas externas e solários.
LORIS MALAGUZZI	O espaço como terceiro educador	Ambientes que estimule a interação, criatividade e expressão.	Espaços flexíveis e integrados visualmente.
	Expressão por múltiplas linguagens	Presença de ateliês e espaços criativos	Áreas para arte, música e experimentação
	Aprendizagem colaborativa	Espaços de encontro e convivência.	Áreas comuns em locais de grande circulação.
	Relação interior-exterior	Forte integração entre ambientes internos e externos	Pátios acessíveis, aberturas amplas e continuidade espacial.
EMMI PIKLER	Movimento livre	Espaços seguros para deslocamento autônomo.	Áreas amplas, sem obstáculos, com pisos adequados.
	Segurança emocional e física	Ambientes acolhedores e protegidos	Materiais suaves, cantos arredondados, controle de alturas.
	Ritmo individual de desenvolvimento	Ambientes que permitam uso conforme a necessidade da criança	Ambientes flexíveis, capazes de acomodar diferentes formas de uso.
	Relação com o cuidador	Espaços que favoreçam proximidade e observação	Ambientes íntimos e visuais desobstruídos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Além dos princípios apresentados que orientam as diretrizes projetuais, o espaço escolar da creche demanda a definição de ambientes específicos para a realização das atividades educativas, em conformidade com parâmetros técnicos e normativos. Nesse sentido, será apresentado o programa de necessidades proposto (Quadro 5), elaborado com base no Manual de Orientações Técnicas, Vol. 02 – Elaboração de Projetos de Edificações Escolares: Educação Infantil (FNDE, 2017), garantindo a adequação funcional, dimensional e operacional dos espaços. Destaca-se que foram previstas duas salas para cada turma, sendo, GRUPO A: 4 meses a 11 meses, 6 vagas por turma, total 12 vagas; GRUPO B: 1 ano a 1 ano e 11 meses, 15 vagas por turma, total 30 vagas; GRUPO C: 2 anos a 3 anos e 11 meses, 10 vagas por turma, total 20 vagas, a escola então terá capacidade para atender 62 alunos.

**Quadro 5:** Programa de necessidades:

SETORES	QTD.	AMBIENTES
AMBIENTES ADMINISTRATIVOS	1	RECEPÇÃO
	1	SECRETARIA
	1	SALA DE REUNIÃO
	1	DIRETORIA
	1	ALMOXARIFADO/DEPÓSITO
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	2	SALA DE ATIVIDADES – GRUPO A
	2	SALA DE ATIVIDADES – GRUPO B
	2	SALA DE ATIVIDADES – GRUPO C
	2	FRALDÁRIO

AMBIENTES DE HIGIENE	8	SANITÁRIOS INFANTIS
	2	SANITÁRIOS DE ADULTO
	6	SANITÁRIO PCD
	1	VESTIÁRIO
	3	SANITÁRIOS DE FUNCIONÁRIOS
AMBIENTES DE ALIMENTAÇÃO	3	LACTÁRIO
	1	SALA DE ACOLHIMENTO
	1	REFEITÓRIO
AMBIENTES DE SERVIÇOS	1	COZINHA
	1	DESPENSA
	2	DEPÓSITO DE MATERIAL DE LIMPEZA
	1	LAVANDERIA
	1	ROUPARIA
	1	COPA
	1	DEPÓSITO DE LIXO
	1	DEPOSITO DE GÁS
	1	PÁTIO DE SERVIÇO
	ESPAÇOS EXTERNOS/DESCOBERTOS	6
8		PÁTIOS DESCOBERTOS PARA ATIVIDADES
1		PARQUINHO
-		JARDINS

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

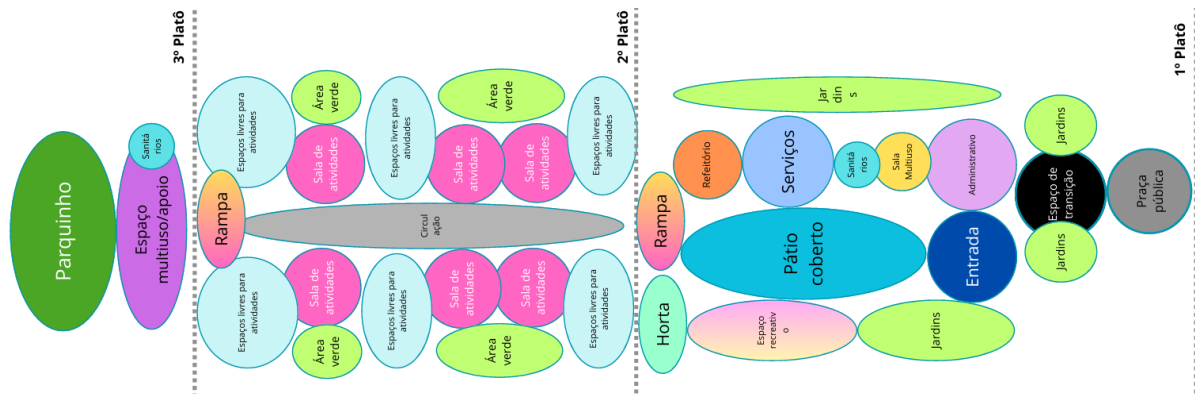
## 5.6 Memorial Descritivo e Justificativo

A concepção do projeto parte do entendimento da creche como um equipamento público de caráter educativo e social, capaz de estabelecer vínculos com a comunidade local sem comprometer a segurança e o funcionamento cotidiano da instituição. A espacialidade do edifício foi concebida para permitir a apropriação dos espaços internos e externos não apenas por alunos, professores e funcionários, mas também pela comunidade, sempre que tal uso não interfira no funcionamento da instituição.

Neste sentido, a proposta busca estabelecer uma relação de abertura controlada com o entorno, fortalecendo o caráter social da creche e seu vínculo com o distrito, ao mesmo tempo em que preserva a segurança, a organização dos fluxos internos e o controle dos acessos.

A implantação do conjunto foi diretamente condicionada pela morfologia do terreno, estreito e longitudinal, bem como por sua topografia. Como instrumento inicial de organização espacial, foi desenvolvido um diagrama esquemático do tipo bolha (FIG. 49), que orientou a setorização do programa e a relação entre os diferentes ambientes. Esse diagrama evidencia a separação clara entre os fluxos administrativos, serviços, pedagógicos e de lazer, bem como suas conexões e proximidades funcionais, servindo de base para as decisões de implantação do projeto no terreno. Como resposta direta às condições do terreno, o projeto foi organizado em três platôs. Essa solução permitiu hierarquizar os usos ao longo do terreno, organizar fluxo de forma clara, funcional e destinar a parte mais ampla do lote à implantação dos ambientes pedagógicos, que demandam maior área.

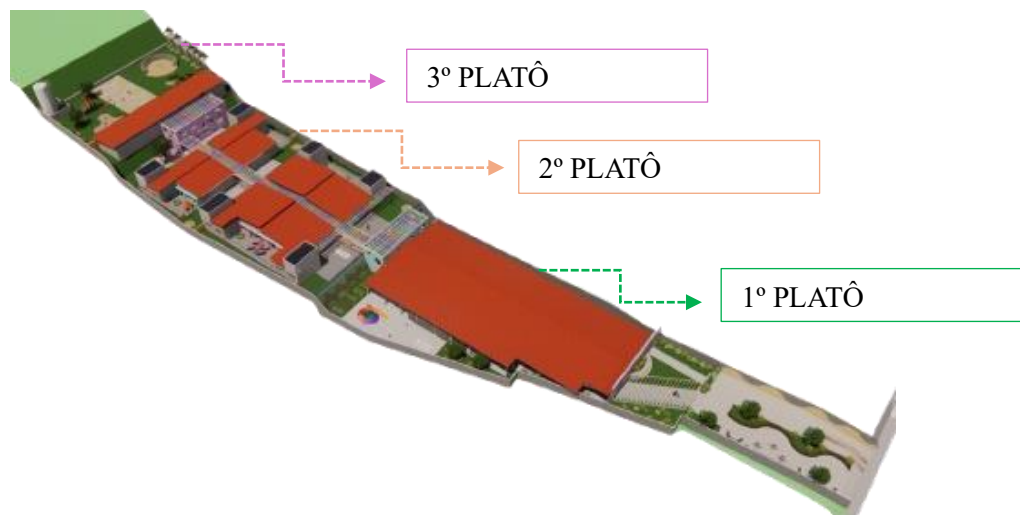
**Figura 49** - Diagrama de bolha com esquema inicial.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

De forma sintética, o primeiro platô concentra os espaços de acesso público, setores administrativos, ambientes de serviços e pátio coberto; o segundo platô abriga os ambientes pedagógicos, com as salas de atividades organizadas por faixa etária e articuladas a pátios externos e solários; e o terceiro platô destina-se às áreas de recreação ao ar livre e permanência coletiva, configurando-se como espaço lúdico e integrador (FIG 50).

**Figura 50** - Modelo 3D da maquete da Creche.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

No primeiro platô, localizado próximo à via pública, foi implantada uma praça de acesso público (FIG 51), concebida como espaço de transição entre o domínio urbano e o ambiente escolar. Essa escolha reforça o caráter comunitário da creche, criando um espaço de encontro que amplia a presença da instituição no cotidiano do distrito.

**Figura 53** - Vista da Praça Pública.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A conexão entre a rua e a praça ocorre por meio de uma arquibancada, escada e rampa, solução que atende aos princípios acessibilidade universal e oferece diferentes formas de apropriação do espaço. A arquibancada atua como elemento de estar e convite ao acesso, enquanto a rampa garante acessibilidade e viabiliza o acesso eventual de veículos de serviço e emergência (FIG. 52).

**Figura 52** - Vista do acesso principal - arquibancada, escada e rampa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

O fechamento no limite entre a praça e a área escolar foi adotado como solução para controlar fluxos, assegurando a separação entre usos públicos e cotidiano pedagógico da creche (FIG. 53 e 54).

**Figura 53** - Vista do acesso principal para a creche.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

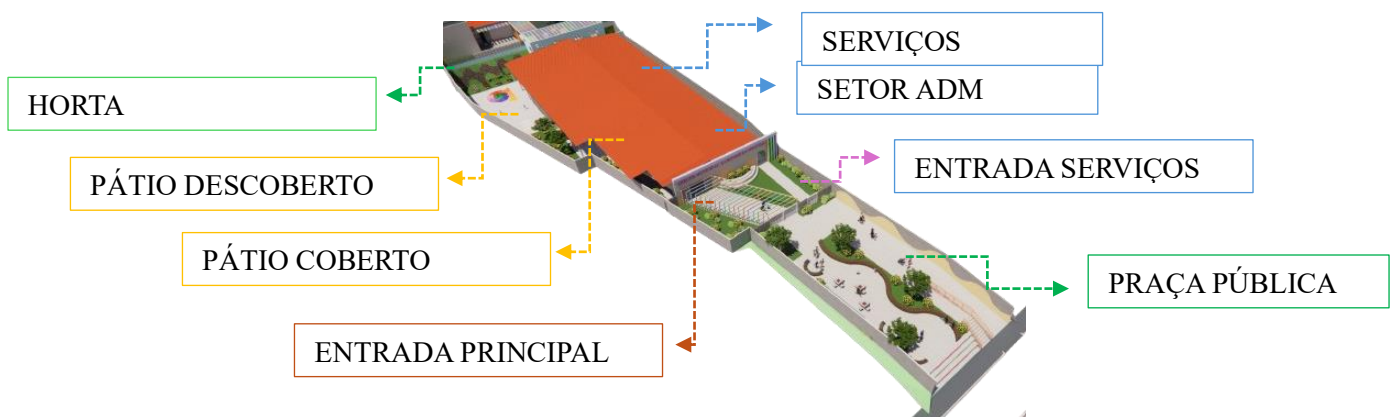
**Figura 54** - Vista do acesso principal para a creche.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A setorização deste platô parte do princípio da separação clara entre fluxos pedagógicos, administrativos, comunitários e de serviço, evitando interferências no funcionamento da creche e garantindo segurança operacional. O setor administrativo foi posicionado junto ao acesso principal, com recepção e secretaria voltada ao atendimento das famílias, enquanto os ambientes de uso interno da equipe foram dispostos em área mais reservada, permitindo controle visual, acolhimento e eficiência funcional (FIG. 55).

**Figura 55** - Vista em perspectiva do primeiro platô.



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, 2026.

O pátio coberto (FIG. 56), localizado no eixo inicial do conjunto, foi concebido como o núcleo articulador da edificação, conectando os principais ambientes e concentrando as atividades coletivas da creche, como encontros, brincadeiras e eventos comunitários, sem interferir na rotina pedagógica. Sua proximidade com o acesso principal e ao setor administrativo facilita o uso em atividades abertas à comunidade.

**Figura 56** - Vista do pátio coberto.



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, 2026.

Os ambientes de apoio, como copa, sanitários, vestiários, cozinha, depósito de material de limpeza, lactário, despensa e serviços, foram dispostos de forma estratégica para assegurar o funcionamento eficiente da creche (FIG. 57). A criação de uma entrada de serviços independente, organizada por um corredor lateral, responde à necessidade de segregar os fluxos operacionais, como carga e descarga, descarte de lixo, despensa e lavanderia, dos percursos das crianças, garantindo higiene, segurança e organização.

**Figura 57** - Vista do interior do pátio coberto com destaque para os ambientes de apoio.



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, 2026.

Nesse mesmo setor, foi prevista uma sala multiuso, destinada também ao atendimento de mães e mulheres da comunidade, onde podem ocorrer oficinas, cursos educativos e atividades de geração de renda. O ambiente é equipado com recursos audiovisuais e amplas esquadrias, que promovam a integração com o exterior e favorecem a ventilação natural. A mesma sala pode ser usada pelos alunos quando necessário.

O refeitório (FIG. 58) foi implantado próximo à cozinha, favorecendo apoio a eventos e permitindo uma transição mais fluída para momentos de recreação após as refeições, em área protegida. Na área descoberta adjacente (FIG. 59), possui uma horta pedagógica, que possibilita

às crianças o contato direto com o cultivo de alimentos, o acompanhamento do crescimento das plantas e a compreensão dos processos relacionados às alimentações, consolidando o espaço como ambiente de aprendizagem.

**Figura 58** – Refeitório.



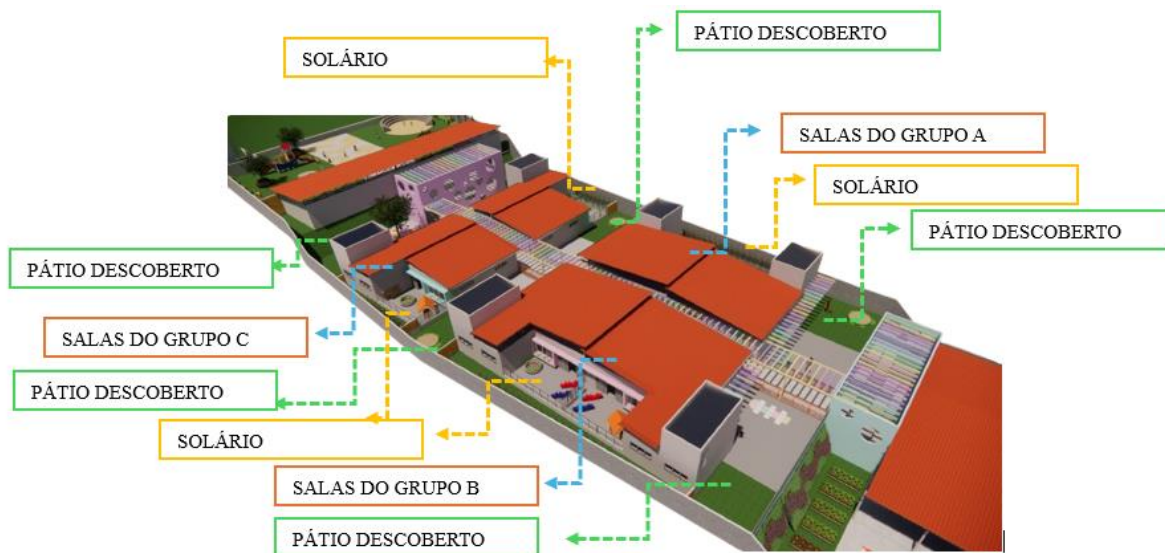
**Figura 59** - Pátio descoberto.



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, 2026.

O segundo platô (FIG. 60) concentra os ambientes pedagógicos da creche, salas de atividades, solários e pátios descobertos ligados às salas que foram configurados como extensões do ambiente interno, com áreas permeáveis, pisos e jardins proporcionando, contato com a natureza, liberdade de movimento e diversidade de estímulos que podem ser propostas pelos educadores, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

**Figura 60** - Vista em perspectiva do segundo platô.

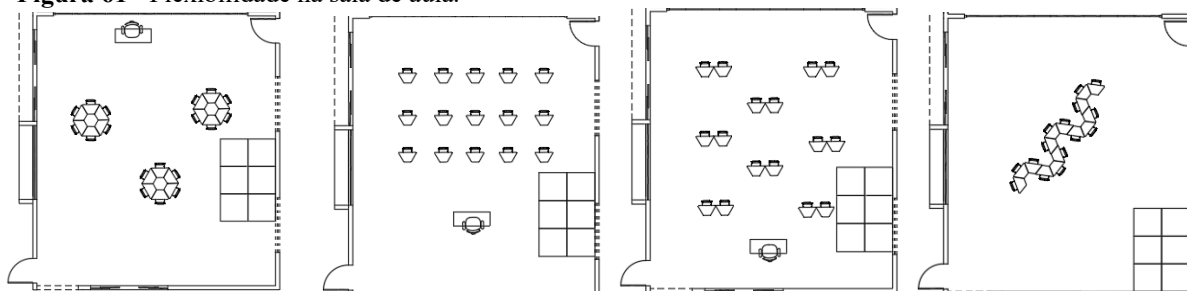


Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, 2026.

As salas de atividades foram organizadas em pares por faixa etária, sendo que aos grupos A e B, possui possibilidade de integração entre as turmas por meio de painéis móveis. Essa solução foi adotada para estimular a convivência entre grupos próximos em idade, favorecer atividades coletivas, permitir adaptações conforme as propostas pedagógicas, priorizando a

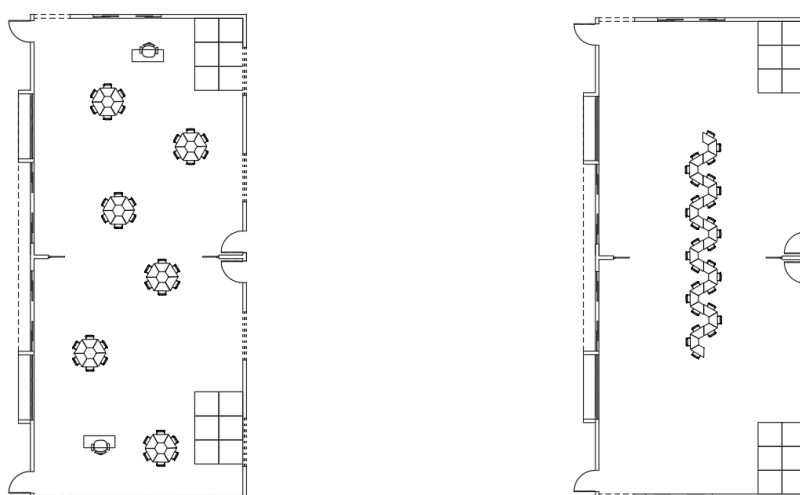
flexibilidade espacial (FIG. 61 e 62) e a liberdade de circulação, evitando compartimentações rígidas.

**Figura 61** - Flexibilidade na sala de aula.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

**Figura 62** - Flexibilidade na sala de aula de forma conjunta.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Cada sala dispõe de sanitários, fraldário, solários e acesso direto às áreas externas, assegurando a integração entre os espaços de cuidado, aprendizagem e recreação, além de facilitar a rotina diária das crianças e da equipe. A circulação (FIG. 63) entre as salas é realizada por um corredor com cobertura de pergolado e placa translúcida de policarbonato, de forma que o sol gere sombras, ideias de cheios e vazios brincando com a imaginação da criança.

**Figura 63** - Vista da circulação entre salas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Ademais, a concepção dos espaços internos das salas de atividades foi fundamentada nos princípios da pedagogia Montessori, que compreende o ambiente como um agente ativo no processo educativo, capaz de estimular a autonomia, a exploração e o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as salas foram projetadas em escala infantil, com mobiliário, equipamentos e elementos arquitetônicos dimensionados de acordo com a faixa etária atendida, considerando a capacidade motora e a percepção sensorial das crianças, de modo a favorecer a apropriação do espaço e a construção da independência.

As cores adotadas seguem uma paleta de tons suaves, contribuindo para a sensação de acolhimento, conforto visual e tranquilidade, evitando estímulos excessivos. Essa escolha favorece a concentração e o bem-estar emocional das crianças, além de permitir que os materiais pedagógicos, brinquedos e produções infantis se destaquem no ambiente, reforçando a identidade e a expressão individual.

A organização interna e o mobiliário variam conforme as necessidades específicas de cada grupo etário. No grupo A (FIG. 64 e 65), destinado aos bebês, os ambientes contam com berços, tatames, mobiliário baixo, além de elementos que estimulam a locomoção, o equilíbrio e a percepção sensorial, em consonância com os princípios de Emmi Pikler, que valoriza o movimento livre e o respeito ao ritmo individual da criança.

**Figura 64 e 65** - Vistas internas da Sala de Atividades do Grupo A.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

No grupo B (FIG. 66), os espaços são organizados para favorecer o início da marcha, a exploração ativa e as primeiras interações coletivas, com mesas e assentos de pequena escala e áreas livres destinadas ao brincar.

**Figura 66** - Vista internas das Salas de Atividades do grupo B.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Já no grupo C (FIG. 67, 68 e 69), o mobiliário possibilita maior diversidade de atividades, com mesas modulares, cadeiras leves e áreas destinadas a trabalhos em grupo, jogos e atividades manuais, incentivando a autonomia, a criatividade e a cooperação, em diálogo com os pressupostos de Loris Malaguzzi, que compreende o espaço como terceiro educador.

**Figura 67 e 68** - Vista internas das Salas de Atividades do grupo C.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

**Figura 69** - Vista internas das Salas de Atividades do grupo C.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

No terceiro platô localiza-se o pátio descoberto principal, com parquinho e edificação de apoio coberta (FIG. 70) esse espaço destina-se a atividades ao ar livre, leitura, momentos de descanso e encontros coletivos, configurando-se como ambiente de convivência e permanência.

**Figura 70** -Vista em perspectiva do terceiro platô



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

O pátio descoberto (FIG. 71 e 72) é composto por brinquedos adequados à faixa etária, áreas gramadas, parquinho, caixa de areia e um pequeno anfiteatro destinado a apresentações, atividades pedagógicas e momentos coletivos. Esses elementos foram distribuídos de modo a estimular o brincar livre, a convivência e o contato direto com o ambiente externo, contribuindo para o desenvolvimento motor, social e sensorial das crianças.

**Figuras 71 e 72** - Vistas do pátio descoberto “parquinho”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Associada ao pátio descoberto, foi prevista uma área coberta de apoio (FIG. 73), concebida como espaço complementar às atividades ao ar livre e passível de diferentes formas de apropriação. Esse ambiente abriga nichos de permanência (FIG. 74) para que as crianças possam sentar-se individualmente ou em pequenos grupos, áreas com tatame, espelho, mesas e cadeiras em escala infantil, podendo servir como um ateliê (FIG. 75), com atividades pedagógicas, pinturas, momentos de leitura e exploração sensorial. A presença do espelho atua como recurso pedagógico, favorecendo a percepção e a consciência corporal, o reconhecimento de si e do outro, bem como a exploração dos movimentos de forma espontânea e segura, ampliando as possibilidades de interação com o espaço. O espaço ainda conta com pia para lavagem das mãos e dos materiais utilizados nas atividades, favorecendo práticas de higiene e autonomia no uso do ambiente, além de sanitários de apoio, garantindo conforto, segurança e funcionalidade ao conjunto.

**Figura 73** - Vista para o pátio descoberto e área de apoio.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

**Figura 74** - Nichos para descanso.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

**Figura 75** - Ateliê.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A articulação entre o pátio descoberto e a área coberta amplia as possibilidades de uso do espaço, permitindo atividades em diferentes condições climáticas e reforçando o caráter lúdico, educativo e integrador ao projeto.

Por fim, a forma fragmentada e articulada dos espaços abertos com os fechados, não é só estética, mas responde às propostas de criar ambientes de aprendizagem ao ar livre, com percursos variados, áreas de exploração e zonas de permanência.

A tabela (TAB. 01) a seguir apresenta a relação dos ambientes do projeto, acompanhada de suas respectivas áreas e de um número de identificação, que permite a localização de cada espaço na planta baixa. O dimensionamento dos ambientes foi definido a partir da análise dos parâmetros estabelecidos no Manual de Orientações Técnicas, Vol. 02, de Elaboração de Projetos de edificações escolares: educação infantil, desenvolvido pelo FNDE, considerando o número de alunos a serem atendidos. Verifica-se que as áreas propostas no projeto são iguais ou superiores às mínimas recomendadas pelo referido manual, assegurando melhores condições de uso, circulação e apropriação dos espaços, além de maior conforto e flexibilidade no desenvolvimento das atividades pedagógicas e de cuidado.

**Tabela 01** - Dimensionamento dos espaços.

IDENTIFICAÇÃO	AMBIENTE	ÁREA (m <sup>2</sup> )
1	RECEPÇÃO	37,59
2	SECRETARIA	19,19
3	DIRETORIA	14,50
4	SALA DOS PROFESSORES	16,05
5	BANHEIROS (2)	4,55
6	DEPÓSITO/ALMOXARIFADO	9,62
7	DEPÓSITO DE MATERIAL DE LIMPEZA	2,80
8	CIRCULAÇÃO	17,94
9	SALA DE ACOLHIMENTO	13,13
10	CIRCULAÇÃO	38,83
11	PÁTIO COBERTO	427,00
12	SALA MULTIUSO	49,62
13	SANITÁRIOS INFANTIS (2)	8,93
14	SANITÁRIOS ADULTOS (2)	8,62
15	SANITÁRIOS PCD (2)	3,45
16	COPA	18,13
17	VESTIÁRIO	4,90
18	BANHEIRO	4,70
19	LACTÁRIO	8,03
20	COZINHA	25,02
21	LAVANDERIA	8,99
22	ROUPARIA	5,24
23	DML	4,46
24	DEPÓSITO DE LIXO	3,50
25	DESPENSA	5,89
26	REFEITÓRIO	98,47
27	SALAS DE ATIVIDADES GRUPO A (2)	80,79
28	SALA DE ATIVIDADES GRUPO B (2)	85,33
29	SALA DE ATIVIDADES GRUPO C (2)	91,70
30	LACTÁRIO (2)	2,90
31	FRALDÁRIO (2)	8,15
32	SANITÁRIOS (8)	12,18
33	BANHEIRO PCD (6)	2,50
34	CIRCULAÇÃO - RAMPA	71,35
35	ÁREA MULTIUSO	175,00
36	SANITÁRIOS (2)	12,18
<b>ESPAÇOS DESCOBERTOS</b>		
37	PÁTIO DESCOBERTO	150,50
38	ÁREA DE ATIVIDADE I – GRUPO A	57,37
39	ÁREA DE ATIVIDADE II – GRUPO A	62,34
40	ÁREA DE ATIVIDADE III – GRUPO B	54,82
41	ÁREA DE ATIVIDADE IV – GRUPO B	58,74
42	ÁREA DE ATIVIDADE V – GRUPO C	96,68

43	ÁREA DE ATIVIDADE VI – GRUPO C	56,19
44	SOLÁRIO I E II – GRUPO A	27,51
45	SOLÁRIO III E IV – GRUPO B	25,77
46	SOLÁRIO V E VI – GRUPO C	26,07
47	PRAÇA PÚBLICA	272,54
<b>ÁREAS VERDES</b>		
-	JARDIM	Indicado*
49	HORTA	60,00
50	ÁREA VERDE I – GRUPO A	51,76
51	ÁREA VERDE II – GRUPO A	69,80
2	ÁREA VERDE III – GRUPO B	34,71
53	ÁREA VERDE IV – GRUPO B	48,05
54	ÁREA VERDE V – GRUPO C	52,65
55	ÁREA VERDE VI – GRUPO C	57,30
56	PARQUINHO	672,80

Fonte: Produzido pela autora, 2026.

Todos os ambientes foram projetados com acessibilidade universal, garantindo que as crianças, familiares e funcionários possam utilizar os espaços de forma autônoma e segura. Para assegurar o conforto térmico e acústico, foram adotadas estratégias passivas, como arborização no entorno, que reduz a incidência solar direta e atua como barreira sonora, além de aberturas em mais de uma face das salas de atividades, possibilitando ventilação cruzada (FIG. 76) e renovação do ar. Nos demais ambientes, o dimensionamento das aberturas seguiu critérios normativos de desempenho, garantindo iluminação e ventilação adequadas.

**Figura 76** - Esquema de ventilação cruzada nas salas de atividades



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Em relação à sustentabilidade, o projeto incorpora soluções como aproveitamento da ventilação natural, sombreamento proporcionado pela vegetação e previsão de painéis fotovoltaicos para geração parcial de energia e iluminação controlada por meios de pergolados com cobertura de chapas translúcidas. Também foi incorporado um sistema de captação e armazenamento de águas pluviais, podendo ser usados em descargas, irrigação das áreas verdes. A horta pedagógica próxima ao pátio coberto, atua como aplicação prática de princípios de educação ambiental, compostagem e alimentação saudável no cotidiano da creche, integrando sustentabilidade e processo pedagógico. Ressalta-se que tais soluções devem ser compreendidas como medidas mitigadoras, voltadas à redução e ao controle dos impactos ambientais da edificação.

As pranchas do anteprojeto são apresentadas no (APÊNDICE A), contendo os elementos necessários para a compreensão da proposta arquitetônica.

## **5.7 Materialidade**

As escolhas construtivas e de materiais apresentadas a seguir foram orientadas pela necessidade de criar ambientes seguros, flexíveis e sensorialmente qualificados, em consonância com os princípios da educação infantil e com a abordagem Montessori, na qual o espaço é compreendido como agente educativo e parte integrante do processo de desenvolvimento da criança.

- *SISTEMA CONSTRUTIVO:*

A edificação foi concebida com sistema estrutural em concreto, assegurando robustez estrutural, durabilidade e compatibilidade com os métodos construtivos amplamente utilizados na região, além de facilitar a execução da obra. As vedações são compostas por alvenaria de tijolo furado, proporcionando adequado desempenho térmico e acústico, resistência mecânica e segurança, características fundamentais para edificações destinadas à educação infantil.

- *COBERTURA:*

A cobertura será executada com estrutura metálica, garantindo a precisão dimensional, rapidez na montagem e redução das cargas sobre a estrutura principal. Esse sistema possibilita vãos mais livres, maior flexibilidade espacial e facilidade de manutenção ao longo do tempo, além de apresentar bom desempenho estrutural e durabilidade.

O fechamento da cobertura será feito com telhas termoacústicas pintadas na cor marrom, escolhidas por seu elevado desempenho em conforto térmico e acústico. A composição com núcleo isolante contribui para a redução da transferência de calor e da propagação de ruídos externos, assegurando ambientes internos mais estáveis, silenciosos e adequados às atividades da educação infantil. A tonalidade marrom foi adotada de modo a vir entregar visualmente a edificação à paisagem e aos elementos naturais do entorno.

Nos espaços de circulação das salas, entrada principal, caixa de rampa e parte das áreas descobertas destinadas às atividades, foi adotado o sistema de pergolados com cobertura em chapas translúcidas de policarbonato. Essa solução possibilita a entrada de luz natural, reduzindo a necessidade de iluminação artificial durante o dia, criando ambientes agradáveis e estimulantes.

- *MATERIAIS E ACABAMENTOS:*

Os pisos internos das salas de atividades são em vinílico devido à sua superfície contínua, fácil higienização e conforto ao toque, adequado para crianças de 4 meses a 3 anos 11 meses. Nas áreas externas descobertas de atividades, utiliza-se piso drenantes e áreas gramadas, favorecendo a permeabilidade do solo e o contato sensorial com o ambiente natural. No solário, utiliza-se piso emborrachado EPDM, que possui alto desempenho, segurança, durabilidade, é monolítico, aplicado de forma contínua sem emendas, garantindo maior estabilidade, facilidade de limpeza e acabamento uniforme. Nas áreas externas, a praça e entrada principal, usa-se intertravado de concreto, no pátio coberto, área multiuso, circulação, setor administrativo, usa-se granilite, devido a sua durabilidade, resistência à impactos e manutenção simples, e por fim, nas áreas molhadas e ambientes de serviços, foi indicado porcelanato, material de alta resistência, baixa absorção de água e facilidade de limpeza.

As paredes recebem pintura em cores suaves, reduzindo estímulos visuais excessivos e contribuindo para um ambiente acolhedor, como ponto discutido por Montessori. A cor predominante principal é a Papel Picado, da Suvinil Tintas, e as coloridas seguem a paleta de tons suaves e harmoniosos, aplicado de forma recorrente nos diferentes ambientes da creche, de modo a garantir a unidade visual. Nos espaços de circulação, a identidade do projeto é reforçada por meio de pinturas em formas orgânicas, com desenhos de ondas que simulam caminhos. Esses elementos não possuem apenas caráter estético, mas cumprem função simbólica, lúdica e pedagógica, auxiliando na orientação espacial e estimulando a imaginação das crianças. Essa linguagem visual dialoga com o nome proposto para a instituição, “Creche Municipal Caminhos da Infância”, que se justifica pela configuração do terreno, estreito, longitudinal, e pela implantação em diferentes níveis. A organização espacial propõe uma experiência contínua de percurso, na qual a criança caminha por etapas de vivências, passando pela praça, jardins, pátio coberto onde ocorre convivência e trocas, sala de atividades em que se intensificam os processos de desenvolvimento e integração, e por fim, o parquinho, destinado ao brincar e ao descanso.

As bancadas em granito Itaúna, de tonalidade clara, devido a sua resistência, durabilidade e custo-benefício.

As janelas, foram especificadas em alumínio na cor branca e vidro, em razão da sua durabilidade, baixa manutenção e bom custo-benefício. Parte das janelas são de correr com 4 folhas, e as mais altas se mesclam entre basculante e maxim-ar. Nas salas de atividades, as janelas possuem maiores dimensões, ampliando a entrada de luz natural e reforçando a relação visual com os espaços externos. As portas das salas de atividades são em alumínio e vidro,

sendo a parte inferior em veneziana, com o objetivo de proteger os usuários contra impactos no vidro e, simultaneamente permitir a ventilação contínua. Nos demais ambientes, foram adotadas portas com visores em vidro, possibilitando a visualização interna e contribuindo para o controle e a segurança dos espaços.

- *PAISAGISMO:*

Nessa etapa de projeto, serão apenas apresentadas diretrizes para a escolha da vegetação. A proposta prioriza árvores de pequeno porte, que sejam capazes de oferecer sombreamento e conforto térmico, e palmeiras que remetam à vegetação da avenida principal, reforçando a identidade urbana e a integração com o entorno. As plantas arbustivas deverão ser organizadas em três tipologias, estruturando os espaços externos e delimitando áreas de uso. As especiais a serem escolhidas devem ser de fácil aquisição na região, garantindo viabilidade e manutenção. Áreas permeáveis serão cobertas por gramíneas adequadas, proporcionando conforto, durabilidade e interação segura com as crianças.

- *SISTEMA DE ABASTECIMENTO:*

Em relação ao sistema de abastecimento de água, o projeto prevê a implantação de um reservatório principal no 3º platô, para que possa permitir a distribuição de água por gravidade, garantindo melhor pressão na rede, maior eficiência no abastecimento e redução da necessidade de equipamentos de bombeamento contínuo. Cada bloco possui uma caixa d'água própria, estratégia que facilita a setorização da distribuição, assegurando maior controle do consumo e contribui para continuidade do funcionamento de áreas específicas em eventuais manutenções ou interrupções parciais do sistema.

No primeiro platô, próximo à área de serviços, foi prevista uma cisterna destinada à captação e armazenamento de águas pluviais provenientes das coberturas. A água coletada será utilizada para fins não potáveis, como irrigação de áreas externas, limpeza de pisos e manutenção dos espaços comuns, promovendo o uso racional dos recursos hídricos e reduzindo o consumo de água potável. Por fim, essa solução reforça o compromisso do projeto com princípios de sustentabilidade.

## **5.8 Considerações finais do anteprojeto**

Contudo o objetivo central do anteprojeto foi conceber um espaço que estimule o desenvolvimento integral das crianças e possibilite múltiplas formas de apropriação, refletindo as abordagens pedagógicas estudadas. A opção por uma proposta flexível e adaptável responde tanto às necessidades pedagógicas quanto às demandas futuras da instituição. A seguir, será

apresentado uma tabela (TAB. 02) com os parâmetros urbanísticos alcançados, possibilitando a verificação de sua conformidade com as condicionantes legais e normativas.

**Tabela 02** - Parâmetros urbanísticos alcançados:

<b>Parâmetros</b>		<b>Total</b>	<b>Alcançado</b>
Coefficiente de Aproveitamento	1	5312,20 m <sup>2</sup>	2.332,91m <sup>2</sup>
Taxa de permeabilidade	30%	1593,66m <sup>2</sup>	1.911,28m <sup>2</sup>
Taxa de ocupação	50%	2656,10m <sup>2</sup>	2.464,17m <sup>2</sup>
Área pavimentada			1.068,01m <sup>2</sup>

Fonte: Autora do trabalho, 2026.

A partir dos resultados, entende-se que além de suprir a necessidade, o projeto também é viável no ponto de vista construtivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar a relação entre arquitetura e desenvolvimento infantil na primeira infância, culminando na elaboração de um anteprojeto arquitetônico de creche pública para o distrito de Santa Rita de Ouro Preto/MG, que está disponível como produto anexado à monografia.

A partir da compreensão de que os primeiros anos de vida são decisivos para a formação física, cognitiva, emocional e social do indivíduo, o estudo buscou evidenciar o papel da arquitetura como agente ativo no processo educativo, capaz de mediar experiências significativas e favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Ao longo da pesquisa teórica, foi possível compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil: motor, cognitivo, socioafetivo, linguagem e sensorial, e sua estreita relação com o ambiente físico. As contribuições de autores como Maria Montessori, Emmi Pikler e Loris Malaguzzi demonstraram que espaços cuidadosamente planejados, que respeitam a escala infantil, a autonomia, o movimento livre e a escuta sensível, potencializam os processos de aprendizagem e fortalecem vínculos afetivos, transformando o espaço em um verdadeiro educador.

O resgate histórico das creches no Brasil permitiu identificar a transição do caráter assistencialista para o reconhecimento da educação infantil como direito fundamental da criança e dever do Estado. Apesar dos avanços normativos e legais, constatou-se que ainda persistem desafios significativos relacionados à infraestrutura, à qualidade dos espaços e ao acesso equitativo à educação infantil, especialmente em localidades afastadas dos grandes centros urbanos. Nesse contexto, o distrito de Santa Rita de Ouro Preto apresenta uma demanda concreta por um equipamento público adequado às necessidades da primeira infância, o que reforça a relevância social e territorial da proposta desenvolvida.

A etapa dos estudos de obras de referência e o levantamento de campo contribuíram de forma significativa para a compreensão de soluções arquitetônicas e pedagógicas aplicáveis à realidade brasileira, permitindo a articulação entre teoria e prática. Tais análises subsidiaram a definição das diretrizes projetuais, orientadas pelos parâmetros técnicos do FNDE, pelas Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e pelos princípios de pedagogias ativas, garantindo segurança, acessibilidade, conforto ambiental e adequação funcional.

O anteprojeto arquitetônico proposto busca responder às necessidades específicas das crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, bem como às demandas da comunidade local,

configurando-se como um espaço acolhedor, sensível e estimulante. A organização espacial, a materialidade, os ambientes internos e externos e a relação com o entorno foram pensadas de modo a favorecer a autonomia infantil, o brincar, a convivência e o desenvolvimento integral, reafirmando a arquitetura como parte indissociável do processo educativo.

Reconhece-se este trabalho como um anteprojeto arquitetônico, entendido como uma etapa preliminar do processo projetual, que consiste em um esboço detalhado de um projeto de maior complexidade. Nessa fase, são definidos e articulados os conceitos norteadores, a organização espacial, os layouts e as diretrizes gerais, com o objetivo de apresentar e validar a ideia inicial. Nesse sentido, o trabalho não abrange etapas posteriores, como projeto executivo, paisagístico, análises técnicas aprofundadas de desempenho ou estudos de viabilidade econômica. Dessa forma, alguns elementos projetuais ainda poderão ser aprimorados em fases futuras de desenvolvimento. Como exemplo, à cobertura, que poderá ser repensada e ajustada posteriormente, visando otimizar aspectos relacionados à ventilação e à iluminação natural dos ambientes. Ainda assim, acredita-se que a proposta apresentada contribui de forma relevante para o debate sobre a arquitetura para a primeira infância, especialmente no contexto das creches, além de servir como referência para futuras pesquisas e projetos que busquem qualificar os espaços educativos destinados a essa faixa etária.

Por fim, conclui-se que investir na primeira infância, especialmente na etapa de creche, por meio de espaços arquitetônicos de qualidade, constitui uma estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, contemplando de forma indissociável as dimensões físicas, cognitiva, linguagem, sensorial e socioafetiva. Reconhece-se, contudo, que a arquitetura, isoladamente, não é capaz de responder à totalidade das demandas do desenvolvimento infantil, uma vez que este resulta da interação entre fatores pedagógicos, sociais, culturais e afetivos. Ainda assim, ao reconhecer a criança como protagonista de seu desenvolvimento e a arquitetura como potencial mediadora de experiências educativas e afetivas, este trabalho reafirma a importância de projetos que, mesmo reconhecendo os limites da arquitetura, oferecem condições espaciais favoráveis ao desenvolvimento infantil, ao aprendizado, ao cuidado, em diálogos com as práticas pedagógicas e a atuação dos educadores, qualificando o ambiente educativo e ampliando as possibilidades de desenvolvimento infantil no contexto da creche.

## 7 REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ADORNI, Dulcinéia da Silva. **A creche e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos: de agência de guarda a espaço educacional**. Revista Hispecí & Lema, Bebedouro, v. 8, p. 119-120, jan. 2005.

ARCHDAILY. **Jardim de Infância Yutaka / SUGAWARADAI SUKE**. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/787601/jardim-de-infancia-yutaka-sugawaradaisuke>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ARCHDAILY. **Escola parque – EMEI Cleide Rosa Auricchio**. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/977957/escola-parque-nil-emei-cleide-rosa-auricchio-carolina-penna-arquitetura-e-urbanismo>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ARCHDAILY. **Escola Infantil Montessori**. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/900876/escola-infantil-montessori-meius-arquitetura-plus-raquel-cheib-arquitetura>. Acesso em: 21 jul. 2025.

AZEVEDO, Giselle A. N. **Resenha: Sanoff, Henry. (1994) School Design. New York**. Rio de Janeiro. s/d.

Brasil. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância. **Manual de apoio a visitas domiciliares: um olhar sobre as dimensões do desenvolvimento da criança de 0 a 36 meses** / Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância. Brasília: Ministério da Cidadania, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 18 jul. 2025.

BRASIL. Município de Ouro Preto. **Lei Complementar nº 93, de 2011**. Dispõe sobre o parcelamento, uso e ocupação do solo no município de Ouro Preto. Disponível em: <https://www.ouropreto.mg.gov.br/static/lei-complementar-93-parcelamento-uso-e-ocupa-o-do-solo.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas**. Brasília, DF: MEC/UNICEF, 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a educação infantil. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Infraestrutura – CGEST. **Memorial Descritivo: Projeto Proinfância – Tipo B**. Brasília, DF: FNDE 2012.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa e GARANHANI, Marynelma Camargo. **O espaço como ambiente na perspectiva de Malaguzzi e as Affordances.** *Contrapontos* [online]. 2024, vol.24, n.1, pp.242-252. Fev., 2025. ISSN 1984-7114. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v24n1.p242-252>.

BRITES, Luciana. **Desenvolvimento Cognitivo infantil: percepções, reações e competências.** Instituto Neuro saber. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/desenvolvimento-cognitivo-infantil-percepcoes-reacoes-e-competencias/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CASTRO, Mayara Alves de; SOUSA, Alba Patrícia Passos de. **História das creches no Brasil até a constituição de 1988.** In: XIV ECHE – Encontro cearense de história da educação IV ENHIME – encontro nacional do núcleo de história e memória da educação. Fortaleza – CE, p. 490-499, set, 2015.

FALK, Judit (org.) **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

FRACAROLI, Tereza F., *et al.* **O desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil.** Conhecimento em destaque: Revista Eletrônica. FBC, Serra/ES. v.1, n.1, p. 35-42. 2025. Disponível em: <https://faculdadebrasileiracrista.edu.br/revista/index.php/CED/article/view/15>. Acesso em 25 de jul. 2025.

FREITAS, Nathália Ferraz. **A Teoria do Apego na creche: um olhar para o papel dos vínculos no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas.** 2020. 87f. Dissertação. (Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia “Júlio Mesquita Filho – UNESP, Campus de Presidente Prudente/SP, Presidente Prudente, 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Elaboração de projetos de edificações escolares: educação infantil - Volume 2.** Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. Brasília. 2017. p.175

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81–142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 18 jul. 2025.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

JESUS, Aline Serra de; BATALHA, Tyciana Vasconcelos; ASSIS, Waleria Lindoso Dantas. **Educação infantil: O cenário do surgimento das creches.** Integrando Saberes & Fazeres na Educação Básica, [S.L.], p. 31-40, ago. 2022. Editora Científica Digital. <http://dx.doi.org/10.37885/220809702>.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

NAVA, Larissa M. S; SILVA, Maria G. M. **Desenvolvimento integral na primeira infância: o papel das creches na formação de bebês e crianças bem pequenas.** Revista Conexão ComCiência. Caucaia, v.5, n.1, p. 1-15, 2025.

OLIVEIRA, Keilla R. S., AQUINO, Fabíola S.B., SALOMÃO, Nádia M.R. **Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores.** *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá (Colômbia), v.34(3), p.457 – 472, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.3.2016.02>.

PAPALIA, Diane e., *et. al.* **Desenvolvimento Humano.** 8ª Edição. São Paulo. Artmed, 2006. 868.

PASCHOAL, Jaqueline; MACHADO, Maria. **A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância.** *Quaestio – Revista de estudos em educação*, Sorocaba, SP, v. 21, n.1, 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n1p203-220. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3193>. Acesso em 18 jul. 2025.

PAZ, Juarez; BARBOSA, Paloma. **A importância do método Montessoriano para a educação infantil.** *Renove – Revista Científica Campus XIX – UNEB, Camaçari*, v.3, n.4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52302/renove.vol3.n4.a20168>.

REIS, Polliana Pertence. **ARQUITETURA ESCOLAR: Reabilitação do espaço existente.** Ouro Preto, 2017. Trabalho Final de Graduação (Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais.

SANTOS, Franciele. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: Um estudo de caso sobre as pedagogias ativas.** 2022. 50f. Trabalho de conclusão (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2022.

SANTOS, Genilson dos; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. **A relação mãe-bebê e a teoria do apego de John Bowlby em parceria com Mary Ainsworth frente às implicações na pós-infância e na vida adulta.** *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 225-238, set. 2020. ISSN 2316-3143

SCHIRMANN, Jeisy Keli; MIRANDA, Neiva Guimarães; GOMES, Valdilea Fabricio; ZARTH, Evani Luiza Fiori. **Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget.** In: 6º CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2019, Fortaleza. Fortaleza: Conedu, 2019. p. 1-10.

SIDRA. IBGE, 2022. **População residente, por situação do domicílio.** Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9923#resultado>. Acesso em 20 jul. 2025.

SILVA, Fabio José A., **A importância do desenvolvimento motor na educação infantil.** *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v.22, n 31, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-importancia-do-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil>. Acesso em 15 de jul. 2025

SIMONATO, Paola C. **Pedagogias alternativas de educação e sua tradução no espaço arquitetônico.** Ouro Preto, 2017. Trabalho Final de Graduação (Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais, 2017.

SHUSTER, Simone Cristina. **Desenvolvimento infantil em Vygotsky: contribuições para a mediação pedagógica na educação infantil.** 2016. Trabalho de conclusão (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

WANDERLEY, Ana Heloísa M. **Casa do saber: proposta arquitetônica de uma escola pública integral de educação infantil.** 2024. 122f. Trabalho de conclusão (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.