

Planejamento e organização dos ambientes de aprendizagem na Educação Infantil: reflexões sobre espaços, tempos e materiais

ARTIGO

Ana Maura Tavares dos Anjosⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Jeriane da Silva Rabeloⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, CE, Brasil

Resumo

O presente artigo discute os resultados de uma pesquisa cujo objeto de investigação está centrado na organização dos ambientes de aprendizagem na Educação Infantil, bem como em reflexões sobre os espaços, o mobiliário e o tempo. O objetivo foi analisar as implicações da organização dos ambientes das salas de experiências na aprendizagem e no desenvolvimento infantil e na práxis pedagógica da professora ou do professor de Educação Infantil. Para isso, ancoramo-nos teoricamente nos estudos de Vigotski (2007), Saviani (2013), Gandini (2016), Barbosa (2008), Ostetto (2000) e Forneiro (1998). O corpus de análise da pesquisa, de natureza qualitativa, foi constituído pelo discurso de quinze professoras de uma escola pública de Educação Infantil localizada em um município do interior cearense. A pesquisa revelou que a configuração dos ambientes de aprendizagem reflete concepções e influencia diretamente a qualidade das experiências que as crianças vivenciam nos espaços internos e externos da escola.

Palavras-chave: Planejamento e organização. Ambientes e tempos. Educação Infantil. Criança.

Planning and organization of learning environments in Early Childhood Education: reflections on spaces, times, and materials

Abstract

This article discusses the results of a study focused on the organization of learning environments in early childhood education, as well as reflections on spaces, furniture, and time. The objective was to analyze the implications of organizing experiential classrooms for children's learning and development and for the pedagogical practice of early childhood educators. To this end, we drew on the theoretical studies of Vigotski (2007), Saviani (2013), Gandini (2016), Barbosa (2008), Ostetto (2000), and Forneiro (1998). The corpus of analysis for this qualitative research consisted of the discourse of fifteen teachers from a public early childhood education school located in an inland municipality of Ceará. The study revealed that the configuration of learning environments reflects underlying conceptions and directly influences the quality of the experiences that children have in the school's internal and external spaces.

Keywords: Planning and organization. Spaces and time. Early childhood education. Children.

1 Introdução

2

Aprendi o segredo da vida, vendo as pedras que choram sozinhas no mesmo lugar.
Raul Seixas

Qual é o segredo do planejamento e da organização dos ambientes das salas de experiências na Educação Infantil? Há segredos? O excerto da canção em epígrafe nos mobiliza a refletir: o eu lírico vê as pedras chorarem sozinhas no mesmo lugar e considera que elas, seres inanimados, não podem mover-se nem esboçar reação, pois não mudam. Os ambientes de Educação Infantil não são “pedras que choram sozinhas no mesmo lugar”, ou seja, são dimensões tempo-espaciais em permanente (trans)figuração a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e das crianças em contextos coletivos de escolarização.

Entre as contribuições da Psicologia histórico-cultural, destaca-se a compreensão de que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vigotski, 2007, p. 95) e, na Pedagogia histórico-crítica, conforme Saviani (2013), cuja concepção de infância aponta para as raízes do materialismo histórico e dialético. “O homem não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem... Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2013, p. 250). Acrescenta-se ainda a concepção de infância, que ressalta que, além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, a criança “está situada num contexto espacial e temporal que a determina” (Saviani, 2013, p. 256).

Esse contexto espaço-temporal evidencia as condições culturais e, assim, esse ser em processo de desenvolvimento e aprendizagem aprende nesse conjunto de condições, que a influenciam em um processo dialético e histórico. Para aprender sobre si e sobre o mundo, a criança, na linha de ação que a Pedagogia histórico-crítica propõe, precisa de

mediação pedagógica cujo método tem como referência a prática social. Nesse ponto, observa-se que o trabalho docente pode colaborar ao:

desenvolver desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte (Saviani, 2013, p. 274).

3

À Educação Infantil compete, entre outras funções pedagógicas, a mediação intencional para que a criança passe do nível de consciência irrefletida para a consciência refletida, como assevera Saviani (2013), a partir das situações objetivas da existência, considerando os saberes da criança e os articulando aos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, tendo em vista que “o interesse da criança não se limita ao mais próximo, ao imediato, àquilo que corresponde ao que lhe é familiar, à sua cotidianidade” (Saviani, 2013, p. 274).

Sem o intento de esgotar o estudo sobre o tema, esta pesquisa objetivou investigar as implicações da organização dos ambientes na prática pedagógica das(os) professoras(es), bem como perceber as relações entre a organização, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Partimos da premissa de que a organização, intencionalmente planejada, dos ambientes internos – salas de atividades – na Educação Infantil tem relação direta com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, demandando o planejamento e a avaliação da práxis pedagógica.

É preciso considerar as características dos grupos de crianças para a oferta de espaços ricos em possibilidades de exploração, que contribuam para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Isso posto, este estudo pretende responder aos seguintes questionamentos: quais são os critérios norteadores para o planejamento e a organização dos ambientes das salas de atividades na Educação Infantil? A organização dos ambientes tem implicações na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças?

2 Bússola de nosso caminho investigativo: o caminho metodológico

Nosso estudo, de natureza qualitativa, situa-se no âmbito da Pesquisa (auto)biográfica, aqui utilizada como vertente da pesquisa qualitativa cuja filosofia hermenêutica possibilita ao pesquisador a compreensão socio-histórica das narrativas de experiências intersubjetivas das professoras participantes, construídas na relação espaço-temporal, em que a linguagem se apresenta como elemento imbricado ao pensamento e mecanismo de expressão de si.

A partir disso, o foco da Pesquisa (auto)biográfica é o modo como uma representação da existência é construída. Destarte, a Pesquisa (auto)biográfica se interessa pelo modo como as pessoas dão sentido às suas experiências. “A escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as ‘experiências referências’ pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido” (Passeggi *et al.*, 2011, p. 378). Importa-nos, portanto, aproximar-nos de uma compreensão acerca do modo como as professoras colaboradoras nesta investigação significam e experienciam a organização dos ambientes das salas de Educação Infantil.

A pesquisa teve como *corpus* de análise as narrativas escritas de professoras de Educação Infantil. O *lócus* da pesquisa é uma instituição de Educação Infantil situada em um município do interior do Ceará. O critério para a escolha do campo de investigação se deu pelo vínculo de uma das pesquisadoras ao município e pela singularidade da escola naquele território, tendo em vista que, até a publicação deste trabalho, esta é a única unidade de Educação Infantil que atende às crianças da sede do município.

Como técnica de coleta de dados, foi aplicado, no segundo semestre de 2023, um questionário virtual¹, por meio do *Google Forms*, enviado pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, e obtivemos uma amostra de quinze professoras respondentes (de um universo de 30 professores), cuja finalidade foi recolher narrativas escritas em

¹ Apresentamos uma síntese com as questões, conteúdos/assuntos, apresentadas no questionário: 1. Os critérios norteadores para o planejamento e a organização dos espaços da sua sala de atividades com as crianças. 2. A organização dos ambientes e as implicações na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e na prática pedagógica.

ambiente digital. Tal escolha atendeu ao critério de otimização e organização do tempo pelas professoras, tendo em vista as inúmeras demandas da docência. Atrelada a tal justificativa, acrescentamos que as plataformas digitais expandem as possibilidades de registro das narrativas escritas. Primando pelos princípios éticos da pesquisa, as professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um dos pré-requisitos em pesquisas com seres humanos, e suas identidades foram preservadas.

Para a análise das narrativas, ancoramo-nos em Jovchelovitch e Bauer (2014), realizando a redução gradativa do texto e operando com condensação de sentido. Assim, organizamos o conteúdo das narrativas das professoras em três colunas: na primeira, apresentamos a transcrição; na segunda, procedemos à primeira redução; e na terceira, apenas as palavras-chave. A análise dos dados nos conduziu à organização das discussões em duas temáticas, conforme previamente estabelecido no questionário, em atenção aos objetivos da investigação e às questões mais evidenciadas nas narrativas das professoras: *i)* critérios para a organização dos ambientes; *ii)* relação entre ambiente, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Destarte, inicialmente refletimos sobre a relação entre planejamento e organização dos espaços, dos materiais e dos tempos na Educação Infantil; em seguida, dialogamos a partir das narrativas de professoras de Educação Infantil de uma escola pública localizada no interior do Ceará.

3 Reflexões conceituais: planejamento e organização de ambientes de aprendizagem

O diálogo sobre espaços, tempos e materiais e suas implicações na práxis pedagógica das(os) professoras(es), bem como na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, pressupõe um olhar multifacetado que envolve outras categorias de análise, como, por exemplo, proposta pedagógica, currículo, planejamento e avaliação na Educação Infantil. Isso porque entendemos que a dimensão espaço-temporal e o uso dos

materiais na Educação Infantil também estão incluídos nas dimensões do planejamento e da avaliação.

Obviamente, não intentamos esgotar as reflexões acerca de todas essas categorias, dada a complexidade de cada uma das temáticas. Outrossim, discutir a organização dos ambientes pressupõe pensar acerca da organização dos tempos, dos espaços e dos materiais no trabalho pedagógico, de modo a respeitar as peculiaridades das infâncias, considerando as crianças como sujeitos (co)construtores de currículo e de aprendizagens.

Para refletirmos sobre o referido tema, ancoramo-nos nos estudos de Gandini (2016), Barbosa e Horn (2008), Ostetto (2000) e Forneiro (1998). O interesse epistemológico pela temática da organização dos ambientes na Educação Infantil não é inaugural neste trabalho. Desde a década de 1990, com a promulgação da Lei 9.394/96, a Educação Infantil ganha, embora a passos lentos, notoriedade no cenário das discussões pedagógicas de educação para/das infâncias. Marcada pelo paradigma do assistencialismo, conforme Kuhlmann Jr. (1998), a Educação Infantil trilha, ao longo das últimas duas décadas, um movimento de luta pela garantia dos direitos de famílias e crianças ao acesso à educação infantil equitativa e de qualidade.

Conforme Ostetto (2000), no cerne da “preocupação” com o planejamento está a busca por respostas a questões como: o que propor? Por que propor determinada atividade? Como propor? Quais atividades são possíveis para os bebês e as crianças bem pequenas? O que marca a diferença entre as propostas para bebês, para crianças bem pequenas e para crianças pequenas? Cientes da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, conforme Ostetto (2000), pensar o planejamento vai além do “como fazer” e adentra o “por que fazemos, para quem fazemos e por que fazemos de determinado modo”.

O planejamento permite à professora² (re)pensar a sua prática na busca pela qualidade e pela equidade no fazer pedagógico. Desse modo, é preciso se interrogar sobre

² Compreendida como profissional histórico, crítico e reflexivo, mediador de aprendizagens, nas relações objetivas que estabelece com as crianças, oportunizando o acesso destas ao conhecimento socialmente

por que propor determinados ambientes, qual a intencionalidade, quais materiais os constituem e em que tempo as crianças experienciarão determinadas propostas em diferentes espaços.

Na tentativa de superação da visão impositiva do adulto e na busca pela garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (conviver, participar, brincar, expressar, explorar, conhecer-se), apontados na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), encontramos propostas de organização do trabalho pedagógico, como a pedagogia de projetos (Barbosa e Horn, 2008) ou as sequências didáticas (Zabala, 1998), que consideram os saberes, as necessidades e os interesses das crianças e os articulam aos saberes construídos pela humanidade, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), quanto à definição de currículo como

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2010, p. 12).

A partir da Resolução nº 05/2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (2019), documentos normativos importantes para a Educação Infantil, vemos, entre outras questões, a explicitação da natureza da Educação Infantil e de seus princípios – ético, políticos e estéticos –; a concepção de criança como sujeito ativo, socio-histórico e produtor de cultura e de currículo. Essas concepções são fundamentais para a organização dos tempos pedagógicos, das rotinas e da modalidade organizativa do trabalho pedagógico do(a) professor(a).

Ainda do ponto de vista legal, é relevante apontar a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Nesse documento, nas Seções III e V, que versam sobre Proposta Pedagógica e sobre Infraestrutura, edificações e materiais,

construído pela humanidade. Optamos pela escolha do gênero feminino em decorrência da predominância de mulheres atuando profissionalmente nesta etapa da educação.

respectivamente, há menção à dimensão de organização tempo-espacial, dispondo sobre organização curricular e sobre questões de edificação, instalações dos ambientes internos e externos – mobília, piso, climatização, segurança, limpeza etc. – e a adequação dos espaços e dos materiais à infância.

Entendemos que o ponto de partida para o planejamento é a atitude crítico-reflexiva que envolve a observação e a escuta atenta, conforme já apontado, entre outros, pelo movimento da pedagogia italiana, fundamentada nos trabalhos do pedagogo Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia, cidade que revolucionou o projeto de educação para a primeira infância a partir da Segunda Guerra Mundial e que ganhou notoriedade no Brasil a partir do início dos anos 2000.

Desse modo, estamos cientes de que o planejamento e a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais estão intrinsecamente atrelados à nossa concepção de criança e de infância. Logo, nos situamos na esteira do entendimento de criança como sujeito socio-histórico de direitos, que produz cultura, é transformada pela sociedade e a transforma nas relações que estabelece nas condições materiais de existência. Portanto, essa concepção de criança conclama propostas de atividades fundamentadas teoricamente e que exigem uma postura crítico-reflexiva e investigativa por parte do(a) professor(a). Isto posto, a observação e a escuta são elementos basilares para a construção de projetos de investigação, conforme Barbosa e Horn (2008); sequências didáticas, como afirma Zabala (1998); e oficinas de trabalho/ensino. Essas modalidades organizativas se desenvolvem em dimensões espaciais e com a utilização de materiais (instrumentos); assim, precisam ser intencionalmente organizadas.

Forneiro (1998) diferencia os termos espaço e ambiente, afirmando que espaço diz respeito ao conjunto de estruturas físicas (mobiliário, materiais), e ambiente, cuja raiz etimológica vem do latim *ambiens*, “volta ao redor”, do verbo *ambire*, “ir ao redor”, de *AMBI-*, “em volta, ao redor”, mais *IRE*, “ir” – tem uma acepção de cenário de circunstâncias – relações, afetos, cheiros, odores, pessoas e objetos – que se intercambiam no cotidiano das instituições de Educação Infantil. O espaço, além da dimensão estática, é vida; é movimento permanente de dialogias e aprendizagens.

Do ponto de vista conceitual, entendemos o ambiente de aprendizagem na Educação Infantil como dimensão da práxis pedagógica que convida adultos e crianças à construção coletiva, acolhedora, propositiva; ou seja, essa concepção exige uma mudança paradigmática em relação a concepções ultrapassadas, nas quais a organização dos ambientes está centralizada no adulto, fortalecendo estereótipos com decoração (cartazes e ilustrações) e revelando pouco sobre a cultura e as potencialidades das crianças que habitam o espaço, as quais estabelecem relações objetivas com o mundo que as cerca.

Forneiro (1998) ressalta quatro dimensões do ambiente – a dimensão física, a dimensão relacional, a dimensão funcional e a dimensão temporal. A dimensão física diz respeito ao espaço da instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, é interessante destacar que o espaço externo à sala de atividades das crianças (pátio, quadra de esportes, jardim, parque etc.) e o entorno da instituição (praça, museus, parques, áreas livres etc.) são ambientes de aprendizagem que podem fortalecer o movimento de desamparar as crianças e propiciar o contato com a natureza, o que é muito importante para o seu bem-estar, para a saúde física e mental; aqui, denominamos “espaço interno” a sala de atividades das crianças, sendo o nosso foco deste trabalho, uma área para a garantia de experiências positivas e propositivas de aprendizagem e de desenvolvimento.

A dimensão funcional refere-se “às diferentes funções que um mesmo espaço pode assumir” (Forneiro, 1998, p. 234). A dimensão relacional refere-se “às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala” (Forneiro, 1998, p. 235); ou seja, ela não está estabelecida *a priori*, mas se estabelece na vivência do cotidiano.

Para a escolha dos materiais, é preciso levar em consideração a dimensão da segurança do ambiente; portanto, o tipo de material, o tamanho e a estrutura devem ser analisados para a garantia do bem-estar e da saúde das crianças. No tocante ao repertório de materiais da sala, para além do critério de segurança, é relevante enfatizar que, se o professor apresenta um acervo limitado de materiais que não favorece o desenvolvimento das múltiplas linguagens e a ampliação de repertórios culturais, artísticos, ambientais e científicos, ou se, por outro lado, dispõe de recursos diversificados – como materiais da natureza, caixas de diversos tamanhos, utensílios de cozinha, tecidos, livros de literatura

etc. –, suas escolhas estão atreladas a determinada concepção teórica, ainda que de forma inconsciente, e isso reflete a cultura da instituição, o Projeto Político-Pedagógico e a dinâmica da sala.

O ambiente da sala de atividades, ou sala de referência das crianças, precisa transfigurar-se como acolhedor, cuja configuração favoreça interações positivas, a exploração de diversos tipos de materiais, as investigações e, portanto, as aprendizagens. Há uma estética no ambiente, e esta deve favorecer a convivência comunitária, fortalecendo relações de confiança nas interações estabelecidas entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares de diferentes idades.

Gandini (2016) ressalta que o ambiente é considerado como o terceiro educador, juntamente com a dupla de professores. Assim, deve refletir a cultura, o cotidiano, o currículo; deve comunicar as aprendizagens às próprias crianças, aos adultos – professores(as) e famílias – e à comunidade. Sobre isso, Gandini (2016) e Forneiro (1998) reafirmam o espaço como dimensão do currículo, constituído, em si, por conteúdos de aprendizagem.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), quanto à organização dos espaços, materiais e tempos, é preciso que as instituições garantam: a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; a integralidade da criança em suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural; a participação, o diálogo e a escuta das famílias e da comunidade local, por meio de uma gestão democrática; o reconhecimento das especificidades etárias e das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e de diferentes idades; os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a apropriação, pelas crianças, das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Assim, a organização dos espaços das salas não é neutra: revela concepções sobre a função sociopolítica da Educação Infantil, sobre criança, infância, currículo, interações e brincadeiras, e está estreitamente relacionada com a organização dos tempos e dos materiais. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a organização de materiais e seu uso na Educação Infantil é indispensável para avançarmos na discussão sobre a qualidade das práticas pedagógicas e sobre os objetivos da Educação Infantil. Isso porque a concepção de criança, infância e currículo tem relação direta com as escolhas dos materiais e das materialidades que compõem o repertório das salas de atividades ou salas de referência dos bebês e das crianças, bem como o modo como esses recursos estão organizados.

4 O tempo como dimensão pedagógica e de existência no cotidiano da Educação Infantil

- Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu – disse o Chapeleiro –, não falaria nada sobre desperdiçá-lo. Ele é uma pessoa.
- Não entendo o que quer dizer – disse Alice.
- Claro que não! – disse o Chapeleiro, balançando a cabeça com desdém.
- Aposto que nunca falou com o Tempo!
- Talvez não tenha falado – respondeu Alice com cuidado –, mas sei que tenho de marcá-lo quando estudo música.
- Ah! Isso explica tudo! – disse o Chapeleiro. – Ele não suporta ser marcado. Agora, se tivesse um bom relacionamento com o Tempo, ele faria qualquer coisa que você quisesse com o relógio. [...]
- Isso seria ótimo, com certeza – disse Alice, pensativa. (Carroll, 2023, p. 52)

O excerto do livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2023), revela a necessidade de compreender a importância do tempo em nossa existência. A palavra “tempo” tem origem no latim *tempus*, que significa a divisão da duração em instante, segundos, minutos, hora, dia, mês, ano etc. Conforme Gandini (2016), o tempo e o ambiente, em suas diversas dimensões, estão profundamente conectados.

A consideração das diferentes necessidades e ritmos das crianças molda o arranjo do ambiente, e “o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança,

desse espaço cuidadosamente elaborado.” (Gandini, 2016, p. 147). Para discutirmos a dimensão pedagógica no sentido de avançar no entendimento sobre o planejamento e a organização do tempo, entendemos ser necessária uma breve reflexão sobre o tempo, analisado em sua dimensão cronológica e em sua dimensão subjetiva.

O tempo cronológico diz respeito à dimensão linear, organizada e percebida em anos, meses, semanas, dias, horas, minutos e segundos. Simultaneamente ao tempo Chronos, há a percepção do tempo na dimensão subjetiva, que corresponde à percepção do tempo por cada um de nós, conforme já asseverado por Kohan (2008). Se Chronos é sequencial e mensurável, Aion é a intensidade. O modo como o tempo está organizado pode configurar um ambiente potencialmente tranquilo ou estressante, potente ou frágil, limitante ou fecundo.

A compreensão do tempo, a partir das contribuições da filosofia da infância tem relação com o conceito de criança como sujeito socio-histórico e de direitos, produtor de cultura, já amplamente debatido pela sociologia da infância e apresentado nos documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Tais entendimentos relacionam-se diretamente com a organização pedagógica do tempo e dos espaços nas instituições de Educação Infantil.

Não obstante, é possível defrontarmo-nos com algumas questões advindas dos professores, como, por exemplo: como escrever o planejamento? De que forma? Concordamos com Ostetto (2000) que, do ponto de vista dos fundamentos, se o professor tem claro o que é o planejamento e para que serve, o modo como será traduzido no papel é questão secundária, uma vez que a forma de registrar o dia a dia é muito pessoal.

A questão central não é a forma, mas os princípios que fundamentam a práxis pedagógica. Nessa perspectiva, o planejamento, em sua dimensão macro/coletiva – proposta pedagógica – e em sua dimensão micro/individual – plano de curso; plano de atividades/experiências, sequências didáticas, projetos de investigação –, está intrinsecamente articulado às concepções de criança, de infância e de Educação Infantil. Ou seja, o planejamento, instrumento orientador do trabalho docente, é um processo

reflexivo-formativo que envolve todas as ações e situações no cotidiano da educação infantil.

Historicamente, as práticas pedagógicas de Educação Infantil estiveram atreladas, na pré-escola, ao treino de habilidades para a alfabetização; portanto, tarefas que valorizavam o treino, cópias, controle corporal e a atenção para o professor foram predominantes. Historicamente, o planejamento na Educação Infantil, do ponto de vista do conteúdo e da forma, apresentou uma visão adultocêntrica e verticalizada; por conseguinte, o trabalho docente esteve atrelado às datas comemorativas, aos aspectos do desenvolvimento e às áreas do conhecimento. Nesse aspecto, a organização do tempo era determinada por uma visão adultocêntrica e tradicional do ensino. As propostas de atividades, conforme Ostetto (2000), estavam centradas na organização a partir de datas comemorativas ou por aspectos do desenvolvimento, com uma conotação fragmentada e impositiva. Não há a participação da criança como (co)construtora do currículo e, portanto, a criança é vista como ser passivo.

Tempos rígidos e regidos pela ótica da produtividade empobrecem a vida cotidiana, como enfatiza Barbosa (2006), na qual as crianças não vivem plenamente seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento e não encontram oportunidades significativas para atribuírem sentido às suas ações. Ora, se a rigidez do tempo empobrece as ações das crianças, talvez as oportunidades para a criação e a inventividade de outras temporalidades possam oferecer aos meninos e meninas novos modos de viver plenamente a sua infância. Hoyuelos (2020, p. 24-25) defende que “dar tempo às crianças sem antecipação desnecessária significa saber esperá-las, ali onde se encontram com sua forma de aprender.”

A partir da Resolução n.º 05/2009 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), documentos normativos importantes para a Educação Infantil, vemos, entre outras questões, a explicitação da natureza da Educação Infantil e de os seus princípios, a concepção de criança e de currículo. Essas concepções são fundamentais para a organização dos tempos pedagógicos, das rotinas e da modalidade organizativa do trabalho pedagógico do(a) professor(a) – projetos, sequências didáticas,

oficinas e ateliês. Sobre o trabalho com sequência didática, é importante registrar que essa proposta não se configura como uma estrutura rígida e impositiva, mas como um modo de percorrer um caminho intencionalmente planejado a partir do olhar e da escuta das crianças pela(o) professora(r).

A escuta e a observação pressupõem a saída de um estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, como diria Freire (1996, p. 88), ou seja, o olhar rigoroso, retrospectivo e prospectivo para a própria práxis, com vistas à qualidade das propostas atreladas aos objetivos da Educação Infantil cuja finalidade assegura o desenvolvimento da criança em sua integralidade, garantindo-lhe formação para o exercício da cidadania, conforme a Lei n.º 9.394/96; garantindo, ainda, o acesso ao conhecimento, a participação em diversas experiências e a aprendizagem de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com diferentes formas de cultura, conforme o Parecer n.º 20/2009, que revisa as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil.

5 O que contam as professoras sobre o planejamento e a organização de ambientes na Educação Infantil

O ambiente transmite mensagens, revela o contexto educacional e, portanto, deve ser uma dimensão criteriosamente planejada no fazer pedagógico. Essa dimensão, por vezes, não é discutida em seus aspectos estéticos, menosprezando o processo de construção desses ambientes, especialmente no que tange à participação das crianças em seu planejamento e organização.

5.1 Critérios para o planejamento e a organização dos ambientes e a sua relação com a prática pedagógica

A organização dos ambientes pressupõe o estabelecimento de critérios de escolha no processo de seleção. Entre esses critérios, é relevante assinalar as características das crianças e da turma, como enfatizado pelas participantes.

A **necessidade da turma** em diferentes aspectos. (Professora 1, grifos nossos); Após **observar** o comportamento e as interações entre as crianças diante da exploração dos ambientes e nas experiências, planejo de acordo com **o que elas demonstram ter maior interesse**, entusiasmo e curiosidade (Professora 5, grifos nossos).

O protagonismo das crianças e os documentos legais, como as DCNEI (Brasil, 2010) e o DCRC³ que apontam as interações e as brincadeiras como eixo estruturante do currículo, são assinalados como referências para a organização dos ambientes, conforme é possível identificar no excerto de falas das professoras participantes da pesquisa.

Sendo a **criança a protagonista** da sua aprendizagem e por meio dos documentos oficiais da Educação Infantil. (Professora 2, grifos nossos); Garantir o **protagonismo das crianças**, por meio das **interações e da brincadeira**. (Professora 3, grifos nossos); Buscamos partir de atividades lúdicas, que despertem o **interesse das crianças** e respondam às necessidades delas, valorizando sempre as interações e as brincadeiras. (Professora 6, grifos nossos); Orientamo-nos pelas **DCNEI (2010)** para a realização e a organização das experiências na sala de referência. (Professora 10, grifos nossos); As crianças utilizam livremente os espaços; 40 minutos, quando chegam, elas têm a possibilidade de **escolher** o espaço dos brinquedos, de histórias, da beleza ou da arte. (Professora 15, grifos nossos); Praticidade, **ludicidade**. (Professora 9, grifos nossos); Os **direitos de aprendizagem** da criança e documentos norteadores que temos como base e a necessidade da criança. (Professora 11, grifos nossos); Os **diretos de aprendizagem** das crianças, os documentos norteadores da Educação Infantil e colocar a criança como centro do planejamento. (BNCC, DCRC). (Professora 12, grifos nossos); Os **direitos de aprendizagem** da criança nos documentos norteadores que temos como base, visando à necessidade da criança. (Professora 13, grifos nossos).

Além dos critérios acima apresentados: centralidade nos interesses das crianças e garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, é relevante destacar o papel do(a) professor(a) como observador(a) e, portanto, mediador(a) de aprendizagens, como destacado pelas participantes da pesquisa.

A partir das **observações** na sala de referência, do entusiasmo das crianças, criar estratégias, das necessidades, para se ter um bom planejamento e organização (Professora 7, grifos nossos);

³ Documento Referencial Curricular do Ceará (2019).

A partir das **observações** na sala de referência tendo em vista que temos de ofertar um lugar acolhedor e prazeroso, em que as crianças se sintam livres para brincar e manusear. (Professora 8, grifos nossos);

Planejar é necessário para a organização do tempo, dos espaços e dos materiais. Através do **planejamento** é que se vê a necessidade do que se teve êxito e do que precisa melhorar, para as crianças desenvolverem as suas habilidades. (Professora 14, grifos nossos).

16

O planejamento e a avaliação são processos imbricados e apontados pelas professoras ao afirmarem que a observação é um critério para o planejamento e para a organização de espaços e tempos. Por mais que esses termos – planejamento e observação – sejam familiares para professoras e professores, é sempre importante ampliar seus significados e sentidos. Observação e escuta se complementam: olhos e ouvidos atentos para identificar e registrar as trajetórias de aprendizagem de cada criança, criando documentação que ateste os processos de aprendizagem de cada uma, conforme determina a LDB/1996.

Para documentar as experiências, o(a) professor(a) precisa desenvolver a habilidade e a prática de observar, o que isso implica pensar tempos, espaços e situações que acolham as crianças em suas vivências. Olhar atento, para observar de forma investigativa, curiosa e planejada o cotidiano das crianças, sem perder de vista a intencionalidade educativa.

5.2 Ambientes: aprendizagem e desenvolvimento infantil

Ao chegar à escola, as crianças convivem, isto é, vivem com os pares – outras crianças de diferentes idades e com adultos. Considerando que a escola é o espaço em que as crianças ampliam as relações sociais para além do convívio com a família, a estrutura desse espaço deve apresentar uma singularidade para uma ambientação familiar, nas condições de educação formal e coletiva para a convivência comunitária, o que, para nós, fortalece a consciência sobre si e sobre o outro. Ao serem interpeladas em relação à articulação entre ambiente e aprendizagem, houve unanimidade em afirmar que a organização dos ambientes está diretamente articulada à aprendizagem das crianças, conforme é possível identificar no excerto das narrativas.

Sim, pois **as crianças entendem que, para cada experiência, há um ambiente** que possibilita a imaginação e o desenvolvimento de cada criança em nossa sala de referência. (Professora 1, grifos nossos);

A organização dos ambientes é muito importante porque possibilita a interação entre as crianças para que possam expressar suas ideias, compartilhar brinquedos e usar a imaginação, ter segurança em si mesmas ao participar das experiências. (Professora 2, grifos nossos);

Sim, porque, **com um ambiente organizado, as crianças conseguem aprender** mais e se desenvolver melhor. (Professora 3, grifos nossos);

Sim, é perceptível o quanto as **crianças estão mais interessadas** pelo ambiente escolar. (Professora 4, grifos nossos);

Sim, pois **o espaço favorece a aprendizagem** nos aspectos das interações e das brincadeiras. (Professora 5, grifos nossos);

Sim, pois os ambientes são **planejados intencionalmente, de acordo com os interesses das crianças** e com as aprendizagens que queremos despertar nelas. (Professora 6, grifos nossos);

Sim. A criança tem aquele momento de brincar, explorar os ambientes, a professora faz suas observações, vê o desenvolvimento da criança; daí parte um planejamento, **uma prática voltada à necessidade da criança**. (Professora 7, grifos nossos);

Sim! Pois as crianças demonstram maior interesse e participação. (Professora 8); A organização da sala de referência é de fundamental importância, pois é a partir dela que o desenvolvimento da criança acontece, pois envolve suas potencialidades motoras e afetivas. (Professora 9);

Sim, **as crianças estão bem mais interessadas** e participam com mais entusiasmo. E isto tem contribuído para a aprendizagem delas. (Professora 11);

Sim, a interação entre eles; as crianças frequentam mais a escola, a **responsabilidade de usar e depois guardar com cuidado**. (Professora 15, grifos nossos).

É preciso ressaltar que colocar a criança no centro do processo educativo nos convoca a pensar sobre: 1) aprendizagem e desenvolvimento; e 2) o que consideramos conteúdo na Educação Infantil. Antes, porém, é necessário esclarecer nosso entendimento sobre ensino na Educação Infantil. À luz da Pedagogia histórico-crítica, conforme Lazaretti (2022), a importante condição biológica do ser humano articula-se ao processo cultural como condição para a apreensão do conhecimento; ou seja, a aprendizagem pressupõe um processo metódico e intencionalmente planejado para a relação pedagógica e para as escolhas dos conteúdos curriculares.

Conforme Vigotski (2007, p. 111), “podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. Isso quer dizer que, na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não é desenvolvimento e

que, embora diferentes, estão inter-relacionados e interdependentes de forma recíproca, o que conclama uma metodologia de ensino dos conteúdos.

Contrapondo-nos ao ensino conteudista e compreendendo a indissociabilidade entre cuidar e educar; os princípios éticos, políticos e estéticos; as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil; os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se); e os campos de experiências como “estrutura organizacional” do currículo, destacamos que há conteúdo da/na Educação Infantil e que os conteúdos estão atrelados aos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, conforme Brasil/DCNEI (2010), mediados em relações dialógicas nas condições objetivas de existência. Os conteúdos não têm um fim em si mesmo; são componentes da práxis pedagógica e estão articulados aos objetivos propostos na relação pedagógica.

Nessa perspectiva, para assegurar a relação entre ensino e direitos de aprendizagem, a partir dos aspectos narrados pelas professoras, consideramos as contribuições de Lazaretti (2022), ancorada nos estudos de Davidov (1988), ao ressaltar o “ensino desenvolvimental”. De acordo com Lazaretti (2022, p. 727), “pensar a didática pela perspectiva do ensino desenvolvente significa compreender esse processo de desenvolvimento humano que depende de ações e intervenções intencionais e qualificadas proporcionadas pelo ensino escolar”.

Logo, compreendemos que o processo de formação da criança deve orientar-se por meios pedagógicos que promovam o desenvolvimento psíquico, em suas máximas potencialidades, na cultura em que está inserida. Conforme Vigotski (2007, p. 114, grifos nossos), na perspectiva do desenvolvimento potencial, **“o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”**, ou seja, metaforicamente, o ensino é uma mola propulsora para o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Nessa perspectiva, cabe à escola transformar os conhecimentos do mundo físico em conteúdo de ensino, conforme alertou Lazaretti (2022). Dessa forma, o currículo da Educação Infantil precisa superar a visão estereotipada cuja noção de conteúdo é

concebida a partir de listas, datas comemorativas e tarefas fragmentadas e enfadonhas, para a compreensão de que a organização do tempo, dos espaços e dos materiais são dimensões promotoras de aprendizagem, e a criança é (co)construtora nessa comunidade de aprendizagens.

Salientamos também que, embora tragam narrativas que ratificam as discussões acerca da importância do planejamento e da organização dos ambientes, as narrativas de quatro professoras trazem uma discussão que merece ser levantada, tendo em vista que destacam o desenvolvimento de habilidades pelas crianças. Sabemos que o desenvolvimento de habilidades, articulado ao modo de produção capitalista e desprovido de um movimento reflexivo-crítico, pode fortalecer a reprodução das desigualdades.

Sim, porque é no brincar que a criança desenvolve suas **habilidades**, adquirindo conhecimento nos aspectos cognitivo, afetivo e de coordenação motora. (Professora 10, grifos nossos);

Sim, pois sabemos que as crianças aprendem brincando e que, assim, elas são felizes. Portanto, unimos o útil ao agradável para favorecer o desenvolvimento e o aprimoramento de suas **habilidades e competências**. (Professora 12, grifos nossos);

Sim, as crianças estão bem mais interessadas em participar, com mais entusiasmo, para desenvolver melhor suas **habilidades**. (Professora 13, grifos nossos);

Sim, uma escola com **espaços de apoio ao ensino** permite um ambiente escolar adequado, no qual as crianças desenvolvem suas **habilidades**... (Professora 14, grifos nossos).

Desse modo, compreendemos que, na hipótese do uso da terminologia como dimensão de transposição, pela criança, do desenvolvimento real para o potencial, é preciso substituir o uso da palavra “habilidade”, tendo em vista que, na compreensão da Educação Infantil como etapa comprometida com a educação emancipatória para as crianças da classe trabalhadora, precisamos nos distanciar de movimentos alienantes e não críticos.

6 Considerações finais

Sem esgotarmos as reflexões e atentas ao objetivo de analisar as implicações da organização dos ambientes das salas de experiências na aprendizagem e da criança e na práxis pedagógica do(a) professor(a) de Educação Infantil, abrimos o mapa que conduz aos diálogos conceituais e praxiológicos fundamentais no planejamento e na organização dos tempos pedagógicos – das rotinas, da modalidade organizativa do trabalho pedagógico do(a) professor(a) –; dos ambientes e na seleção e disposição dos materiais.

Portanto, se objetivamos, metaforicamente, que os bebês e as crianças possam “pular corda com a linha do horizonte”, como afirmou, em linguagem poética, Murray (2018), nossa concepção de criança conclama propostas de atividades que exigem uma postura crítico-reflexiva e investigativa por parte do(a) professor(a) de Educação Infantil, que possibilite, a partir de um ensino envolvente, uma didática que oportunize a incorporação dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade a partir de mediações pedagógicas que considerem as especificidades das crianças e das infâncias. Desse modo, a observação e a escuta são elementos basilares para a construção de uma práxis cujo entrelaçamento entre planejamento e avaliação constitui dimensão fundante para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças nas diversas instituições de nosso território.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 17 de outubro de 2024.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 3 out. 2025.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico.** Habana: Progreso, 1988.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Tradução de Bruna Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 12. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOHAN, Walter O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 26 ago. 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 3, 2022.

MURRAY, Roseana. **Brinquedos e brincadeiras.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade,

a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educ. rev., v. 27, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ⁱ **Ana Maura Tavares dos Anjos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-7730>

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará CED
Professora Adjunta no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará CED/UECE, Fortaleza, Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Realizou estágio Pós-Doutoral pela UFC. Atua na área de Educação Infantil.
Contribuição de autoria: escrita.
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8192636401698377>
E-mail: maura.tavares@uece.br

ⁱⁱ **Jeriane da Silva Rabelo**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4554-0230>

Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação de Itapipoca; Curso de Pedagogia
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é Professora Adjunta no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), área de Educação Infantil
Contribuição de autoria: revisão da pesquisa.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4775855645730158>
E-mail: jeriane.rabelo@uece.br

Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialista *ad hoc*: Vitória Chérída Costa Freire e Cristine Brandenburg.

Como citar este artigo (ABNT):

ANJOS, Ana Maura Tavares dos.; RABELO, Jeriane da Silva. Planejamento e organização dos ambientes de aprendizagem na Educação Infantil: reflexões sobre espaços, tempos e materiais. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e16457, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/16457>

Recebido em 18 de setembro de 2025.

Aceito em 2 de novembro de 2025.

Publicado em 19 de dezembro de 2025.