

## A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS TEMPOS NA PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL

**Digilaini Machado dos Santos<sup>1</sup>**  
*Universidade do Vale do Taquari*

**Kári Lúcia Forneck<sup>2</sup>**  
*Universidade do Vale do Taquari*

**Vitória Petter Becker<sup>3</sup>**  
*Universidade do Vale do Taquari*

### RESUMO

Este artigo apresenta um estudo que teve por objetivo verificar, por meio das narrativas de professores, se a organização dos espaços e dos tempos oportuniza ou não aos bebês e crianças pequenas experiências para o desenvolvimento do protagonismo infantil. De natureza qualitativa, este estudo empregou como instrumento de pesquisa um questionário aberto, respondido por 32 professores de Educação Infantil da rede municipal de uma cidade de Santa Catarina. Os dados foram analisados numa aproximação com a Análise Textual Discursiva (ATD), da qual emergiram quatro categorias de análise. Uma delas, A (trans)formação dos espaços e tempos em ambientes de aprendizagem, é apresentada neste estudo. As análises evidenciaram que há ainda uma percepção adultocêntrica do processo de organização dos espaços e dos tempos, demonstrando que esta organização não vem favorecendo o protagonismo infantil. Conclui-se que é necessário superar espaços, rotinas e práticas adultocêntricas, que não convidem a criança a ser autora de suas experiências e aprendizagem, sendo o olhar sensível do professor um aspecto fundamental nesse processo.

**Palavras-chave:** Organização dos espaços; Tempo; Rotina; Protagonismo infantil.

## THE ORGANIZATION OF SPACES AND TIMES IN THE PROMOTION OF CHILD PROTAGONISM

### ABSTRACT

This article presents a study that aimed to verify, through the narratives of teachers, whether the organization of spaces and times provide opportunities for babies' and young children's experiences for the development of child protagonism. Based on a qualitative nature, this study used an open

<sup>1</sup> Doutoranda em Ensino (Univates). Professora titular na rede municipal de Tijucas e Itapema, SC, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Avelino Talini, 171, Universitário, Lajeado, RS, Brasil, CEP: 95914-014. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7161-0741>. E-mail: [digilaini.santos@universo.univates.br](mailto:digilaini.santos@universo.univates.br).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística (PUCRS). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Ensino e dos Cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Avelino Talini, 171, Universitário, Lajeado, RS, Brasil, CEP: 95914-014. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-4269>. E-mail: [kari@univates.br](mailto:kari@univates.br).

<sup>3</sup> Graduanda em Letras – Português e Inglês (Univates). Bolsista de Iniciação Científica (BIC - Univates) e professora da rede privada de ensino de Lajeado, RS, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Avelino Talini, 171, Universitário, Lajeado, RS, Brasil, CEP: 95914-014. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8035-0038> E-mail: [vitoria.becker@universo.univates.br](mailto:vitoria.becker@universo.univates.br).

questionnaire as a research tool, targeted to 32 teachers of Early Childhood Education from the municipal network of a city in the state of Santa Catarina. The data were analyzed in an approximation with discursive textual analysis (ATD), from which four categories of analysis emerged. One of them, “The (trans)formation of spaces and times in learning environments”, we present in this study. The analyzes showed that there is still an adult-centric perception of the process of organizing spaces, routine, and time, demonstrating that this organization has not been favoring child protagonism. It is concluded that it is necessary to overcome adult-centric spaces, routines, and practices that do not invite the child to be the author of their experiences and learning, with the sensitive gaze of the teacher being a fundamental point in this process.

**Keywords:** Organization of spaces; Time; Routine; Child protagonism.

## LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS E TIEMPOS EN LA PROMOCIÓN DEL PROTAGONISMO INFANTIL

### RESUMEN

Este artículo presenta un estudio que tuvo como objetivo verificar, a través de las narrativas de los docentes, si la organización de los espacios y los tiempos brinda o no a los bebés y niños pequeños experiencias para el desarrollo del protagonismo infantil. De naturaleza cualitativa, este estudio empleó como instrumento de investigación un cuestionario abierto, respondido por 32 docentes de Educación Infantil de la red municipal de una ciudad de Santa Catarina. Los datos fueron analizados en una aproximación con el Análisis Textual Discursivo (ATD), del cual emergieron cuatro categorías de análisis. Una de ellas, La (trans)formación de los espacios y tiempos en ambientes de aprendizaje, se presenta en este estudio. Los análisis evidenciaron que aún existe una percepción adultocéntrica del proceso de organización de los espacios y los tiempos, demostrando que esta organización no favorece el protagonismo infantil. Se concluye que es necesario superar los espacios, rutinas y prácticas adultocéntricas, que no inviten al niño a ser autor de sus experiencias y aprendizaje, siendo la mirada sensible del docente un aspecto fundamental en este proceso.

**Palabras clave:** Organización de los espacios; Tiempo; Rutina; Protagonismo infantil.

### INTRODUÇÃO

*Quando habitam em um espaço, as crianças apropriam-se dele, o vivenciam e encontram seu lugar dentro dele. As conexões que acontecem entre tempo e espaço ocorrem por meio dos ritmos da vida cotidiana [...] (Schwall, 2019, p. 64-65).*

As palavras de Schwall (2019), que abrem este texto, possibilitam compreender que o espaço não é somente um terreno ocupado por objetos. O espaço vai criando sentido e significado com e por aqueles que o habitam. Do ponto de vista das infâncias, portanto, é pelas relações que vão experimentando com e no espaço, com outras crianças e adultos, que as crianças transformam esse espaço num lugar de convívio coletivo, que se configura, se concretiza e se constitui como ambiente de aprendizagem e de formação da identidade da criança, já que essa é construída a partir das experiências e das interações estabelecidas com o universo onde vive (Peroza;

Camargo, 2018). Portanto, é por meio da relação que estabelecemos com o espaço que o transformamos em um ambiente.

Corroborando esse entendimento, Gandini (2016) acrescenta que tudo o que permeia as pessoas - sejam crianças ou adultos - no cotidiano dos contextos educacionais não se compõe de elementos passivos. Ao contrário, são elementos que condicionam e, ao mesmo tempo, são condicionados pelas interações e relações dos indivíduos nesse espaço. Por isso, a forma como organizamos os espaços de Educação Infantil irá revelar e transmitir uma mensagem de quem somos, como agimos, interagimos e nos comunicamos com os bebês e com as crianças pequenas<sup>4</sup>.

Pensar na organização dos espaços e dos tempos é levar em conta que a criança necessita de um espaço-tempo diferenciado para que possa viver sua infância, de forma simultânea com a construção de sua autonomia, sua identidade e (re)significação de novos saberes. De acordo com Barbosa (2013), a organização do tempo dentro do ambiente educacional é estabelecida por meio de cronogramas, horários e rotinas; porém, diferentemente de facilitar e incentivar a autonomia das crianças, esses fatores resultam em restrições e regulamentações de suas vivências, movimentos e explorações. A autora ainda afirma que “todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo” (Barbosa, 2013, p. 216). Entende-se, então, que é preciso superar as limitações do tempo-relógio de modo a acompanhar os tempos subjetivos de cada criança.

A organização dos espaços para a Educação Infantil, por sua vez, nem sempre foi pensada e estruturada a fim de oportunizar a autonomia e o protagonismo das crianças, sendo considerada, geralmente, apenas um local físico para realizar as atividades de ensino. Com a inserção das crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil, um entendimento diferente sobre pensar a criança e suas necessidades iniciou um processo de transformação dos contextos sociais e educativos. Entre essas

---

<sup>4</sup> Entendemos, de acordo com Barbosa (2009), que os bebês são crianças de até 18 meses e que depois dessa faixa-etária podem ser consideradas crianças pequenas. Os termos ‘bebês’ e ‘crianças pequenas’ correspondem ao foco da investigação e compreendem as crianças de 0 a 5 anos de idade. Para deixar a leitura mais fluente, iremos utilizar o termo ‘criança’ ou ‘crianças’ para compreender todo o segmento da Educação Infantil.

transformações, estão o cuidar e o educar como indissociáveis das práticas pedagógicas de Educação Infantil, assim como as interações e as brincadeiras.

As interações e as brincadeiras são o fio condutor de todo o trabalho docente. As crianças criam suas experiências, constroem e apropriam-se de conhecimentos por meio das interações que estabelecem com seus pares e com adultos, possibilitando “aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 37). A interação durante o brincar é uma estratégia que aproxima o professor da aprendizagem da criança, através de diversas formas de sentir, de expressar e de comunicar a realidade, com as quais são compartilhadas, entre as crianças, novas interpretações e novos significados. As interações e as brincadeiras, nos contextos de Educação Infantil, requerem do professor um olhar atento e observador para a organização dos espaços, do tempo e da seleção dos materiais, para tornar potente o ambiente de ensino e de aprendizagem.

Sob esse olhar, compreendemos os espaços como um projeto educativo que precisa ser organizado e equipado com materiais diversificados para enriquecer as interações e as experiências das crianças. Dessa forma, entendemos o espaço como um aliado da prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, portanto, parte integrante do currículo. Por meio da organização dos espaços, podemos perceber a concepção que se tem de criança, de infâncias<sup>5</sup> e dos modelos pedagógicos vivenciados dentro do contexto educativo, identificando se são protagonizados pelas crianças ou pelos adultos.

Dada essa primeira contextualização conceitual, intencionamos apresentar neste artigo<sup>6</sup> as narrativas de professores da Educação Infantil acerca da forma como (re)constroem significados para os espaços e tempos escolares e o modo como concebem esses significados em relação à promoção do protagonismo e da autonomia das crianças com as quais interagem cotidianamente.

---

<sup>5</sup> A palavra ‘infância’ no plural é caracterizada, neste trabalho, segundo a compreensão de Barbosa (2009), que menciona que a infância é vivida por cada criança de maneira diferente. Nesse sentido, a ideia de infância no singular não consegue contemplar a multiplicidade de culturas e experiências, representada pela individualidade de cada criança. Compreende-se, portanto, que existem várias infâncias e formas de ser criança.

<sup>6</sup> Este artigo apresenta parte dos resultados obtidos em uma investigação desenvolvida durante o mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Para atingir o propósito da pesquisa, foram analisadas as respostas de 32 professores referência I e II<sup>7</sup> da rede pública municipal de Educação Infantil de uma cidade de Santa Catarina, a partir de um questionário virtual que abordava a relação da organização dos espaços e do tempo no desenvolvimento do protagonismo infantil.

A partir dessa introdução, dividimos o texto em duas partes: na primeira, apresentamos o referencial teórico que sustentou as reflexões suscitadas ao longo da investigação; na segunda, a metodologia de produção de dados; e, na terceira, as análises que se deram a partir de uma das categorias que emergiram das narrativas dos participantes. Com isso, constituiu-se o entrelaçamento de vozes e experiências dos professores, que deixaram insights acerca da organização dos espaços e de sua relação com o protagonismo infantil.

## **ENTRE FIOS E DESAFIOS: COMO ORGANIZAR OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pensar na organização dos espaços para Educação Infantil faz-nos voltar aos postulados de Froebel e Montessori, que foram os primeiros a legitimarem um modelo de educação voltado para as crianças, “com um arranjo espacial diferente do da sua época, voltado aos princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza” (Horn, 2004, p. 28).

A pedagogia froebeliana (1782 a 1852), que deu início aos jardins de infância, era compreendida pelo autor com base em duas proposições: jardineiras para dar ênfase às professoras e jardim de infância para crianças, remetendo à ideia de que a criança é um ser em germinação, uma flor que precisa ser regada e cuidada (Horn, 2004; Kishimoto; Pinazza, 2007). Os autores ainda destacam que Froebel não considerava que as crianças deveriam ser inseridas na vida adulta, mas, sim, na vida presente, na vida que a rodeia, compreendendo que a vida acontece no agora; que não está voltada ao passado, tampouco, ao futuro. A teoria froebeliana defende uma educação sustentada na liberdade e no respeito às competências de cada indivíduo (Horn, 2004).

---

<sup>7</sup> ‘Professor referência’ é uma nomenclatura utilizada pelo município investigado, o qual define Professor referência I como professor regente de turma e Professor referência II aquele que fica no dia da hora atividade do Professor referência I.

Segundo Horn (2004, p. 30), nesse modelo educativo, os espaços eram bem definidos, com uma atenção especial “ao arejamento, ao tipo de iluminação, ao tamanho das salas, à relação do espaço com o número de crianças”, ligados à limpeza e à higiene. A autora enfatiza que a proposição de Froebel “[...] previa uma educação integral e harmônica que terá correspondência com um projeto arquitetônico com espaços abertos e fechados”. Privilegiava uma pedagogia “pautada no desenvolvimento da natureza interna da criança, iniciando-se no nascimento e prolongando-se no decorrer da vida” (Horn, 2004, p. 31).

Tentando fugir de um olhar adultocêntrico<sup>8</sup>, Maria Montessori (1870-1952) propôs uma organização do ambiente voltada à criança, à sua liberdade, à sua autonomia e ao seu desenvolvimento, através de uma proposta de educação sensorial (Angotti, 2007). “A beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir”; caracterizados “pela harmonia, pelo colorido, pela disposição de móveis, objetos”, deveriam convidar a criança a interagir, a brincar e a trabalhar (Horn, 2004, p. 32).

Na perspectiva montessoriana, o arranjo espacial, os equipamentos e os mobiliários são do tamanho das crianças, configurando um lar, como o da sua casa (Araújo; Araújo, 2007). Essa organização espacial estava limitada aos materiais, que eram padronizados. Mesmo sendo uma organização lúdica, na qual o espaço convida a criança a interagir, a autora não considerava essa organização um brinquedo ou um jogo, mas, sim, uma maneira educativa de promover o desenvolvimento (cognitivo, sensório-motor e outros) da criança (Angotti, 2007).

Avançando nos caminhos e descaminhos percorridos em busca de uma melhor qualidade para a Educação Infantil, atualmente, no Brasil, discutem-se os postulados de Loris Malaguzzi, criador da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, na região de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Essa proposta de trabalho é permeada pela

---

<sup>8</sup> O adultocentrismo é considerado uma prática social que coloca os adultos em uma posição muito mais privilegiada do que as crianças e adolescentes, excluindo estes de escolhas políticas. Para além dessa compreensão, Friedmann (2020) considera adultocentrismo o conjunto de decisões que os adultos tomam para as crianças e por elas, sem dar-lhes voz e escuta.

pedagogia da escuta e ancorada nas múltiplas linguagens<sup>9</sup> vivenciadas pelas crianças nos diferentes espaços. Essa abordagem se constitui como um “conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes” (Edwards, Gandini, Forman, 2016, p. 23).

Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 69) ainda destacam que essas ideias emergiram do entendimento de que as escolas para crianças pequenas precisam ser consideradas “como um organismo vivo e integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”. Essa discussão apresenta o ambiente como um espaço relacional, propulsor dos processos de relações sociais, afetivas e cognitivas.

Pensando em uma prática educativa que priorize as relações e experiências das crianças, Horn (2004, p. 35) menciona que “o espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular”. A autora enfatiza, ainda, que o espaço nunca é neutro, ele pode facilitar ou dificultar as aprendizagens e experiências das crianças “dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas” (Horn, 2004, p. 35).

Nesse sentido, o ambiente necessita ser permeado de incentivos à curiosidade, a fim de levar as crianças a explorar e a descobrir possibilidades diversificadas de interagir e de (re)criar, com o objetivo de construir com segurança e confiança seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, potencializando os espaços e respeitando seus tempos e ritmos. Olhando para esse contexto, é possível destacar o quanto a organização do ambiente necessita de um olhar atento e sensível do adulto, buscando respeitar os ritmos das crianças, já que isso pode facilitar ou dificultar seu protagonismo.

Friedmann (2020) coloca que, nas ciências sociais, o protagonismo é definido como reconhecer as crianças como agentes sociais, capazes de serem os protagonistas

---

<sup>9</sup> A expressão ‘múltiplas linguagens’ é conhecida pela experiência da abordagem pedagógica de Reggio Emília/Itália, a qual compreende as linguagens como oportunidades para promover o protagonismo, à medida que as crianças são encorajadas a expressar-se por meio de movimentos, palavras, desenhos, sombras, colagens, dramatizações, músicas, entre outras formas de manifestar seus desejos, frustrações, necessidades, sentimentos, “levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e criatividade [...]” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23).

de suas próprias vidas, inseridos em grupos sociais com suas próprias culturas e formas de comunicação, os quais merecem ser investigados e ouvidos. A autora afirma que o “protagonismo é exercido pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo” (Friedmann, 2020, p. 39-40). Entender a criança como protagonista é perceber que os processos de ensino e de aprendizagem não podem mais ficar centrados na figura do adulto; é preciso abrir oportunidades para um trabalho coletivo com as crianças, dando voz e escuta a suas ações, experiências e descobertas.

A partir dessas considerações, buscamos verificar nas narrativas dos professores participantes se o modo como eles organizam os espaços da sala referência tem oportunizado ou não as experiências e o protagonismo infantil.

Na próxima seção, daremos conta da apresentação da metodologia adotada no percurso da investigação, que teve o intuito de interpretar e criar significados para os dados produzidos por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016). Com isso, fomos convidadas a experimentar mais do que já havíamos sentido e vivenciado com o próprio caminhar, construindo, assim, uma polifonia pelo entrelaçamento de vozes e experiências que deram sustentação às nossas reflexões em relação à importância da organização dos espaços para o protagonismo infantil.

## **METODOLOGIA**

Para dar conta de nossos propósitos, assumimos como objetivo geral da pesquisa empreendida durante o Mestrado em Ensino, verificar se a organização dos espaços e do tempo, na visão de professores da Educação Infantil, oportuniza ou não aos bebês e crianças pequenas experiências para o desenvolvimento do protagonismo infantil.

De forma a atender ao objetivo geral da pesquisa, optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, que considera os sujeitos e suas subjetividades em relação às influências ocorridas em sua vida cotidiana (Minayo, 2002), e exploratória, que, segundo Piovesan e Temporini (1995), ajuda a perceber a realidade de forma

imparcial, possibilitando ao pesquisador corrigir qualquer viés e aumentar a objetividade da pesquisa.

Assim, foi elaborado um questionário aberto como instrumento de produção de dados (Marconi; Lakatos, 2003), que foi construído por meio do Google Formulários<sup>10</sup>, ferramenta on-line e gratuita que possibilita o acompanhamento e análise de pesquisas de forma rápida e prática. O questionário foi dividido em três partes: a primeira com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que requereu dos participantes o consentimento de participação na pesquisa, garantindo seu anonimato; a segunda continha o levantamento da identificação profissional do participante; e a terceira, por sua vez, continha as questões abertas relativas à pesquisa.

Inicialmente, o questionário passou por um processo de validação com 10 professores de Educação Infantil de uma cidade vizinha àquela onde a pesquisa foi realizada, com o intuito de verificar a compreensão ou possíveis distorções em alguns questionamentos. Para Gerhardt e Silveira (2009), essa validação das questões se faz necessária para evitar falhas ou imprecisões na redação, como dualidade na compreensão das questões e palavras, evitando questões desnecessárias, constrangimentos para o informante ou mesmo a exaustão.

Ao final do processo de validação, que requereu alguns ajustes, foram mantidas as seguintes questões:

- 1) Na sua vivência como professora, qual sua compreensão sobre o que são espaços e o que são ambientes no contexto da Educação Infantil?
- 2) Como você organiza o tempo e os espaços em seu planejamento?
- 3) Como a organização dos espaços é contemplada em sua sala referência para potencializar os ambientes de aprendizagem das crianças?
- 4) Como a organização dos espaços é contemplada em sua instituição para potencializar os ambientes de aprendizagem das crianças?

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que a opção por trabalhar com o questionário on-line está relacionada ao momento vivenciado pela pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, em que as escolas ficaram fechadas a partir de março de 2020, perdurando até a conclusão da investigação.

5) Quais são os espaços mais explorados pelas crianças em sua escola e na sua sala referência? Na sua opinião, por que há a preferência das crianças por esses espaços?

6) A criança participa no (re)desenho dos espaços da sala referência? Se sim, como isso se dá?

7) Olhando para a realidade da sua escola, observando os espaços e tempos oferecidos às crianças, quais os desafios que emergem no cotidiano para que a criança seja protagonista nos processos de ensino e de aprendizagem?

Essas questões, então, foram enviadas por meio de um convite aos 210 professores de Educação Infantil (referência I e II), dentre os quais 32 responderam, com maior participação dos professores referência I. O questionário enviado ficou aberto às respostas dos professores por 22 dias.

Em relação ao perfil dos respondentes, destaca-se que a maioria atua há mais de 8 anos na Educação Infantil e, dos 32 participantes, 30 professores têm formação em nível de especialização e 1 em nível de mestrado. Entre eles, há profissionais efetivos e outros com contratos temporários. Observamos que a formação inicial desses professores é sustentada pelo Ensino Médio Magistério, Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Além disso, há educadores com uma segunda graduação, em outra área, que não é a de educação.

Com o intuito de interpretar e analisar o instrumento metodológico apresentado, buscamos construir as categorias de análise que emergiram das respostas dos professores. Essa análise se fundamentou na Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016), uma vez que foram construídos novos sentidos e significados com os dados produzidos.

O primeiro momento foi provocado pelo caos, em que excluímos as perguntas e criamos um código para as respostas, sendo P para caracterizar professor, seguido de numeração (1, 2, 3...) para a ordem das respostas obtidas. Desmembramos todas as respostas, misturando-as, e, seguindo para o segundo momento, as agrupamos por semelhanças semânticas. No terceiro momento, interpretamos as diferentes vozes, das quais emergiram quatro categorias com os dados produzidos.

Neste artigo, como já destacado, focamos em uma delas: A (trans)formação de espaços e tempos em ambientes de aprendizagem. Essa categoria buscou desenvolver reflexões sobre como se configura a organização do espaço e do tempo e como essa estruturação promove ou dificulta o atendimento das necessidades da criança e a promoção do seu protagonismo.

Para tanto, consideramos importante destacar o contexto das metodologias de ensino e aprendizagem na Educação Infantil do município analisado, o qual possui 19 instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos, sendo 5 delas privadas. Em 2020, o número de crianças atendidas por creches e pré-escolas na rede municipal era de 3430.

Entre os anos de 2007 e 2008, a Secretaria de Educação estabeleceu, com a participação dos professores interessados, o Caderno Pedagógico que constitui as propostas pedagógicas idealizadas para crianças de 0 a 5 anos. Em relação à organização do tempo e do espaço, utilizou-se o aporte teórico de Barbosa e Horn (2001), com ênfase nos conceitos de rotatividade dos espaços, os quais devem estar de acordo com o planejamento semanal e com a realidade das instituições.

O Caderno Pedagógico sugere ainda que a estruturação dos espaços seja executada a partir de cantos temáticos, como o canto da leitura, canto do museu, canto do brinquedo e outras propostas que objetivam promover o desenvolvimento da criança. Essa configuração foi reafirmada em 2017, quando a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada e o município iniciou um processo de reestruturação da Educação Infantil, cujas diretrizes baseiam-se na permanência dos cantos temáticos, na rotina heterogênea e no olhar para a criança e suas infâncias.

Na próxima seção, serão apresentadas as análises e reflexões suscitadas a partir da percepção dos professores participantes da pesquisa realizada para o presente estudo.

## **ANÁLISES E RESULTADOS**

Embarcar nessa viagem alinhavada pela ATD permitiu construir um entrelaçamento de vozes e experiências dos professores acerca da organização do

tempo e do espaço, com diferentes combinações que podem, por sua vez, ser observadas, construídas e (trans)formadas com e nos espaços e rotinas de Educação Infantil. Cada relação da criança com o outro, com o adulto e com os espaços constitui movimentos que são marcados pelas minúcias da vida cotidiana de cada instituição, de cada sala de referência.

Olhar os espaços das creches e da sala de referência de maneira abrangente, sob diferentes ângulos, possibilita compreender que o espaço não é estático, que ele se movimenta de acordo com as necessidades e as relações que a criança estabelece com ele. Então, acreditar que a criança é um sujeito ativo que transforma o espaço no seu entorno, atribuindo-lhe novos significados, novas descobertas, é descortinar a ideia reducionista que, muitas vezes, o adulto faz da e com a criança, prevalecendo sua vontade sobre a dela.

Para os professores participantes, a organização dos espaços se resume a uma estruturação na qual eles se transformam em ambientes de aprendizagem, sendo organizados pelos educadores da seguinte maneira:

**P8** - O espaço geralmente é previamente organizado de acordo com a proposta do dia, ou do projeto que está em desenvolvimento e interesse das crianças.

**P13** - Primeiro pela faixa etária, depois contemplar os aspectos do desenvolvimento de suas potencialidades. Rotina diária. Brinquedos. Cantinhos pedagógicos.

**P18** - Geralmente a organização dos espaços em ambientes de aprendizagem são organizadas por dias e horários que se repetem semanalmente.

**P20** - De acordo com a rotina que faz parte do planejamento.

**P21** - Por meio de cantinhos, parques e área externa.<sup>11</sup>

Essas narrativas mostram que os ambientes de aprendizagem estão sendo organizados por meio de cantinhos pedagógicos<sup>12</sup>, considerando a rotina e o tempo que fazem parte do planejamento. Voltando nosso olhar para a organização dos espaços, verificamos que esse arranjo espacial adotado pelo município investigado tem embasamento nos postulados de Maria Montessori, a qual fundamenta sua proposta na educação sensorial. Como já previamente exposto todo o mobiliário foi

---

<sup>11</sup> Os textos serão transcritos *ipsis litteris*, de acordo com o que expressaram os professores. Não haverá, portanto, preocupação com a organização gramatical desses excertos.

<sup>12</sup> Ressaltamos a organização em cantos pedagógicos como uma das metodologias adotadas pelo município investigado, que consta na diretriz curricular para a Educação Infantil.

pensado e construído de acordo com a altura da criança, sendo leve e de fácil acesso para ser transportado, fortalecendo a proximidade com a vida cotidiana vivenciada pelas crianças em casa.

Assim, os cantos pedagógicos surgem em várias narrativas dos professores participantes ao mencionarem que a organização dos espaços acontece por meio de cantinhos, ou seja, o espaço da sala referência é dividido em um ou mais cantinhos, com o intuito de dar mais autonomia à criança para explorar os materiais e o próprio espaço em que está inserida. Por outro lado, essa organização em cantinhos nos inquieta no sentido de saber se as crianças realmente estão tendo oportunidades para interagir, brincar e relacionar-se de forma autônoma, para serem construtoras de suas próprias histórias, sem a sensação de serem controladas, vigiadas o tempo todo pelos adultos e, o mais importante, sem acelerar o tempo das suas experiências. Vejamos as vozes dos professores participantes que revelam a organização e a funcionalidade desses cantinhos pedagógicos:

**P1** - Procuo estabelecer diferentes contextos/cantinhos em sala para atingir as diferentes necessidades das crianças.

**P7** - Aqueles espaços que eles possam explorar, simular a vida adulta, mini cozinha, mini escritório, entre outros.

**P8** - Tentando dividir a sala para proporcionar ambientes de aprendizagem.

**P19** - A organização foi pensada em algumas das linguagens da criança, como a artística, por exemplo, com o cantinho dos objetos riscantes. A linguagem oral, no cantinho dos livros e revistas. Além do material não estruturado, que fica organizado em cestos, que contribui para o desenvolvimento da linguagem corporal das crianças ao brincarem com ele.

**P24** - Procuo organizar alguns ambientes de acordo com o planejamento que venham de encontro com as vivências dos pequenos. Por exemplo: um cantinho verde, onde podemos observar e protagonizar com cuidados diários que as plantas exigem. Assim é possível saber que durante um determinado tempo a criança estará envolvida naquela atividade.

Percebemos, nas narrativas dos professores participantes, que os cantinhos pedagógicos são pensados e organizados pelos adultos, sem a participação da criança. Tampouco esses cantinhos estão sendo organizados para atender à necessidade e à curiosidade das crianças em suas experiências e investigações. Percebemos, ainda, a presença da figura do adulto decidindo qual cantinho construir ou deixar de construir, impossibilitando a criança de ser protagonista nas (trans)formações dos espaços e nas próprias experiências e relações constituídas na vida cotidiana da Educação Infantil.

Isso fica visível quando os professores utilizam as palavras “procuro”, “tentando” e “pensada”, expressões que demonstram que é o adulto que organiza e conduz todos os processos de ensino e de aprendizagem, sem a participação da criança. Com isso, é possível questionar e refletir se é possível promover o protagonismo infantil sem ter a criança como centro do processo educativo.

Essa organização espacial fortalece ainda mais o adultocentrismo nos contextos educativos. Sobre isso, Horn (2004) acrescenta:

Penso que a organização do espaço físico na educação infantil em cantos, em zonas semiabertas, possa constituir-se para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla todas as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica. O que quero dizer é que o simples fato de organizar a sala de aula dessa forma não garante uma atuação descentralizada por parte do adulto e, conseqüentemente, a construção da autonomia pela criança (Horn, 2004, p. 25).

Para Horn (2004), a organização por cantinhos camufla o olhar adultocêntrico. Nessa perspectiva, entendemos que, mesmo não sendo de forma intencional, os professores participantes ainda se colocam como o centro dos processos de ensino e de aprendizagem, o que não privilegia o protagonismo das crianças. Para além dos cantinhos, Horn (2004) aborda a necessidade de as crianças serem autoras sociais sem precisar pedir licença para se emancipar.

Portanto, organizar os ambientes de aprendizagem é complexo e exige que o professor compreenda seu papel na relação com a criança e com a proposta educativa, sendo um organizador e um estimulador de oportunidades. Acreditamos que os ambientes de aprendizagem precisam estar em consonância com os projetos vivenciados pelas crianças e pelos adultos, ao mesmo tempo em que abrem a porta para uma multiplicidade de conexões que não é dada, mas construída no coletivo entre as crianças, entre elas com os adultos e por meio da exploração e da experimentação com o espaço. Isso depende da “disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que esse meio proporcionará às crianças” (Horn, 2004, p. 16). Para tanto, é necessário que essa organização dos ambientes de aprendizagem esteja descentralizada da figura do adulto.

Por outro lado, **P15** destaca:

Não organizo minha sala em pequenos cantinhos, deixo o ambiente livre, para que enquanto realizo uma atividade pedagógica com algumas crianças, por exemplo, as outras crianças têm a liberdade de escolherem com o que querem brincar. Por isso, na medida do possível deixo a caixa de brinquedos no alcance delas.

De acordo com esse olhar, é importante entender que, desde o momento em que abrimos o portão da instituição e vamos acolhendo as crianças, estamos construindo uma atividade pedagógica. Quando essa organização é cuidadosamente planejada e vinculada aos projetos que estamos construindo com as crianças, não existe distanciamento entre a organização dos ambientes de aprendizagem e a atividade pedagógica. Elas são sinônimas dos atos de ensinar e de aprender. Logo, a organização dos arranjos espaciais não fica apenas como pano de fundo enquanto o professor realiza uma “proposta maior<sup>13</sup>”, considerada pedagógica, uma vez que tal organização, como já vimos, é considerada um elemento curricular, portanto, também é pedagógica.

Sendo assim, organizar os espaços para potencializar os ambientes de aprendizagem é muito mais do que promover cantinhos. A organização dos espaços da sala de referência “deve levar em consideração a qualidade das experiências vividas pelas crianças, em grupo ou individualmente, de maneira autônoma ou acompanhada pelo adulto, de forma que a aprendizagem não fique vinculada à presença de um adulto condutor” (Wolff, 2020, p. 28). A autora ainda acrescenta que para essa organização é necessário considerar as diferentes expressões e relações das crianças em suas diferentes etapas de vida. Sob essa perspectiva, outro participante, **P10**, destaca que a organização dos ambientes de aprendizagem é feita “[...] de forma a atender os interesses das crianças, fazendo um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, sabemos que ainda tem muito a ser feito para que seja muito melhor, mas aos poucos vamos chegando ao nosso objetivo”.

---

<sup>13</sup> Grifamos a expressão ‘proposta maior’, com o intuito de reforçar que a organização dos ambientes necessita estar em consonância com o projeto trabalhado com as crianças, e não de forma fragmentada, desconsiderando a organização dos ambientes como um elemento curricular.

Evidenciamos que o professor participante compreende a necessidade de organizar ambientes que priorizem o acolhimento e as necessidades da criança, mas, ao mesmo tempo, deixa claro que essa organização parte da figura do adulto e que não acontece em parceria com a criança e a própria família. Para Friedmann (2020), enquanto o adulto não considerar o que as crianças pensam, sentem, o que lhes interessa e de que precisam, dificilmente estará promovendo o protagonismo infantil. A autora acrescenta que:

Nós adultos, precisamos conter a nossa ansiedade, aprender quais são essas linguagens e o que elas comunicam, para entender as mensagens que as crianças transmitem, de forma consciente ou inconsciente. Nas sociedades modernas, embora exista o esforço de várias partes, raramente a relação com as crianças é de verdadeira escuta. Isso porque nós, adultos, as enxergamos com base em nossos próprios valores e, pressionados pelo cotidiano, não temos tempo ou atenção para adentrar os “labirintos” infantis (Friedmann, 2020, p. 42).

Essa visão de que o adulto é pressionado pelo cotidiano e de que o tempo se torna muito curto para que ele se coloque como ouvinte e observador é corroborada pelos professores participantes, ao dizerem que a rotina e o tempo não abraçam os interesses e as necessidades das crianças. Nessa perspectiva, os professores mencionam ainda que os ambientes de aprendizagem estão dificultando o protagonismo infantil, já que a rotina e o tempo não são aliados aos ritmos infantis, como podemos observar nas narrativas abaixo:

**P21** - A rotina de creche muitas vezes sufoca as ações propostas e por consequência acelera certas conversas e intenções realizadas, o que nem sempre é o adequado. Portanto, uma melhor organização do tempo poderia contribuir para oportunizar maiores momentos em que as crianças são protagonistas.

**P15** - Fazer com que não fiquemos tão atrelados a rotina do dia a dia.

**P8** - Ainda organizo o tempo seguindo horários estabelecidos.

**P9** - Tempo é organizado conforme a faixa etária, conforme a dinâmica da escola.

Nas narrativas apresentadas, a organização dos ambientes de aprendizagem está centrada na rotina, que, por sua vez, é uma “rotina rotineira”, como os participantes deixam entrever. Nessa perspectiva, constrói-se a ideia de que espaços e

tempos são organizados e vivenciados de forma única, no sentido de que todos estão fazendo a mesma coisa simultaneamente, independentemente de sua vontade.

Parece-nos importante superar essa visão padronizada, que empobrece a vida cotidiana das crianças e enaltece o olhar adultocêntrico nos contextos de Educação Infantil, até porque as crianças pequenas são únicas e suas necessidades são diferentes, portanto não há como padronizar suas experiências e vivências.

Buscamos então compreender como essa “rotina rotineira” pode transformar-se em vida cotidiana, em que os tempos e espaços são cheios de vida e de significados para as crianças e os adultos, ultrapassando a ideia de rotina mecanizada e burocrática, que propicia a alienação. Esse entendimento de que as rotinas podem transformar-se em alienação é descrito por Barbosa e Horn (2019) nos seguintes termos:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição da liberdade, a consciência, a imaginação, e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Porém, quando tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneiras precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absoluto (Barbosa; Horn, 2019, p. 22).

As autoras definem as rotinas como sendo uma categoria pedagógica para organizar o tempo e os horários das ações que são desenvolvidas pelas crianças e adultos no contexto educacional. São compreendidas também como “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (Barbosa; Horn, 2019, p. 37). Contudo, não caracterizam o cotidiano, que, por sua vez, é mais amplo, pois inclui o espaço do novo, do imprevisto, abre possibilidades para a inovação, para alcançar o extraordinário do ordinário, dando sentido e significado às vivências construídas nos contextos de Educação Infantil.

Assim, as “rotinas rotineiras” podem transformar-se em vida cotidiana, dependendo de como espaços e tempos são organizados pelos adultos e com as crianças na prática educativa. Criar oportunidades para romper com a homogeneidade nas práticas educativas favorece a organização de contextos estruturantes e promove

uma multiplicidade de experiências ricas e significativas que contemplam as múltiplas linguagens das crianças, compreendidas por uma rotina heterogênea (Barbosa; Horn, 2019).

Essa compreensão de heterogeneidade na rotina possibilita um olhar sensível que abraça as diferenças, que escuta e respeita as crianças e tudo o que elas têm para nos ensinar. A partir daí, reescrevem-se novas rotinas na vida cotidiana, que se constituem nos contextos de Educação Infantil, traduzidas por Barbosa e Horn (2019) como jornadas produzidas no coletivo. Sabemos que a rotina está conectada ao tempo, promovido e compreendido pelos adultos ao transformarem a rotina em vida cotidiana.

Sendo assim, o tempo também não pode ser aquele do “tic toc” cronometrado pela hora relógio, para as experiências das crianças não serem interrompidas bruscamente. Mais uma vez, o olhar sensível e observador do professor precisa estar presente, para que o tempo da rotina da vida cotidiana seja respeitado, a fim de oportunizar que as crianças pequenas tenham liberdade na relação e na exploração dos espaços e materiais que são delas.

Na vida cotidiana na Educação Infantil, segundo Hoyuelos (2020, p. 25), “não se trata de parar artificialmente o tempo ou esticar o momento, mas de respeitar o devir dos momentos que mudam facilmente com as ações das crianças”. Nessa perspectiva, o autor entende que o momento vivido é superior ao tempo cronológico, marcado pelo relógio; o momento é intenso, não tem começo nem fim, mas se abre e se fecha, ao mesmo tempo em que é infinito, ao contrário do tempo que é extenso e limitado. Pensar no tempo como momento de intensidade, de sentidos e significados, permite entender que ele está intimamente ligado à relação e às experiências (re)produzidas e (re)significadas pelas crianças e entre elas com outras crianças e adultos, gerando novos significados para suas aprendizagens.

Compreendemos, então, que o tempo se qualifica nos momentos vividos e sentidos pelas crianças em suas brincadeiras, relações, experiências, que evocam sentimentos e sensações, que corroboram e (trans)formam suas aprendizagens individuais e coletivas, sem necessidade de antecipação, de interrupção ou de controle

das suas investigações. Em relação a esse tempo vivido, sentido, que qualifica as ações das crianças nos contextos de Educação Infantil, Barbosa (2013) argumenta:

O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade aiônica para constituir uma experiência de infância. As crianças aprendem, com o apoio de seus educadores, a decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria, em toda a criança, experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida, em sua alegria de viver, e que trarão, a partir das suas singularidades, junto com a potência do coletivo, a novidade ao mundo (Barbosa, 2013, p. 220).

Sendo assim, a instituição de Educação Infantil necessita permear suas práticas educativas com o olhar voltado para as crianças e suas necessidades, marcadas por tempos e espaços que lhes permitam ser construtoras de suas próprias histórias, sem a constante intervenção dos adultos direta ou indiretamente nas suas ações e, o mais importante, sem acelerarem o tempo das suas experiências e manipularem de forma adultocêntrica os espaços que as ambientam, permitindo assim que sejam protagonistas de sua história, de sua aprendizagem, como corrobora **P25** ao mencionar que:

**P25** - Organizar os espaços é fundamental para potencializar os ambientes de aprendizagem. Exemplo. Se queremos desenvolver com criança a interação e socialização é preciso organizar os espaços para que ela escolha os brinquedos, as brincadeiras, as crianças com a qual ela vai brincar e se necessário o professor faz a mediação para compartilhar, esperar a vez, se comunicar. Enfim, neste mesmo exemplo, se o ambiente, nos espaços não for organizado para esta finalidade não é possível atingir o objetivo. Como a criança poderia escolher o brinquedo se a professora escolher por ela? Agora vamos brincar de massinha! Como a criança poderia escolher com quem brincar se o professor pede para ela se sentar em dupla com a mesma criança sempre? Estes são alguns exemplos específicos, mas vale para toda proposta de aprendizagem.

Por meio da percepção de **P25**, podemos dizer que a organização dos espaços necessita de sensibilidade e de planejamento para que os objetivos propostos para determinada atividade sejam alcançados. **P25** ainda explicita o cuidado com a seleção e a organização dos materiais para potencializar o ambiente de aprendizagem, deixando clara a importância de promover o protagonismo infantil, a fim de oportunizar às

crianças possibilidades de investigar e de explorar suas próprias experiências, sem que o adulto escolha ou faça por ela.

Sabemos que a escolha cuidadosa de materiais, objetos e mobiliários é um aspecto importante que possibilita relações e conexões das crianças nos processos de ensino e de aprendizagem. Horn (2004, p. 37) acrescenta que “o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo”. Nesse sentido, **P25** fortalece a ideia de que o adulto não deve subestimar o potencial de crescimento individual e coletivo dos bebês e das crianças pequenas, mas aceitar que eles podem caminhar sozinhos, sendo o professor um observador e mediador dos processos de ensino e de aprendizagem constituídos no contexto educativo.

Convergindo com o que emerge da percepção de **P25**, trazemos Horn (2004), para quem não basta promover um espaço organizado e desafiador, é preciso muito mais do que isso. Os espaços precisam ser convidativos para que a criança interaja com eles, construindo e (trans)formando saberes que ultrapassam os muros da creche. Entendemos que as relações constituídas pelas crianças, juntamente com a exploração dos materiais, objetos, sons, aromas, luzes, naturezas, é o que constitui o ambiente de aprendizagem. A forma como tudo isso é organizado e oportunizado a elas é o que vai potencializar ou dificultar o protagonismo infantil.

Organizar os ambientes de aprendizagem também pressupõe levar em consideração os materiais que serão neles distribuídos, para que as crianças possam explorar, manipular e (re)significar seu conhecimento. Os materiais devem estar à altura da criança, para que ela tenha autonomia de fazer a seleção, buscando experimentar possibilidades diferentes de vivenciar suas experiências. Em relação aos materiais, os professores participantes da pesquisa destacam que:

**P9** - Em locais de fácil acesso, a altura das crianças, com participação deles na elaboração e criação dos mesmos.

**P11** - Sempre atuei em espaços muito pequeno, por esse motivo, busquei explorar mais as partes externas, realizar caixas com temas diversos que incentivam a oralidade jogos livros, e assim consequentemente se adaptando.

**P17** - Procuo deixar o máximo de materiais, brinquedos, livros, e tudo o que existe na sala ao alcance das crianças. E tento fazer cantinhos de faz de conta de acordo com o perfil da turma.

**P17** - Bom, tento manter os espaços organizados, de fácil acesso, com brinquedos na altura das crianças, identificados por imagem ou nomes.

**P22** - Os brinquedos e materiais da sala ficam em caixas ao alcance dos pequenos.

**P26** - Tudo é organizado de modo que esteja ao alcance das crianças.

Essas narrativas já demonstram uma preocupação de colocar os materiais em fácil acesso para as crianças explorarem. Por outro lado, questionamos se as crianças pequenas podem manusear esses materiais de forma autônoma, sem precisar pedir, levando-os a espaços diversificados para construir suas experiências. Caso essa autonomia não faça parte da prática desenvolvida com as crianças, será indiferente estar no alto ou ao alcance delas, já que precisarão da autorização do adulto para poder explorar os materiais. Wolff (2020) acrescenta que a qualidade das experiências vividas pelas crianças está inter-relacionada com a atenção que damos à escolha dos materiais e sua distribuição nos espaços da sala. Esses materiais, que necessitam ser diversificados e polivalentes, vão favorecer um ambiente rico em possibilidades e instituí-lo como educador.

Nesse sentido, colocar os materiais ao alcance das crianças e criar os cantinhos pedagógicos na sala referência, por si só, não configuram práticas pedagógicas em que os ambientes de aprendizagem estejam promovendo o protagonismo das crianças. Entendemos ser indispensável uma organização que atenda à criança e suas necessidades, ao mesmo tempo em que seja convidativa e desafiadora a ponto de permitir que ela investigue, explore, crie, monte e desmonte, construindo novas oportunidades de experienciar e de aprender, sem que suas ações e experiências sejam vigiadas e interrompidas pelo adulto, pela rotina ou pelo próprio tempo, marcado pela hora cronometrada do relógio.

As recentes reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês e as crianças pequenas vêm apontando a necessidade de a instituição de Educação Infantil repensar algumas práticas que não estejam de acordo com a valorização das crianças como protagonistas de todo o processo educacional. Essa relação é descrita por Barbosa e Horn (2019), ao destacarem que:

As mais novas abordagens acerca do fazer pedagógico na Educação Infantil, têm trazido à tona a valorização do protagonismo das crianças, apostando

em um novo currículo que, conseqüentemente, nos faz pensar em processo de aprendizagem, em valorização do ambiente como espaço de relações, em investimento na memória, no registro e na documentação para tornar visível a aprendizagem das crianças (Barbosa; Horn, 2019, p. 29).

Diante das discussões provenientes do que foi apresentado pelas vozes e experiências dos professores em relação à forma de organização dos espaços e tempos e seu papel em promover ou inibir o protagonismo infantil, trazemos, ainda, as ponderações de Barbosa e Horn (2019, p. 39). As autoras elencam alguns princípios necessários às práticas desenvolvidas com as crianças de Educação Infantil com o intuito de favorecer o protagonismo infantil, sendo eles:

- saber transitar entre os tempos acelerado e rígido da modernidade e os tempos aniônicos da infância;
- permitir a interação e o respeito entre os tempos individuais e institucionais, assumindo a diversidade entre as pessoas e os grupos;
- organizar espaços que promovam acolhimento e desafios para as crianças brincarem, criarem suas experiências e, conseqüentemente, aprenderem;
- oferecer os mais diversos recursos e materiais, experiências culturais relevantes e de diferentes territórios e o contato intenso com os elementos da natureza, permitindo que as crianças interajam com ele, se encantem e se responsabilizem.

Percebemos o quanto esses elementos são enriquecedores para constituir práticas de ensino e de aprendizagem que promovam o protagonismo e estejam ancoradas nas experiências da vida cotidiana, “pois é nela que construímos nossa existência” (Barbosa; Horn, 2019, p. 39).

Como vimos, então, para os professores participantes deste estudo, existe uma lacuna entre a organização dos tempos, dos ambientes de aprendizagem e o protagonismo infantil, problemática que estaria dificultando a promoção da autonomia das crianças. Essa percepção fica visível primeiramente no arranjo dos cantinhos pedagógicos, quando são organizados e (re)significados pelos adultos sem levar em consideração as necessidades das crianças e a sua autonomia no que tange à experimentação e à descoberta daqueles ambientes. Outro fator apontado pelos professores participantes é a organização da rotina e do tempo, que não respeita os

ritmos infantis. Tudo é cronometrado pela hora-relógio, acelerando o tempo das experiências e relações vivenciadas pelas crianças. Diante do que foi colocado pelos professores, percebe-se a necessidade de (re)significar a vida cotidiana de Educação Infantil, colocando a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Barbosa e Horn (2019) destacam que

A (re)invenção da vida cotidiana, na escola infantil, depende das possibilidades de adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, rompendo com o tédio da repetição, diminuindo o stress de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado. Isso se torna possível quando o educador aprecia o valor das coisas simples, das coisas das crianças, da imaginação, do sonho, isso é, gosta de estar com as crianças e escutá-las em suas múltiplas linguagens, por querer partilhar aquilo que conhece com as novas gerações [...] (Barbosa; Horn, 2019, p. 33).

Portanto, acreditamos que, à medida que vamos minimizando uma prática educativa adultocêntrica, vamos abrindo caminhos para promover o protagonismo infantil, construindo “um ambiente em que crianças e adultos aprendam a partilhar a vida cotidiana, aprendendo a conviver e a se conhecer” (Barbosa; Horn, 2019, p.30). Assim, entendemos que a organização dos tempos e espaços seja um compromisso compartilhado com a sociedade, a família e a instituição de Educação Infantil, no sentido de possibilitar tempos e espaços para que as crianças possam viver de forma saudável e plenamente suas infâncias: brincando, experienciando, descobrindo e apreciando detalhes únicos e especiais que vão compondo a sinfonia da sua vida, seja no ambiente escolar ou fora dele.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a caminhada da investigação, por meio das narrativas apresentadas pelos professores em relação à organização dos espaços e do tempo na Educação Infantil, foi possível observar que há tentativas de superar uma prática adultocêntrica, mas fica evidente em suas ações a figura do adulto impondo o que os bebês e as crianças pequenas podem ou não fazer. Essa constatação fica visível quando os professores relatam os vários cantinhos criados para as crianças e não com as crianças. Os bebês e crianças pequenas não são convidados a participar das decisões

pedagógicas que acontecem na vida cotidiana da Educação Infantil. Isso, por sua vez, os distancia de serem protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Outro aspecto que nos chama atenção nas falas dos professores participantes é quando **P15** menciona:

**P15** - Não organizo minha sala em pequenos cantinhos, deixo o ambiente livre, para que enquanto realizo uma atividade pedagógica com algumas crianças, por exemplo, as outras crianças têm a liberdade de escolherem com o que querem brincar.

Compreendemos que, desde o momento em que a criança entra pelo portão da instituição, observa, sai caminhando, tocando nos materiais, sentindo os cheiros, as cores, os sabores, estamos constituindo uma atividade pedagógica, que precisa ser pensada, planejada com a intencionalidade de convidar a criança a experienciar e vivenciar esse momento de acolhida. Com isso, queremos dizer que a organização dos ambientes de aprendizagem não deve ser um mero passatempo, e sim, precisa de intencionalidade pedagógica, para que as crianças possam construir suas experiências, descobertas, ampliando seu conhecimento de mundo.

Essa organização espacial em cantinhos pedagógicos, tal como citada pelos professores participantes, evidencia uma forma de o adulto controlar e vigiar as crianças, fortalecendo uma visão de mundo adultocêntrica em que o adulto é o centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa é uma camuflagem que empobrece as práticas educativas e as experiências das crianças. Para além dos cantinhos pedagógicos, há a necessidade de considerar a organização dos espaços como possibilidades para que a criança possa se emancipar sem pedir licença (Horn, 2004). Mas, para isso, precisamos considerar as vozes das crianças, deixando-as participar ativamente de questões que direta ou indiretamente lhes dizem respeito. Com isso, abrimos caminhos para oportunizar o protagonismo infantil.

Por outro lado, os professores participantes demonstram uma certa inquietação com a rotina e o tempo organizados para as experiências e vivências das crianças, evidenciando que esse tipo de organização não respeita suas necessidades e ritmos. Isso impede que sejam elas mesmas protagonistas de sua história e

aprendizagem, uma vez que há sempre o olhar do adulto decidindo e direcionando o que podem ou não fazer.

De acordo com esse olhar, as rotinas não são consideradas pedagógicas, tampouco flexíveis, uma vez que os professores participantes enfatizam que há hora marcada e delimitada para tudo. Saber como transformar a “rotina rotineira” em vida cotidiana é papel do adulto no momento do planejamento. Além do mais, o tempo cronológico impede a continuidade das experiências e descobertas das crianças pequenas. Observamos que os professores participantes compreendem a necessidade de superar um tempo fragmentado pela hora-relógio e por uma “rotina rotineira”, mas que ainda não sabem como romper com essas fragilidades na vida cotidiana com as crianças de Educação Infantil. Romper com essa homogeneidade é necessário para criar oportunidades para que as crianças sejam autoras de sua aprendizagem.

Diante do contexto apresentado, percebemos que os ambientes de aprendizagem não são considerados como uma ferramenta propulsora para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, ressaltamos que a organização dos tempos e espaços precisa ser considerada como um potencializador das experiências e das aprendizagens das crianças, sem ser apenas um objeto de entretenimento no qual elas estão envolvidas esperando a hora passar e sem que elas precisem pedir licença a cada instante para o adulto, como já pontuamos anteriormente. Consideramos importante romper com paradigmas que engessam as práticas educativas de Educação Infantil, para assim avançar em relação ao protagonismo infantil.

Portanto, este estudo abre uma reflexão no sentido de que é necessário, primeiramente, compreendermos o que é ser criança e aprofundarmos nossos olhares sobre a infância, sem acelerar o tempo e os ritmos, para, assim, criarmos juntos com as crianças oportunidades para seu desenvolvimento e aprendizagem, respeitando-as como sujeitos de direitos. É preciso, também, superar visões, rotinas, crenças e organizações adultocêntricas que não oportunizam espaços de colaboração com as crianças, limitando-as apenas às condições criadas pelos adultos.

O professor, nesse contexto, configura-se como uma peça fundamental para que seja possível repensar práticas centradas no adulto. Sua sensibilidade e compreensão podem romper barreiras que engessam as minúcias da vida cotidiana na Educação Infantil, facilitando o protagonismo infantil, como corrobora Friedmann (2020, p. 40), ao afirmar que “a defesa do protagonismo infantil não tira, de forma alguma, o papel de destaque dos adultos e a importância que eles têm na vida das crianças, seja como pais, cuidadores, etc”. Com um olhar atento e interessado na figura da criança, é possível oportunizar tempos e espaços que respeitem, acolham e, principalmente, permitam à criança ser protagonista de suas próprias experiências e descobertas.

## REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Tempo e Cotidiano**: tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 20 out. 2020.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17-37.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 137-149.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A. Viver os tempos emocionados da infância. In: AGUILERA, M. I. C.; CABANELLAS, M. C. E.; CABANELLAS, J. J. E.; RUBIO, R. P. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA; Mônica A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.  
SCHWALL, C. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CANDWEL, L.; SCHWALL, C. (org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 64-80.

PEROZA, M. A. de R; CAMARGO, G. B. A prática pedagógica na educação infantil de tempo integral: o que as crianças dizem sobre suas escolas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 39, p. 28–47, 2018. DOI: 10.26694/les.voi39.6010. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1171>. Acesso em: 3 fev. 2025.

WOLFF, D. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem: a importância do ambiente na educação infantil**. Jundiaí, SP: CEDUC, 2020.

#### **HISTÓRICO**

Submetido: 23 de Maio de 2024.

Aprovado: 30 de Dez. de 2024.

Publicado: 03 de Jan. de 2025.

#### **COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:**

SANTOS<sup>1</sup>, D. M.; FORNECK<sup>2</sup>, K. L.; BECKER<sup>3</sup>, V. P. A organização dos espaços e dos tempos na promoção do protagonismo infantil. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.59, 2025, eISSN: 2526-8449