

OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO, INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL



LEARNING SPACES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PLANNING, PEDAGOGICAL INTENTIONALITY, AND CHILD DEVELOPMENT

GISELE GOMES RAMIRES MEDRADO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2013); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Integrada Campos Salles (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Célia Peres e na EMI Antonia Capovilla.

RESUMO

A organização dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil constitui um dos principais elementos para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, uma vez que os ambientes influenciam diretamente as interações, as brincadeiras, as investigações e a construção de conhecimentos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento e da intencionalidade pedagógica na organização dos espaços educativos, compreendendo-os como componentes do currículo da Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas contribuições de autores que discutem o desenvolvimento infantil e a organização dos ambientes educativos. Discute-se o papel do professor como mediador das experiências, responsável pelo planejamento dos espaços, pela seleção de materiais estruturados e não estruturados e pela organização de contextos que favoreçam a autonomia, a criatividade, a participação e as interações entre as crianças. Conclui-se que ambientes planejados de forma intencional ampliam as oportunidades de aprendizagem, fortalecem o protagonismo infantil e favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e cultural, contribuindo para práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação Infantil estabelecidos pela BNCC.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaços de aprendizagem; Planejamento pedagógico; Desenvolvimento infantil; BNCC.

ABSTRACT

The organization of learning spaces in Early Childhood Education is a key element in fostering children's holistic development, as environments directly influence interactions, play, inquiry, and knowledge construction. This article aims to analyze the importance of planning and pedagogical intentionality in organizing educational spaces, viewing them as integral components of the Early Childhood Education curriculum. This study is based on a literature review grounded in the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the contributions of authors who discuss child development and the organization of educational environments. It examines the teacher's role as a mediator of experiences—responsible for planning spaces, selecting structured and unstructured materials, and organizing contexts that encourage autonomy, creativity, participation, and interaction among children. The study concludes that intentionally planned environments expand learning opportunities, strengthen children's active role in their own learning, and foster cognitive, motor, social, emotional, and cultural development, thereby contributing to pedagogical practices aligned with the Early Childhood Education principles established by the BNCC.

Keywords: Early Childhood Education; Learning spaces; Pedagogical planning; Child development; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, o espaço educativo deixa de ser compreendido apenas como um ambiente físico destinado à realização de atividades e passa a integrar o currículo, favorecendo experiências que promovem a aprendizagem, a convivência, a brincadeira e a construção de conhecimentos.

Ao longo da história da educação brasileira, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contribuíram para orientar práticas pedagógicas em diferentes etapas da Educação Básica. Atualmente, entretanto, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** constitui o documento normativo que orienta a elaboração dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estabelecendo direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados a todas as crianças (BRASIL, 2018).

A BNCC estabelece que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser organizadas a partir de dois eixos estruturantes: **as interações e as brincadeiras** (BRASIL, 2018). Dessa forma, a organização dos espaços assume papel essencial, pois influencia diretamente a maneira como as crianças exploram o ambiente, estabelecem relações, investigam fenômenos, resolvem problemas e constroem conhecimentos por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Segundo Horn (2004), o espaço educativo não desempenha apenas uma função organizacional, mas também comunica concepções de infância, aprendizagem e educação. A disposição do mobiliário, a seleção dos materiais, a organização dos ambientes e a possibilidade de livre circulação favorecem a autonomia infantil e ampliam as oportunidades de participação. Nesse sentido, o ambiente pode ser compreendido como um elemento ativo da prática pedagógica, capaz de potencializar o desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.

Para Forneiro (1998), a organização dos espaços deve considerar as necessidades, os interesses e as características do grupo, possibilitando experiências diversificadas e significativas. Ambientes planejados de forma intencional favorecem a curiosidade, a criatividade, a imaginação, a investigação e a interação entre as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais e afetivas.

Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais e nas experiências compartilhadas, sendo a mediação do professor um elemento essencial para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, o planejamento dos espaços deve contemplar situações que favoreçam a exploração, a resolução de problemas, a cooperação e a construção de conhecimentos, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprender.

Além da dimensão física, os ambientes escolares possuem significados afetivos, sociais e culturais. Espaços acolhedores, acessíveis, seguros e organizados com intencionalidade pedagógica favorecem

o sentimento de pertencimento, fortalecem a autonomia e estimulam o protagonismo infantil. Da mesma forma, a disponibilização de materiais estruturados e não estruturados amplia as possibilidades de experimentação, imaginação e criação, tornando as experiências educativas mais ricas e significativas. Diante dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a importância dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil, discutindo como o planejamento e a intencionalidade pedagógica contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das contribuições de estudiosos da área.

OS ESPAÇOS COMO ELEMENTOS DO CURRÍCULO

Nas últimas décadas, a compreensão acerca dos espaços educativos na Educação Infantil passou por importantes transformações. Se antes eram considerados apenas locais destinados à realização das atividades escolares, atualmente são compreendidos como componentes do currículo, capazes de favorecer as interações, as brincadeiras, a investigação, a autonomia e a construção de conhecimentos. Essa concepção reconhece que o ambiente participa ativamente do processo educativo e influencia a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que as instituições devem garantir tempos, espaços e materiais que promovam experiências significativas e assegurem os direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2010). Dessa forma, a organização dos ambientes deixa de atender apenas às necessidades funcionais da instituição e passa a responder às necessidades do desenvolvimento infantil, considerando as características, os interesses e os diferentes modos de aprender de cada grupo.

Segundo Horn (2004), o espaço educa na mesma medida em que acolhe, desafia e possibilita novas descobertas. A forma como os materiais são organizados, a disposição do mobiliário, a existência de diferentes ambientes e a possibilidade de circulação comunicam concepções pedagógicas e influenciam diretamente a participação das crianças. Um ambiente organizado com intencionalidade favorece escolhas, amplia a autonomia e incentiva a construção de relações entre os pares e com os adultos.

Forneiro (1998) afirma que a organização dos espaços deve considerar a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Para a autora, ambientes flexíveis, diversificados e acessíveis estimulam a curiosidade, a criatividade e a investigação, possibilitando que as crianças construam conhecimentos por meio da experimentação e da interação com pessoas, objetos e diferentes contextos.

Essa perspectiva aproxima-se da abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi, que compreende o ambiente como o **"terceiro educador"**. Nessa concepção, além da família e do professor, o espaço educativo desempenha papel fundamental na aprendizagem, pois desperta a curiosidade, favorece a comunicação, incentiva a pesquisa e amplia as possibilidades de expressão das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Outro aspecto relevante refere-se à autonomia infantil. Quando os materiais permanecem ao alcance das crianças, os espaços permitem livre circulação com segurança e os ambientes são organizados em diferentes contextos de aprendizagem, as crianças desenvolvem maior independência para fazer escolhas, organizar brincadeiras, cuidar dos materiais e resolver pequenos desafios cotidianos. Essas experiências fortalecem a autoconfiança, a responsabilidade e a participação ativa na rotina escolar (OLIVEIRA, 2019).

Além disso, a organização dos espaços favorece o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Ambientes destinados à leitura, às artes, às construções, às brincadeiras simbólicas, às investigações científicas e às experiências sensoriais possibilitam que diferentes aprendizagens ocorram simultaneamente, respeitando os interesses das crianças e promovendo o desenvolvimento integral, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, o planejamento dos espaços não deve ocorrer de forma improvisada. Cada ambiente precisa ser pensado considerando os objetivos pedagógicos, a faixa etária, os interesses do grupo e as experiências que se pretende proporcionar. Assim, o espaço transforma-se em um recurso educativo que dialoga permanentemente com o currículo, contribuindo para práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e coerentes com as concepções contemporâneas de infância e aprendizagem.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES

A organização dos espaços na Educação Infantil exige planejamento, observação e intencionalidade pedagógica. Cada ambiente preparado pelo professor deve ser pensado para favorecer experiências que possibilitem às crianças explorar, investigar, brincar, interagir e construir conhecimentos de maneira significativa. Nessa perspectiva, o espaço deixa de ser apenas o local onde as atividades acontecem e passa a constituir um elemento integrante do currículo, articulado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A intencionalidade pedagógica manifesta-se em todas as escolhas realizadas pelo professor: na seleção dos materiais, na disposição do mobiliário, na organização dos tempos, na criação de diferentes contextos de aprendizagem e na proposição de experiências que dialoguem com os interesses das crianças. Essas decisões não ocorrem de forma aleatória, mas resultam de um planejamento fundamentado na observação cotidiana, na escuta sensível e na compreensão das necessidades e potencialidades do grupo.

Segundo Oliveira (2019), o planejamento na Educação Infantil deve ser flexível e construído a partir da observação das experiências vividas pelas crianças. O professor organiza situações que despertem a curiosidade, ampliem as possibilidades de investigação e favoreçam a participação ativa, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e valorizando a criança como sujeito de direitos.

Horn (2004) destaca que a organização dos ambientes deve ser constantemente revista pelo educador. À medida que observa as interações, identifica novas descobertas e acompanha os interesses do grupo, o professor reorganiza os espaços, introduz novos materiais e cria desafios que ampliam as

possibilidades de aprendizagem. Esse movimento contínuo de observar, planejar, registrar, avaliar e reorganizar caracteriza uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com o desenvolvimento infantil.

A documentação pedagógica também integra esse processo. Registros escritos, fotografias, desenhos, produções das crianças, portfólios e registros de observação permitem acompanhar os percursos de aprendizagem e oferecem subsídios para o planejamento de novas propostas. Conforme Fochi (2019), documentar não significa apenas registrar acontecimentos, mas interpretar as experiências das crianças, atribuindo significado às suas descobertas e tornando visível o processo de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental refere-se à participação das crianças na organização dos ambientes. A BNCC orienta que elas tenham assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Assim, permitir que escolham materiais, reorganizem determinados espaços, opinem sobre as propostas e contribuam para a construção dos contextos de aprendizagem fortalece o protagonismo infantil, a autonomia e o senso de pertencimento.

A intencionalidade pedagógica também está presente na escolha dos materiais disponibilizados. A combinação de recursos estruturados e não estruturados amplia as possibilidades de exploração, incentiva a imaginação, favorece a resolução de problemas e promove diferentes formas de interação. Conforme Kishimoto (2017), o brincar constitui uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança atribua significados às experiências, desenvolva a linguagem, exercite a criatividade e estabeleça relações sociais.

Além disso, a organização dos espaços deve contemplar os princípios da educação inclusiva. Ambientes acessíveis, seguros e acolhedores garantem que todas as crianças participem das experiências propostas, respeitando suas singularidades, necessidades e formas de aprender. Planejar para a diversidade significa reconhecer que cada criança constrói conhecimentos de maneira própria e que os espaços precisam oferecer oportunidades para a participação efetiva de todos.

Desse modo, a intencionalidade pedagógica não se limita ao planejamento inicial dos ambientes, mas constitui um processo permanente de reflexão sobre a prática docente. Quando o professor observa, escuta, registra, reorganiza e propõe novas experiências, transforma os espaços em ambientes vivos de aprendizagem, nos quais as crianças exercem seu protagonismo e constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das investigações cotidianas.

ESPAÇOS INTERNOS E EXTERNOS COMO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Os espaços internos e externos da Educação Infantil constituem ambientes de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento integral das crianças quando organizados com intencionalidade pedagógica. Muito além da dimensão física, estes ambientes representam oportunidades para que as crianças convivam, brinquem, explorem, participem, expressem-se e construam conhecimentos em diferentes contextos, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Nos espaços internos, a organização em contextos diversificados amplia as possibilidades de investigação e favorece o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Cantos de leitura, artes visuais, faz de conta, construções, jogos, música, experiências sensoriais e pesquisa permitem que as crianças realizem escolhas, desenvolvam projetos pessoais e estabeleçam relações entre diferentes formas de aprender. Segundo Horn (2004), ambientes organizados em pequenos contextos estimulam a autonomia, a cooperação e a participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

A organização desses espaços deve ser dinâmica e acompanhar os interesses observados pelo professor. Um canto destinado à investigação científica, por exemplo, pode ser enriquecido com lupas, pedras, folhas, sementes, galhos, conchas e outros elementos naturais, despertando a curiosidade das crianças e incentivando a formulação de hipóteses sobre o mundo que as cerca. De forma semelhante, espaços destinados às artes podem disponibilizar diferentes suportes, tintas, papéis, carvão, argila, tecidos e materiais reutilizáveis, possibilitando diversas formas de expressão.

A brincadeira simbólica também encontra nos ambientes internos um contexto privilegiado para o desenvolvimento infantil. Cozinhas, mercados, consultórios, oficinas, casinhas e outros cenários organizados pelo professor favorecem a imaginação, a linguagem, a negociação de papéis sociais e a construção das relações interpessoais. Kishimoto (2017) destaca que o brincar constitui a principal atividade da infância e possibilita à criança compreender e ressignificar as experiências vividas em seu cotidiano.

Os espaços externos, por sua vez, ampliam significativamente as oportunidades de aprendizagem. Jardins, parques, hortas, pátios, áreas gramadas e demais ambientes ao ar livre favorecem experiências corporais, investigações científicas e o contato direto com a natureza. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), esses ambientes devem integrar o currículo, assegurando experiências diversificadas que promovam a interação das crianças com diferentes elementos naturais e culturais.

O contato frequente com terra, areia, água, folhas, gravetos, pedras, sementes, flores e outros materiais naturais amplia as experiências sensoriais e desperta o interesse pela observação dos fenômenos da natureza. Ao acompanhar o crescimento de uma planta, observar pequenos insetos, explorar diferentes texturas ou investigar as transformações provocadas pelas estações do ano, as crianças desenvolvem atitudes investigativas, constroem conhecimentos científicos iniciais e fortalecem vínculos com o meio ambiente.

Esses ambientes também favorecem o desenvolvimento motor. Caminhar sobre diferentes superfícies, correr, equilibrar-se, subir, descer, transportar objetos, empurrar carrinhos, construir percursos e participar de circuitos motores contribuem para a ampliação da coordenação motora ampla, da percepção espacial e da consciência corporal. Conforme Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre nas interações entre a criança, os sujeitos e o ambiente, sendo as experiências vividas fundamentais para a construção de novas aprendizagens.

Além das propostas planejadas pelo professor, os espaços externos oferecem oportunidades para experiências espontâneas, muitas vezes iniciadas pelas próprias crianças. A observação de uma

borboleta, a coleta de folhas, a construção de caminhos com galhos ou a descoberta de diferentes sons produzidos pela natureza podem transformar-se em projetos investigativos, ampliando o interesse do grupo e favorecendo aprendizagens significativas. Nessas situações, a escuta atenta e a mediação do professor tornam-se essenciais para potencializar as descobertas infantis.

Outra possibilidade consiste na organização de contextos com materiais não estruturados em áreas externas. Potes de diferentes tamanhos, utensílios de madeira, tecidos, bambolês, caixas, pneus, bobinas de papelão, cestos, bambus e elementos naturais permitem que as crianças criem percursos, construções, brincadeiras simbólicas e investigações de maneira autônoma. Esses materiais não apresentam uma única finalidade, possibilitando múltiplos usos de acordo com a imaginação e os interesses das crianças.

É comum observar, por exemplo, crianças que transformam galhos em varinhas, caixas em casas ou barcos, tecidos em cabanas, potes em instrumentos musicais ou sementes em elementos para classificação e composição artística. Nessas experiências, o objeto deixa de possuir uma função previamente determinada e passa a adquirir significado por meio das ações infantis. Esse processo fortalece a criatividade, o pensamento simbólico, a resolução de problemas e a capacidade de elaborar hipóteses, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral.

Sob essa perspectiva, os espaços internos e externos deixam de ser compreendidos apenas como locais de permanência das crianças e assumem a condição de ambientes educativos que dialogam continuamente com o currículo. Quando planejados com intencionalidade, flexibilidade e sensibilidade às necessidades infantis, esses espaços favorecem aprendizagens significativas, respeitam os diferentes modos de aprender e consolidam uma prática pedagógica centrada na infância, nas interações e nas brincadeiras.

MATERIAIS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS NAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

A organização dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil está diretamente relacionada à qualidade e à diversidade dos materiais disponibilizados às crianças. Esses recursos constituem importantes mediadores das experiências infantis, pois favorecem a exploração, a investigação, a imaginação, a comunicação e a construção de conhecimentos. Quando selecionados de forma intencional, tornam-se elementos que ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a oferta de materiais estruturados e não estruturados deve integrar o planejamento pedagógico, considerando os objetivos das propostas, a faixa etária das crianças e os interesses observados pelo professor. Mais do que disponibilizar brinquedos ou objetos em quantidade, é necessário organizar contextos que despertem a curiosidade, promovam desafios e incentivem diferentes formas de interação com o ambiente.

Os materiais estruturados são produzidos com uma finalidade específica, como blocos de montar, jogos de encaixe, quebra-cabeças, livros, instrumentos musicais, fantoches e brinquedos que apresentam

regras ou modos de utilização previamente definidos. Esses recursos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da coordenação motora, da linguagem, da percepção espacial e da resolução de problemas. Entretanto, sua utilização deve ocorrer de forma integrada às brincadeiras e às investigações, evitando práticas excessivamente dirigidas que reduzam a participação ativa das crianças (KISHIMOTO, 2017).

Por outro lado, os materiais não estruturados têm conquistado espaço nas propostas pedagógicas da Educação Infantil por oferecerem múltiplas possibilidades de exploração. Caixas de papelão, tubos, tecidos, cestos, tampas, potes, colheres de madeira, bobinas, argolas, pedras, sementes, pinhas, gravetos, folhas e outros elementos do cotidiano não possuem uma única finalidade, permitindo que cada criança lhes atribua diferentes significados durante as brincadeiras.

Ao explorar esses materiais, a criança observa, compara, classifica, empilha, encaixa, combina, transforma e cria novas formas de utilização. Um tecido pode tornar-se uma cabana, um rio ou uma capa; uma caixa pode representar uma casa, um ônibus ou um barco; um conjunto de tampas pode ser organizado por cores, tamanhos ou utilizado na construção de composições. Nessas situações, o objeto deixa de ser apenas um recurso material e passa a integrar processos de imaginação, simbolização e resolução de problemas.

Segundo Forneiro (1998), ambientes ricos em possibilidades de exploração favorecem aprendizagens mais significativas porque estimulam a iniciativa das crianças e respeitam seus diferentes modos de aprender. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Malaguzzi, para quem os materiais constituem uma linguagem que convida à pesquisa, à experimentação e à produção de conhecimentos, desde que organizados em contextos que valorizem a curiosidade infantil (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

A atuação do professor é fundamental nesse processo. Cabe ao educador observar como as crianças utilizam os materiais, identificar interesses emergentes e reorganizar os contextos sempre que necessário. Em alguns momentos, um conjunto de utensílios de madeira poderá favorecer investigações sobre sons, pesos e texturas; em outros, esses mesmos objetos poderão integrar brincadeiras simbólicas ou composições artísticas. Essa flexibilidade amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o protagonismo infantil.

A utilização de materiais não estruturados também contribui para práticas pedagógicas sustentáveis, ao incentivar o reaproveitamento de objetos do cotidiano e valorizar elementos encontrados na natureza. Além de ampliar as possibilidades de criação, essa proposta favorece a construção de atitudes relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, ao consumo consciente e à valorização dos recursos naturais, aspectos que podem ser trabalhados desde a primeira infância de maneira integrada às experiências das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão. A diversidade de materiais possibilita que cada criança participe das propostas de acordo com seus interesses, suas habilidades e suas formas de interação com o ambiente. Objetos com diferentes texturas, pesos, tamanhos, cores e formatos ampliam as

possibilidades de exploração sensorial e permitem que o professor organize contextos acessíveis e desafiadores para todos.

Assim, mais importante do que a quantidade de brinquedos disponíveis é a qualidade das experiências construídas com eles. Quando organizados de maneira intencional e articulados às brincadeiras, às investigações e às interações, os materiais estruturados e não estruturados transformam-se em recursos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e cultural das crianças, contribuindo para uma Educação Infantil que reconhece a infância como tempo de descobertas, participação e produção de conhecimentos.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DOS ESPAÇOS E DAS EXPERIÊNCIAS

A organização dos espaços de aprendizagem somente alcança sua intencionalidade educativa quando está articulada à atuação do professor. Embora ambientes planejados favoreçam a exploração, a curiosidade e as interações, é a mediação pedagógica que amplia as possibilidades de aprendizagem, atribui significado às experiências e cria condições para que as crianças construam conhecimentos em diferentes contextos. Assim, o educador deixa de ser apenas o responsável pela organização da rotina e assume o papel de pesquisador da infância, observando, escutando, planejando e organizando continuamente os ambientes educativos.

Na Educação Infantil, o planejamento pedagógico constitui um processo dinâmico, fundamentado na observação das crianças e na compreensão de seus interesses, necessidades e formas de participação. De acordo com Oliveira (2019), o professor organiza experiências que favorecem o desenvolvimento integral, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e reconhecendo cada criança como sujeito de direitos, competente para investigar, comunicar-se, brincar e produzir cultura.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao estabelecer que as práticas pedagógicas devem assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos orientam o planejamento dos espaços e das propostas educativas, exigindo do professor uma postura sensível diante das iniciativas infantis. Assim, a mediação não consiste em dirigir todas as ações, mas em criar condições para que as crianças participem ativamente das experiências, formulando hipóteses, estabelecendo relações e construindo conhecimentos de maneira colaborativa.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Nessa concepção, o professor exerce papel fundamental ao propor desafios compatíveis com as possibilidades das crianças, oferecendo apoio quando necessário e ampliando gradativamente sua autonomia. A mediação pedagógica, portanto, não limita a iniciativa infantil, mas potencializa as aprendizagens por meio do diálogo, da escuta e da valorização das descobertas realizadas no cotidiano.

Esse processo exige que o professor desenvolva um olhar investigativo sobre as experiências das crianças. Observar como brincam, quais materiais escolhem, de que forma estabelecem relações e quais perguntas formulam permite compreender seus percursos de aprendizagem e reorganizar os ambientes

de acordo com os interesses que emergem durante as vivências. Horn (2004) destaca que a qualidade dos espaços depende da capacidade do educador de interpretar essas manifestações infantis e transformá-las em oportunidades para novas investigações.

Nesse contexto, a documentação pedagógica constitui um instrumento essencial para a reflexão sobre a prática docente. Registros escritos, fotografias, desenhos, produções das crianças, gravações de falas e portfólios tornam visíveis os processos de aprendizagem, permitindo acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo. Conforme Fochi (2019), documentar significa interpretar pedagogicamente as experiências vividas, valorizando os percursos construídos pelas crianças e utilizando essas informações para qualificar o planejamento.

A documentação também fortalece o diálogo entre a instituição e as famílias. Ao compartilhar registros que evidenciam os processos de aprendizagem, o professor possibilita que os responsáveis acompanhem as descobertas, as conquistas e as formas de participação das crianças, compreendendo que o desenvolvimento infantil se constrói nas experiências cotidianas e não apenas em resultados finais. Dessa forma, a avaliação assume caráter formativo e contínuo, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Outro aspecto relevante refere-se à construção de ambientes inclusivos. Cabe ao professor organizar espaços acessíveis, selecionar materiais diversificados e propor experiências que garantam a participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades, potencialidades e diferentes formas de aprender. A educação inclusiva, nesse sentido, ultrapassa a eliminação de barreiras físicas e envolve a criação de contextos que valorizem a diversidade, promovam a convivência e assegurem oportunidades equitativas de participação.

Além disso, o educador exerce papel fundamental na promoção da cultura da investigação. Ao incentivar perguntas, acolher hipóteses, ampliar desafios e valorizar diferentes formas de expressão, contribui para que as crianças desenvolvam atitudes investigativas desde os primeiros anos de vida. Pequenas situações do cotidiano, como observar uma semente germinando, explorar os sons produzidos por diferentes materiais, comparar folhas coletadas no pátio ou construir percursos utilizando elementos não estruturados, transformam-se em experiências científicas quando acompanhadas por uma mediação intencional e sensível.

Portanto, o professor é o principal articulador entre os espaços, os materiais, as experiências e as aprendizagens. Sua atuação fundamentada na observação, na escuta, no planejamento e na documentação pedagógica possibilita que os ambientes educativos se tornem espaços vivos de investigação, participação e produção de conhecimentos. Assim, a mediação docente contribui para consolidar uma Educação Infantil que reconhece a criança como protagonista de seu desenvolvimento e valoriza as experiências construídas por meio das interações e das brincadeiras.

OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um importante avanço para a Educação Infantil ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas em diferentes contextos (BRASIL, 2018). Essa concepção reafirma princípios já presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fortalecendo a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação infantil, a escuta sensível e a organização intencional dos espaços educativos. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tenham contribuído significativamente para a organização da educação brasileira, atualmente é a BNCC que orienta a elaboração dos currículos da Educação Infantil em todo o território nacional. O documento propõe uma educação centrada nas experiências das crianças, compreendendo que aprender significa participar, investigar, brincar, conviver e produzir cultura em interação com outras crianças, adultos e com o ambiente em que estão inseridas (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, a organização dos espaços de aprendizagem assume papel estratégico, pois constitui um dos meios pelos quais os direitos de aprendizagem podem ser efetivamente garantidos. Ao planejar ambientes que favoreçam a livre circulação, a exploração de materiais diversos, a convivência e a participação ativa das crianças, o professor cria condições para que os princípios da BNCC sejam vivenciados no cotidiano da instituição.

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se** — não se concretizam apenas por meio das atividades propostas, mas também pela forma como os espaços são organizados. Ambientes acolhedores, acessíveis e desafiadores incentivam a convivência entre as crianças, ampliam as oportunidades de brincadeira, favorecem a participação nas decisões do cotidiano, estimulam a investigação e possibilitam diferentes formas de expressão. Ao mesmo tempo, contribuem para que cada criança construa sua identidade, reconheça suas potencialidades e desenvolva autonomia.

Os cinco Campos de Experiência propostos pela BNCC também encontram nos espaços educativos condições favoráveis para sua materialização. O campo **"O eu, o outro e o nós"** fortalece-se em ambientes que promovem a convivência, o respeito às diferenças e a realização de projetos coletivos. Já **"Corpo, gestos e movimentos"** exige espaços que permitam deslocamentos, desafios motores e exploração corporal em diferentes superfícies e contextos.

Da mesma forma, o campo **"Traços, sons, cores e formas"** é potencializado quando as crianças têm acesso a ateliês, materiais artísticos, instrumentos musicais e recursos que favoreçam a criação e a experimentação. O campo **"Escuta, fala, pensamento e imaginação"** amplia-se em ambientes que valorizam a literatura infantil, as narrativas, o faz de conta, as rodas de conversa e as múltiplas formas de comunicação. Por sua vez, **"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"** concretiza-se em experiências investigativas que envolvem elementos da natureza, materiais não estruturados, construções, classificações, medições e observações realizadas em diferentes espaços da instituição.

Essa articulação evidencia que os Campos de Experiência não constituem conteúdos isolados, mas dimensões integradas do desenvolvimento infantil. Em uma única proposta realizada em um espaço cuidadosamente planejado, as crianças podem explorar materiais, dialogar com os colegas, movimentar-se, formular hipóteses, registrar descobertas e expressar suas ideias por diferentes linguagens. Assim, os ambientes tornam-se parte ativa do currículo e favorecem aprendizagens significativas.

Sob essa perspectiva, a organização dos espaços também dialoga com os princípios da educação inclusiva defendidos pela BNCC. Ambientes acessíveis, flexíveis e acolhedores ampliam as possibilidades de participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades e promovendo experiências compartilhadas. Planejar espaços inclusivos significa reconhecer que a diversidade enriquece o cotidiano escolar e que cada criança deve encontrar condições para explorar, brincar e aprender de acordo com suas potencialidades.

Outro aspecto relevante refere-se à cultura da infância. As crianças produzem conhecimentos, constroem hipóteses, criam brincadeiras e estabelecem formas próprias de interpretar o mundo. Quando o professor organiza ambientes que acolhem essas manifestações, reconhece a infância como um tempo de descobertas, de produção cultural e de participação ativa. Conforme Oliveira (2019), respeitar as formas infantis de aprender implica oferecer contextos que valorizem a curiosidade, a criatividade e a investigação como elementos centrais do trabalho pedagógico.

Desse modo, a organização dos espaços de aprendizagem ultrapassa questões relacionadas à infraestrutura ou à estética dos ambientes. Trata-se de uma escolha pedagógica que revela concepções de criança, currículo e educação. Espaços planejados com intencionalidade constituem uma das principais estratégias para concretizar os princípios da BNCC, fortalecendo práticas que reconhecem as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil constitui uma dimensão essencial da prática pedagógica e deve ser compreendida como parte integrante do currículo, ultrapassando a concepção de ambiente destinado apenas à realização de atividades. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que os espaços educativos, quando planejados com intencionalidade pedagógica, tornam-se contextos que favorecem as interações, as brincadeiras, a investigação, a autonomia e a construção de conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

A análise da literatura especializada e dos documentos normativos permitiu compreender que o planejamento dos ambientes deve estar fundamentado na observação atenta das crianças, na escuta sensível e na organização de experiências que respeitem seus interesses, necessidades e formas de aprender. Nessa perspectiva, o professor assume papel central ao planejar, reorganizar e mediar os espaços educativos, promovendo situações que ampliem as possibilidades de participação, exploração e aprendizagem.

Também foi possível constatar que a diversidade de materiais estruturados e não estruturados, associada à organização de espaços internos e externos, amplia as oportunidades de investigação, imaginação, resolução de problemas e interação entre as crianças. Esses elementos fortalecem o protagonismo infantil e favorecem experiências significativas, nas quais brincar e aprender constituem processos indissociáveis.

Outro aspecto evidenciado refere-se à estreita relação entre a organização dos espaços e os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência concretizam-se de forma mais efetiva quando os ambientes são planejados para incentivar a convivência, a participação, a criatividade, a expressão e a autonomia. Dessa forma, os espaços deixam de ser compreendidos apenas como estruturas físicas e passam a constituir recursos pedagógicos que materializam as concepções contemporâneas de infância e de educação.

Entretanto, a consolidação dessa perspectiva exige investimento permanente na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, na qualificação dos ambientes educativos e na construção de práticas fundamentadas na reflexão, na observação e na documentação pedagógica. Mais do que disponibilizar recursos materiais, é necessário desenvolver uma cultura pedagógica que reconheça a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a organização intencional dos espaços educativos representa um compromisso com a qualidade da Educação Infantil e com a garantia do direito de aprender por meio das interações e das brincadeiras, conforme orientam a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para o fortalecimento das práticas pedagógicas, incentivem novas investigações sobre os espaços de aprendizagem e reafirmem a importância de ambientes que acolham, desafiem e promovam o desenvolvimento integral de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.