



A importância de ambientes de aprendizagem construídos com a participação das crianças na construção do conhecimento de uma turma do 1º ano do ensino fundamental

The importance of learning environments built with children's participation in the construction of knowledge in a 1st grade elementary school class

Andreia Cristina Pontarolo¹ Jaqueline Silva da Silva² Kari Lúcia Forneck³

Submetido: 09/11/2025 Aprovado: 06/01/2026 Publicação: 30/01/2026

RESUMO

Este artigo, intitulado, A importância de ambientes de aprendizagem construídos com a participação das crianças na construção do conhecimento de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, é o recorte do capítulo de uma tese, que parte da seguinte problemática: De que forma são construídos os ambientes de aprendizagem com a participação das crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental? O objetivo é analisar como são construídos os ambientes de aprendizagem com a participação das crianças e suas contribuições na construção das aprendizagens. A pesquisa, que ocorreu numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, investigou a prática de ensino de uma professora. Os dados foram produzidos a partir de uma entrevista semiestruturada, de observação participante e de um diário de campo. Os dados colhidos, articulados com autores que fundamentaram as discussões, permitiram compreender a importância da organização dos espaços da sala de aula em ambientes de aprendizagem, com a participação das crianças.

Palavras-chave: Ambientes de aprendizagem. Participação das crianças. 1º ano do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article, entitled The importance of learning environments built with children's participation in the construction of knowledge in a 1st grade elementary school class, is an excerpt from a chapter of a doctoral thesis, which arises from the following research question: How are learning environments constructed with the participation of children in a 1st grade elementary school class? The objective is to analyze how learning environments are built with children's participation and their contributions to the construction of learning. The research, conducted in a 1st grade elementary school class, investigated the teaching practice of one teacher. Data were produced through a semi-structured interview, participant observation, and a field diary. The collected data, articulated with the theoretical framework provided by the authors who supported the discussions, allowed for an understanding of the importance of organizing classroom spaces into learning environments with the participation of children.

Keywords: Learning environments. Children's participation. 1st grade of elementary education

¹ Mestra em Ensino pela UNIVATES e doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, na Universidade do Vale do Taquari – Univates/RS/BRA. andreia.lidoino@edu.mt.gov.br

² Mestra em Educação pela PUCRS e Doutora em Educação pela UFRGS. jacqueh@univates.br

³ Mestra em Letras pela PUCRS e Doutora em Letras pela PUCRS. kari@univates.br

1. Introdução

Esse artigo, o recorte do capítulo de uma tese de doutorado, discute a construção de ambientes de aprendizagem com as crianças de uma de 1º ano do Ensino Fundamental, com enfoque na construção baseada na escuta das vozes das crianças e na sua participação na construção dos ambientes e no planejamento das aulas.

A turma investigada é do 1º ano do Ensino Fundamental, na qual o trabalho pedagógico apresenta uma organização diferenciada, distinta de outras turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. A professora, além de fundamentar sua prática de ensino na Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, junto com as crianças, organiza os espaços da sala de aula em ambientes de aprendizagem.

O problema que move a produção do artigo é: De que forma são construídos os ambientes de aprendizagem com a participação das crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental? Já o objetivo é analisar como são construídos os ambientes de aprendizagem com a participação das crianças e suas contribuições na construção das aprendizagens.

Para atender a esses objetivos, os dados foram produzidos a partir de uma entrevista semiestruturada, da observação participante, do diário de bordo e do uso de fotografias, articulando-os com autores que fundamentam as discussões sobre vozes e participação das crianças, planejamento e organização de ambientes de aprendizagem.

2. Metodologia de Pesquisa

Para a produção dos dados, optou-se por uma pesquisa qualitativa, na qual, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador assume como principal objetivo construir conhecimentos e não somente oferecer opiniões em relação ao contexto investigado.

A abordagem da pesquisa aproxima-se do estudo de caso, uma vez que envolveu a prática de uma professora em uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental. Conforme Yin (2001, p. 27), o estudo de caso busca analisar acontecimentos contemporâneos e aprofundar a investigação sobre um determinado fato ou ação. Ele dá abertura para responder a questionamentos que o pesquisador, muitas vezes, não consegue com outros métodos. Ainda que os resultados desta pesquisa sejam limitados a este caso específico, comprehendo que poderão contribuir para a reflexão sobre o aprimoramento das práticas de professores que trabalham no 1º Ano do Ensino Fundamental.

O campo empírico da pesquisa está delimitado ao município de Nova Monte Verde (MT). A protagonista da pesquisa é uma professora Pedagoga, com especialização em PsicopedagogiaA

professora concursada na rede de ensino municipal do município de Nova Monte Verde e pela rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso.

Para a produção dos dados, foi usada a entrevista semiestruturada, a observação participante, o diário de bordo e registros fotográficos. Também foram colhidas informações, a partir do diálogo com a professora e do seu planejamento.

A opção pela entrevista semiestruturada ocorreu pelo fato de ser um instrumento de produção de dados que permite ao pesquisador e ao pesquisado uma comunicação assertiva, que gera uma discussão mais abrangente dos assuntos relacionados à temática a ser investigada. Esse tipo de entrevista permitiu estar frente a frente com a professora e exigiu muito mais do que anotar e gravar suas falas. Foi um momento de diálogo sobre a prática de ensino da professora pesquisada. De acordo com Minayo (2009, p. 62), a entrevista

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A entrevista ocorreu antes de iniciar o período de observação. No decorrer da entrevista, a atenção esteve voltada para a professora, a fim de produzir dados com cordialidade, gentileza e naturalidade, fatores fundantes da ação. Esse momento foi de suma importância para a produção de conhecimentos, que se deu a partir das informações discutidas naquele momento.

A observação participante foi ao encontro da pesquisa-ação, pois possibilitou a interação com a professora pesquisada. Essa forma de observação mostrou ser um instrumento potente de produção de dados. Para fundamentar a escolha da observação participante, faço uso das palavras de Macedo (2000, p. 151):

[...] as particularidades ligadas às observações participantes são significativas na medida em que determinadas concepções de investigação pleiteiam participações densas no sentido de uma intensa impregnação do pesquisador pelas práticas dos atores e pelos contextos onde se edificam e edificam suas instituições.

A imersão no ambiente pesquisado por meio das observações participantes transformou a pesquisa numa construção densa, porque as minúcias foram colhidas com profundidade nos registros e nas observações, tornando a construção da escrita realista, rica em detalhes. A imersão na sala de aula para observar a prática de ensino da professora sendo desenvolvida com as crianças, bem como a interação e a participação delas nas práticas de ensino conferem concretude às falas da professora na entrevista.

As observações realizadas foram registradas no diário de campo, no qual foi anotado o que se julgou importante e pertinente para compor os dados. Conforme explica Ferreira e Lacerda (2017, p. 05-06):

A utilização dos diários de bordo se apresenta como uma forma simples, mas que pode construir um grande aprendizado docente no período de formação, servindo de fonte para uma pesquisa (auto)biográfica, contribuindo fortemente para a formação do professor-pesquisador. O sentido maior de escrever e utilizar as narrativas dos diários como fonte de pesquisa é compreender os atos reflexivos, refletir sobre a sua prática docente e buscar o crescimento profissional.

Diante do exposto, o diário de campo possibilitou, ao mesmo tempo, observar e descrever a ação da professora, isto é, observar e fazer as anotações do que foi julgado pertinente de ser anotado.

Para compor o conjunto de instrumentos para a produção de dados, também foi utilizada a fotografia, com o intuito de registrar as situações observadas nos lócus da pesquisa. Para Bastos (2014, p. 03), a fotografia “está frequentemente associada à noção de documento. Isto significa que, antes de tudo, a fotografia serve para testemunhar uma realidade e, posteriormente, para recordar a existência dessa mesma realidade”. Desse modo, as fotografias não se limitaram apenas ao ato de historiar um momento, mas, muito além disso, o registro é algo que permanece e contribui com as memórias e as lembranças.

Para fins de análise dos materiais de pesquisa, realizou-se uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), tendo em vista os objetivos desta pesquisa. Conforme explica Bardin (2011, p. 33):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas, adaptável a um campo de aplicação muito vasto.

A técnica Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), consiste no desenvolvimento de três etapas: Pré-Análise, Descrição Analítica (exploração do material), Interpretação e Tratamento dos Resultados. Compreende-se que a abordagem de pesquisa escolhida, os tipos de pesquisa, os instrumentos para a produção dos dados e a técnica de análise foram pertinentes e contribuíram para a escrita deste artigo.

3. A construção de ambientes de aprendizagem com as crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental

Os ambientes referem-se a espaços físicos que, ao serem organizados com intencionalidades pedagógicas, transformam-se em ambientes de aprendizagem, sendo ferramentas potentes na ascensão do conhecimento.

Os ambientes podem ser organizados nas salas de aula, nas bibliotecas e em outros espaços, internos ou externos. Os espaços escolares se transformam conforme a organização idealizada pelos sujeitos envolvidos na ação educativa. Nesse escrito, descreve-se como uma professora organiza espaços em ambientes de aprendizagem com a participação das crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

A intencionalidade dessa organização é criar situações que proporcionem meios para que as crianças aprendam, desenvolvam habilidades e interajam com as aulas em execução.

A pesquisa descrita neste artigo foi desenvolvida em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, turma “A”, da Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Monte Verde, localizada no município de Nova Monte Verde, no estado de Mato Grosso. A professora contemplou o que está previsto na legislação, que ampara o Ensino Fundamental de nove anos, e fundamentou sua prática docente na Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos. Tal legislação sustenta a necessidade de considerar a infância e a aprendizagem de forma lúdica e respeitosa, compatível com o nível de desenvolvimento das crianças de seis anos de idade. De acordo com o que Horn (2007, p. 35) sinaliza,

[...] 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 partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.

Com base na autora, comprehende-se que os espaços não são neutros. No contexto da sala de aula, a construção de ambientes de aprendizagem implica transformação e idealizações que convertam o espaço físico conforme o planejamento do professor; neste caso específico, em parceria com as crianças. Tal construção coletiva exige uma análise atenta das possibilidades de criação: o que é possível idealizar, moldar e concretizar no espaço da sala. O espaço físico, a presença ou ausência de tecnologias, os materiais disponíveis, o envolvimento das crianças e a projeção das práticas que se pretende desenvolver são aspectos que o professor considera em seu planejamento. Tudo passa pela sua avaliação e é considerado no ato de planejar.

A construção da aprendizagem requer, portanto, envolvimento que perpassa o querer, a emoção, a criatividade, a autonomia, a liberdade e o protagonismo. Isso implica reconhecer que a

estruturação do ambiente com fins pedagógicos considera as especificidades do processo de aprender e, sobretudo, ter no professor, como adulto mediador, a responsabilidade de criar condições para que essas dimensões estejam presentes na vivência educativa. De acordo com a participante da pesquisa, os ambientes de aprendizagem são construídos com a participação das crianças:

Na construção dos ambientes, sentamos, eu com os estudantes, e fazemos uma roda de conversa para definir como vamos organizá-los. Quais propostas de objetos eles apresentam na fala e o que precisamos para montar o ambiente. Temos regras estabelecidas e um combinado a ser cumprido. Eles cumprem o combinado. Fica mais fácil trabalhar com eles, pois sabem o que podem e o que não podem. Porque eu vejo que a maior dificuldade dos professores em trabalhar com a organização de ambientes e com material concreto é porque, de certa forma, não têm regras e vira uma bagunça. Mas, se você colocar regras, se torna uma bagunça organizada. E é necessário isso, porque quando você sai daquela fileira das crianças enfileiradas, elas já vão sentar em grupos, vão participar ativamente ali nos ambientes. E, nos ambientes, a tendência é terem um pouco mais de euforia (Professora Participante da pesquisa, 2024).

Para a professora, a organização dos ambientes de aprendizagem não se limita ao momento em que se pensa a disposição do espaço. Ela também comprehende o modo como estes ambientes serão utilizados, quais objetos os comporão e como estes objetos dialogam com as habilidades a serem trabalhadas.

Para esta construção, semanalmente, ela apresenta às crianças as habilidades previstas a serem trabalhadas, os “objetos de conhecimento” que necessitam ser trabalhados com a turma e, com base neles, iniciam juntos o planejamento do ambiente. A professora informa o gênero textual a ser trabalhado na semana, bem como os demais conteúdos dos componentes curriculares. A partir disso, professora e crianças pensam em objetos a serem trazidos para a sala de aula, a fim de organizar o ambiente de forma que converse com as aulas previstas. São as próprias crianças que trazem os objetos. Caso algum item não esteja disponível, a professora se encarrega de providenciá-lo ou sugere que o construam coletivamente.

Forneiro (1998) e Barbosa e Horn (2009) comprehendem que o termo “ambiente” está relacionado a questões subjetivas. De acordo com Forneiro (1998, p. 233):

De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada, que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida.

Para a autora, o ambiente é capaz de espalhar sensações, estimular lembranças e provocar sentimentos. Ele pode oferecer segurança ou inquietação, em decorrência do que foi vivido e lembrado posteriormente. Segundo o pensamento de Forneiro (1998), o ambiente é uma

composição idealizada, construída com intencionalidade, que se constitui como uma mistura de potencialidade e de vontade. É formado por diversos elementos que interagem entre si, um espaço físico recriado, composto por objetos, sons, cores e, até mesmo, odores, os quais, juntos, criam uma experiência única para cada criança que vivencia esta composição. Com base em um momento observado na turma pesquisada, o Quadro 1 traz o seguinte diálogo entre a professora e as crianças:

Quadro 1: Diálogo da professora com as crianças

Professora: Crianças, o que poderíamos trabalhar na próxima semana? Estamos conhecendo como se formam as palavras, as frases e os textos. Como poderíamos continuar aprendendo tudo isso e organizar nosso ambiente da sala de aula?

Criança 1: Posso trazer uma borboleta?

Criança 2: Eu posso trazer uma boneca?

Criança 3: Vou trazer sementes para plantarmos.

Professora: Podemos, então, trazer brinquedos, para brincarmos e aprender como se escreve o nome de cada um deles. Também podemos trazer sementes para plantar — vamos definir juntos o que plantar. E sobre a borboleta, que tal procurarmos uma no pátio da escola? O que vocês acham?

Fonte: Notas do diário de campo, 10 de fevereiro de 2025, elaborado pela autora (2025).

Esta construção coletiva de pensar a organização do ambiente em conjunto exige do professor uma postura intencional e mediadora. Escutar o que as crianças desejam trazer é fundamental, mas é igualmente necessário conduzir as ideias com um olhar pedagógico que direcione as possibilidades de maneira significativa. Tais momentos possuem sentidos profundos, que provocam emoções e constroem memórias, bem como permitem que as crianças idealizem o cenário no qual aprenderão e participem ativamente desta elaboração. A criação dos ambientes torna-se, assim, uma experiência envolvente. Trata-se de um convite à imersão e à conexão com o que desejam e almejam ter na sala de aula.

Mais do que a simples presença de objetos, há uma simbologia intrínseca em cada escolha feita. Os elementos trazidos pelas crianças carregam significados, afetos e desejos, bem como compõem um cenário que reflete suas subjetividades. Para a criança, esta vivência provoca uma sensação de pertencimento, de se sentirem importantes e reconhecidas por terem participado da organização da sala de aula e da construção do seu próprio conhecimento. A Figura 1 ilustra alguns objetos que as crianças trouxeram para a organização de uma semana letiva.

Figura 1: Objetos trazidos pelas crianças para a organização do ambiente

Fonte: Registros da autora (2025).

Embora pareça algo simples – uma mesa composta por alguns objetos identificados –, a riqueza está na forma como ela foi idealizada. Para compor esta mesa, houve uma discussão prévia, uma imersão na construção, decisões coletivas e criatividade. As crianças decidiram trazer o que está disposto nela, após um diálogo sobre o que estudariam na semana. Cada objeto carrega um significado para a criança que o trouxe, o que reflete a relação de importância estabelecida neste ato, como uma delas afirmou: Estamos estudando coisas que eu trouxe da minha casa (Criança 1).

A professora, num trecho da entrevista, comenta:

Toda semana, dialogamos sobre a construção dos ambientes. Eles mesmos já perguntam: 'Semana que vem, o que nós vamos fazer? Trabalhamos de acordo com as habilidades do bimestre que precisam ser desenvolvidas. Elas são informadas na roda de conversa, e depois pensamos juntos em quais materiais trazer para organizar nosso ambiente durante a semana. O objetivo é deixar nossa sala 'conversando' com os conteúdos que estamos trabalhando. O mais importante é que esses materiais são trazidos pelas crianças, por elas mesmas. Elas fazem questão de trazer e aparecem com muitos objetos. Mas, o mais interessante é que são objetos que fazem parte do seu contexto. Tem coisas que, enquanto professora, eu nunca imaginaria que eles poderiam trazer, pois eles pensam e trazem. Um exemplo foi quando trabalhei o som da letra X nas palavras. Eles trouxeram xadrez, algo que eu jamais pensaria que eles associariam ao 'X'. Eles trouxeram o jogo de xadrez de casa, se sentaram no chão em grupo e começaram a brincar. Uma criança já havia tido aula de xadrez, então era algo compartilhado. Eles conseguem pensar em todos os detalhes (Professora Participante da pesquisa, 2024).

Conforme a professora, as crianças das turmas nas quais ela desenvolve seu trabalho já estão acostumadas com este processo; para elas, é algo que faz parte da rotina. Esta turma estava começando a acostumar-se, já que era início de ano letivo. Esta ação lhes proporciona o sentido de pertencimento e de protagonismo. Pensar a organização dos espaços e dos objetos que compõem o ambiente de aprendizagem passa a ser natural no cotidiano da sala de aula. De acordo com Horn (2004, p. 15):

Os textos disponíveis atualmente sobre organização espacial nas escolas, em especial nas salas de aula, referem-se, na maior parte dos casos, à íntima relação entre as interações sociais das crianças e suas aprendizagens, intermediadas pelo meio onde estão inseridas, cenário desse processo.

A sala de aula é o espaço onde as crianças passam grande parte do tempo, para receber o ensino formal. A ligação que estabelecem com a escola e com os professores é intensa e é importante que assim seja, uma vez que as crianças passam boa parte do tempo e da vida na escola. Trazer para dentro desta instituição o contexto real das crianças é proporcionar-lhes o sentimento de estar em casa, em sua segunda casa. A liberdade para ser espontâneo e participar ativamente do processo de aprendizagem torna a vivência mais significativa. Na Figura 2, as crianças estão organizando os ambientes da leitura e dos elementos da natureza.

Figura 2: Organização do ambiente da leitura e dos elementos da natureza



Fonte: Registros da autora (2025).

Na sala de aula da turma pesquisada, existem quatro ambientes, denominados ambientes fixos, os quais foram idealizados e construídos em parceria com a professora. Na primeira semana de aula, ela explicou para as crianças como organiza seu trabalho pedagógico e, desde este momento, elas passaram a fazer parte desta organização, ou seja, juntas pensam o ambiente que é organizado semanalmente; são ouvidas por ela, tanto no momento de pensar este ambiente, como no planejamento das aulas a serem desenvolvidas.

Ao ser questionada sobre como abordou a construção destes ambientes e de que forma foi discutida a ideia de criar ambientes fixos e outros que seriam construídos semanalmente, a professora respondeu:

Falei a eles a importância de trabalhar com ambientes organizados. O objetivo era trazer as vivências deles para dentro da sala de aula, permitindo que vissem na prática o que estariam trabalhando. Apresentada a proposta, eles gostaram, e começamos a partir de então a trazer objetos para criar os ambientes fixos. Foi realizada uma reunião com os pais, na qual informamos sobre a ação. Explicamos que as crianças iriam solicitar alguns objetos em casa para trazer e deixar na sala de aula, mas que isso seria para fins pedagógicos (Professora Participante da pesquisa, 2024).

A Figuras 3 apresenta as imagens dos quatro ambientes fixos: Ambiente da Matemática; Ambiente da Leitura; Ambiente com Elementos da Natureza e Ambiente de Jogos e Brincadeiras, que estavam em fase de construção. Começamos pela apresentação do ambiente da Matemática.

O Ambiente da Matemática (Figura 3) é composto por diversos objetos que contribuem para as situações de aprendizagem desta área, como palitos, canudinhos, tampinhas de garrafa, relógios, números móveis e calculadoras. A professora informou que, futuramente, trará uma balança, fita métrica e jarra medidora de litros. À medida que novas ideias surgem, os objetos são incorporados ao ambiente.

Figura 3: Ambiente da Matemática



Fonte: Registros da autora (2025).

O Ambiente organizado da Matemática, um dos ambientes fixos da sala, é composto por diversos jogos e materiais concretos, como palitos e canudinhos, que despertam o interesse e a curiosidade das crianças. A interação frequente com esse espaço favorece a construção de conhecimentos matemáticos significativos, uma vez que possibilita a compreensão de conceitos muitas vezes considerados abstratos ou distantes da realidade dos estudantes. Por meio de atividades lúdicas e investigativas, os alunos desenvolvem habilidades como interpretar e resolver situações-problema, estabelecer relações entre numeral e quantidade e compreender as quatro operações, ampliando, assim, a compreensão das estruturas numéricas (Pontes, 2024).

De acordo com Kishimoto (1994), o uso de materiais lúdicos e manipulativos, como jogos e recursos concretos, potencializa o interesse e o envolvimento das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Corroborando a afirmação de Kishimoto (1994), Lorenzato (2006) ressalta que o material didático-manipulativo possibilita que a criança experimente, descubra e construa significados. Os autores dialogam sobre o quanto recursos como jogos e materiais manipulativos desenvolvem o raciocínio lógico, a criatividade e a autonomia. Dessa forma, a organização e a diversificação de materiais disponíveis neste ambiente favorecem tanto o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, quanto o protagonismo infantil, no processo de construção do conhecimento.

A seguir, a Figura 4 representa o Ambiente da Leitura, que é composto por um varal de tecido em formato de sacolas, onde são colocados livros de vários gêneros textuais.

Figura 4: Ambiente da Leitura



Fonte: Registros da autora (2025).

O Ambiente da Leitura (Figura 4) conta com sacolas que servem para armazenar livros de diversas tipologias textuais, incluindo contos de fada, jornais, bulas de medicação, gibis, entre outros. Sobre mesa, que serve como suporte para compor o ambiente da leitura, há fichas de leitura com frases e textos pequenos e alfabetos móveis, que aproximam as crianças da escrita e estimulam a exploração e a leitura.

Observa-se a constante participação das crianças neste ambiente, o que demonstra o quanto ele é importante, tendo um papel fundamental na sua aprendizagem e relevância para estimular o letramento. Para Soares (2003), o contato com variados gêneros textuais amplia a compreensão das funções da linguagem e contribui para o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

O Ambiente dos Elementos da Natureza (Figura 5) está menos desenvolvido. No momento da pesquisa, havia apenas algumas sementes, mas a professora planejara adicionar mais

itens, como pedrinhas, gravetos, entre outros elementos naturais, com o intuito de torná-lo mais atrativo. Dessa forma, poucos elementos compunham o ambiente, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5: Ambiente com Elementos da Natureza



Fonte: Registros da autora (2025).

O ambiente organizado denominado Elementos da Natureza, que é fixo na sala, é constantemente reorganizado, uma vez que ele também é composto por elementos naturais, que, seguidamente, precisam ser substituídos. Elementos como pedras, flores, argila, folhas e gravetos oferecem às crianças, uma rica oportunidade para o desenvolvimento sensorial e cognitivo. Segundo Louro (2011), a manipulação destes materiais naturais favorece a exploração tátil, visual e olfativa, trabalha os sentidos como um todo e estimula a curiosidade e o pensamento científico desde a infância. Além disso, o contato direto com estes elementos contribui para o fortalecimento do vínculo das crianças com o meio ambiente, promovendo a sensibilização em relação à sua preservação. Também é possível utilizar estes materiais para criar e vivenciar situações de aprendizagem. Assim sendo, conforme pontua o autor, este ambiente potencializa a aprendizagem significativa e promove a criatividade.

Por fim, o Ambiente de Jogos e Brincadeiras (Figura 6) disponibiliza brinquedos e jogos, trazidos pelas próprias crianças.

Figura 6: Ambiente de Jogos e Brincadeiras

Fonte: Registros da autora (2025).

Neste armário, são guardados os brinquedos e jogos, que contribuem para o desenvolvimento das aulas. O ambiente também é constantemente visitado pelas crianças, para brincarem e jogarem. Os ambientes fixos localizados no fundo da sala de aula são utilizados por elas conforme as situações de aprendizagem propostas.

Há momentos em que a professora leva as crianças para explorar, brincar e aprender nestes ambientes. Em algumas situações, elas exploram livremente os ambientes, enquanto a professora oferece apoio conforme suas escolhas. Em outros momentos, a professora conduz a exploração dos ambientes, de acordo com o conteúdo da aula que está sendo desenvolvido. Questionada sobre o quinto ambiente da sala de aula, a professora explicou:

O quinto ambiente é organizado semanalmente, conforme as habilidades e o conteúdo a ser desenvolvido naquela semana. A discussão sobre o que será trabalhado ocorre nas quintas ou sextas-feiras. Dessa forma, os estudantes conseguem trazer objetos de suas casas na segunda-feira, e juntos organizamos o ambiente para a semana. As crianças não apenas apontam objetos que podem ser usados para trabalhar o conteúdo, mas também se organizam nas discussões sobre como os conteúdos serão abordados. Proponho a eles se podemos usar textos, histórias ou vídeos sobre o tema, e eles opinam. Eles adoram vídeos e histórias, e, com isso, começam a pensar em objetos que podem ser usados para complementar a aula (Professora Participante da pesquisa, 2024).

Os jogos e as brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, pois contribuem não somente para promover momentos de descontração, mas também, através das brincadeiras e dos jogos, ocorrem aprendizagens, uma vez que estimulam o cognitivo e o emocional, envolvendo a cultura e o lado social das crianças. Situações de aprendizagem que envolvem os jogos de memória e dominó contribuem para o desenvolvimento da atenção e do raciocínio lógico, enquanto brincadeiras de faz de conta estimulam a criatividade e a linguagem. De acordo com Kishimoto (2011), os jogos cooperativos, como a roda e as dinâmicas de grupo, promovem a socialização, o respeito às regras e a resolução

coletiva de problemas. Assim, as práticas de ensino permeadas por brincadeiras tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso, promovendo assim a construção do conhecimento.

No que tange à organização do espaço da sala de aula, Horn (2004) afirma que os diferentes cantos das salas são separados por estantes, prateleiras e móveis, para permitir que as crianças visualizem a figura do adulto, sem a necessidade constante da sua presença para realizar as situações de aprendizagem. Neste modo de organização, as crianças podem agir de forma independente, sem depender do adulto para conduzi-las. A liberdade de explorar os ambientes propicia às crianças segurança e confiança para explorá-los, oportuniza o contato, cria memórias, além de elas experimentarem e aprenderem através da investigação.

De acordo com a autora, a disposição dos móveis na sala de aula e a organização do ambiente não impedem que as crianças explorem, de maneira independente, quando lhes é dada autonomia. Esta organização favorece a independência das crianças, proporcionando-lhes segurança e confiança para explorar o ambiente.

A construção de ambientes de aprendizagem com crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental revela-se essencial para a promoção de um espaço acolhedor que respeite o desenvolvimento integral dos estudantes. A organização coletiva desses ambientes favorece o sentimento de pertencimento, uma vez que as crianças participam ativamente da escolha e disposição dos materiais, fortalecendo o protagonismo, a autonomia e a criatividade. Nesse processo, a abertura a novos caminhos metodológicos contribui significativamente para o fortalecimento tanto do professor quanto do estudante, ao estimular experiências de aprendizagem mais significativas e a emergência de novas descobertas, cabendo ao docente o papel de mediador e facilitador atento às necessidades e interesses do grupo (Rodrigues et al., 2025).

3.1. As crianças e a participação no planejamento das práticas de ensino

A organização do ambiente de aprendizagem, quando realizada em consonância com as crianças, ouvindo suas vozes, desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento integral, pois contribui diretamente para que as interações, descobertas e aprendizagens aconteçam de forma espontânea. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional das crianças precisa ser planejado e organizado com materiais, mobiliários e brinquedos que proporcionem experiências significativas, ampliem as potencialidades da criança e incentivem o brincar e o explorar. Assim sendo, cabe ao professor e à equipe escolar pensar intencionalmente a disposição dos elementos dos ambientes, assegurando que sejam acessíveis, seguros e estimuladores da criatividade.

A professora comenta que uma das estratégias utilizadas na organização dos ambientes é a roda de conversa como uma ferramenta de diálogo com as crianças. Ao questioná-la sobre como escuta as vozes das crianças para definir o que pretende trabalhar e como faz a articulação com o seu planejamento, ela explica:

Temos esse diálogo toda semana. Dialogamos sobre a construção dos ambientes. Eles mesmos já perguntaram semana que vem, o que nós vamos fazer? O que vamos trabalhar? Tudo é organizado e trabalhado conforme as habilidades previstas para o primeiro ano. O mais importante é que estes materiais servem como base para a organização dos ambientes, na sua maioria são trazidos pelas crianças. Eles fazem questão de trazer, aparecem muitas coisas. Tem coisa que enquanto professora eu nem imaginara que seria possível eles pensarem, eles pensam e trazem (Professora Participante da pesquisa, 2024).

Quando o professor escuta atentamente as vozes das crianças, é possível planejar práticas de ensino que criem um ambiente mais acolhedor, onde as crianças se sintam seguras para expressar-se e aprender. O professor, ao ouvir as crianças, promove o respeito e fortalece o vínculo entre elas, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional e social. Segundo Friedmann (2020), escutar de forma plena envolve presença, vínculo, conexão e respeito, incluindo não apenas a fala, mas também o olhar, os gestos, o tom de voz e as emoções do outro, que podem nos tocar. Além disso, escutar é acolher o momento do outro, compreender e reconhecer sua singularidade, seu tempo e seu contexto.

Escutar as crianças é fundamental para compreender o que elas estão sentindo, pensando e precisando. Ao escutar as crianças, demonstramos que valorizamos suas opiniões e fortalecemos a confiança e o vínculo afetivo. A prática da escuta contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como a comunicação, a empatia e o respeito, que são fundamentais para o crescimento e o amadurecimento emocional. Segundo Oliveira (2020), ao escutar as crianças por meio da observação criteriosa de suas interações e brincadeiras, o professor pode atuar junto a elas de forma mais consciente, ajudando-as a perceber diferentes aspectos das situações e dos participantes envolvidos.

No Quadro 2, relato do momento em que as crianças socializaram as vivências do final de semana.

Quadro 2: Momento da socialização das vivências do final de semana

Todos os dias antes de iniciar a aula, eles seguem uma rotina e uma parte dessa rotina é dialogarem sobre como foi o dia após o término da aula e ida para a casa. Na segunda-feira essa socialização é um pouco mais longa, haja vista que ocorreram inúmeras vivências para socializar referente ao final de semana. Segundo a professora, às vezes eles formam um círculo e sentam no chão para fazerem essa discussão. Como estava um dia chuvoso e era no período matutino, eles ficaram sentados na cadeira. A professora então orienta que todos precisam escutar quando o coleguinha estiver falando e esperar a sua vez de falar. Assim, todos terão a oportunidade de socializar. Entre os vários relatos do final de semana, uma criança falou do churrasco que havia feito no final de semana. Para ela aquilo foi extraordinário. Ela contou que os avós visitaram a sua casa e que eles fizeram churrasco no domingo. A criança estava feliz com a visita dos avós e com o alimento preparado nesse dia.

Fonte: Notas do diário de bordo, 10 de fevereiro de 2025, elaborado pela autora (2025).

Na Figura 7, o registro fotográfico do momento descrito no Quadro 2.

Figura 7: Momento da socialização das vivências do final de semana



Fonte: Registro da autora (2025).

Ao oportunizar que as crianças relatassem as vivências do final de semana, a professora lhes propiciou momentos de socialização e de compartilhamento de conhecimento. Esta prática fortalece os laços afetivos e permite que ela escute informações que podem ser essenciais para orientar o planejamento da sua prática de ensino. Este momento de troca enriquece o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais acolhedor e atento às experiências de cada criança.

Escutar as crianças ajuda a entender seus sentimentos, seus gostos, suas dúvidas e as dificuldades que enfrentam. Suas vozes demonstram o que elas consideram interessante, o que as motiva e como percebem o ambiente ao seu redor. A BNCC (Brasil, 2018, p. 34) vai ao encontro desta constatação ao definir que “Ouvir as crianças é reconhecer que elas são sujeitos de direitos, capazes de expressar opiniões, sentimentos e ideias sobre o mundo que as cerca, e que essas manifestações devem ser consideradas no planejamento e na condução das práticas pedagógicas”.

Conforme o documento, ao escutarmos as crianças com sensibilidade, percebe-se o quanto elas nos dizem, através das falas, dos gestos e das emoções. Ao oportunizar momentos de trocas entre as crianças, de relatos das suas vivências no lar, a professora consegue ouvi-las e, consequentemente, conhece um pouco mais cada uma delas e pode auxiliá-las pedagogicamente.

Conhecer o que as crianças pensam a respeito do ensino é fundamental para proporcionar aprendizagens significativas. Ao compreender suas percepções, expectativas e interesses, o professor amplia sua capacidade de planejar práticas de ensino que dialoguem com as necessidades e as expectativas das crianças. A escuta possibilita a construção de elos que aproximam a criança do professor, bem como oportuniza que se sintam valorizadas como sujeitos de direitos.

Conforme Ferrarini, Queiroz e Salgado (2016), na perspectiva das crianças, a escola é um espaço para compartilhar o dia, realizar atividades culturais e esportivas, o que desconstrói a ideia

de que ela é exclusiva para o estudo. Assim, a escola se torna mais acolhedora, onde as crianças podem explorar diferentes formas de aprender e de se expressar. A professora pontua:

Ao planejar as aulas necessito considerar o que discutimos coletivamente. Descrever toda essa ação no planejamento é mais difícil. No entanto, no desenvolver da prática, acontece o inesperado, ao certo não sabemos o que poderá acontecer partindo do idealizado e planejado. E eles vão nos ambientes, pegam material ou desenvolvem atividade lá no ambiente, partindo do ambiente. Sempre há surpresas e descobertas que se criam nas ações desenvolvidas nos ambientes (Professora Participante da pesquisa, 2024).

Quando a professora relata que, ao se dirigirem aos ambientes para desenvolverem situações de aprendizagem, acontecem, muitas vezes, situações diferentes do que haviam planejado. Ou seja, da criatividade das crianças, emergem outros acontecimentos, a construção coletiva de aprendizagens.

O ato de planejar é um ato político, porque envolve decisões sobre como os recursos serão utilizados e quais prioridades serão estabelecidas. Além disso, considera-se o contexto cultural e social das crianças. No planejamento da professora pesquisada, as vozes das crianças são levadas em consideração; por isso, nele está presente o que querem conhecer e aprender. Dessa forma, sentem-se pertencentes nos processos de ensinar e de aprender, conforme a professora relata: “[...] isso se torna interessante para eles, pois não ficam apenas ouvindo eu falar e explicar. Eles estão manipulando os objetos, descobrindo e aprendendo. Eles ficam perguntando, estão fazendo parte realmente do processo, não só ouvindo. Eles se sentem pertencentes, pois pensaram nesses ambientes, auxiliaram a criar” (Professora Participante da pesquisa, 2024).

A professora pontua que as crianças se sentem protagonistas, que é o que a escuta das vozes das crianças proporciona. Além do sentimento de autonomia, de pertencimento e de responsabilidade, estabelecem uma relação de confiança entre elas e com a professora, quando lhes é oportunizada a participação no ato de planejar, ou seja, na tomada de decisão em relação ao que vão aprender.

Como pode ser observado, o ato de planejar articula-se com a organização dos materiais e dos ambientes de aprendizagem. Isto significa que, ao planejar, é importante pensar em como os recursos disponíveis, juntamente com o espaço físico, podem tornar-se um ambiente de aprendizagem e em como a situação de aprendizagem pode ser estruturada para promover o ensino. Nesse sentido, a reflexão de Lorenzon e Silva (2014, p. 215):

A existência de espaços que favoreçam a heterogeneidade, em que cada criança possa demonstrar seus interesses, suas necessidades ou encontre elementos que a envolvam, permite aos professores conhecer as crianças e seus gostos. A observação das crianças quando ocupam os espaços externos à sala de aula, por exemplo, permite às professoras

a constatação de temas que podem ser incrementados no planejamento pedagógico do professor.

Os autores evidenciam que o ambiente não se limita às paredes da sala de aula, mas se estende a contextos diversificados, fora da sala de aula, capazes de despertar interesses nas crianças (Lorenzon; Silva, 2014). Dar abertura para que cada uma fale das suas necessidades e preferências contribui para a construção de uma relação de proximidade entre o professor e as crianças. A observação da professora a respeito da imersão das crianças nos ambientes organizados, seja na sala de aula ou fora dela, evidencia apontamentos valiosos sobre o que elas pensam, o que possibilita que o planejamento seja enriquecido e direcionado para a necessidade pedagógica. Criar espaços que valorizem a heterogeneidade, onde cada criança possa expressar seus interesses e necessidades, é cada vez mais pertinente. Corroborando estes aspectos, na entrevista, a professora relatou:

São oportunizadas às crianças autonomia, elas são ativas e querem participar. Queremos estudantes ativos e para isso, precisamos oportunizar. A criança ativa ela pergunta, ela questiona. E você enquanto professor carece dar a resposta ou fazer com que ele procure a resposta, não podemos podar essa curiosidade deles, eles são bem ativos e curiosos (Professora Participante da pesquisa, 2024).

Figura 8: Momento de diálogo com as crianças



Fonte: Registro da autora (2025).

Ao observar as crianças explorando, criando e descobrindo os ambientes, o professor pode perceber suas potencialidades e dificuldades no âmbito da aprendizagem dos conteúdos escolares ou das relações interpessoais. Dessa forma, a observação contribui para alinhar o ensino às suas experiências e curiosidades, enriquecendo assim o processo de aprendizagem.

Barbosa e Horn (2008) reforçam que o planejamento é um instrumento vivo, que se alimenta da observação cotidiana das crianças e de suas interações, favorecendo a criação de propostas significativas e contextualizadas. Ao reconhecer a infância como um período em que a

curiosidade, a experimentação e as múltiplas linguagens fazem parte do desenvolvimento infantil, o professor enriquece seu planejamento, transformando-o numa ferramenta potente que dialoga e valoriza tanto as necessidades do coletivo da sala de aula, quanto as mais pontuais de cada criança.

O planejamento não serve apenas como guia para as ações docentes, mas também leva o professor a pesquisar e a conjecturar sobre como ensinar, o que ensinar e de que modo ensinar. É um momento de pesquisa e de reflexão voltado à organização de um dia letivo, cuidando minuciosamente de cada ato a ser desenvolvido em sala de aula. Assim sendo, planejar permite ao professor explicitar a sua intencionalidade pedagógica.

4. Considerações Finais

Os ambientes de aprendizagem costumam ser abordados e debatidos na etapa da educação infantil. Esse artigo, que é um capítulo de uma tese, buscou investigar e evidenciar, por meio de uma pesquisa de campo, que é possível organizar ambientes de aprendizagem em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa organização junto às crianças, escutando-as e dando-lhes voz, propicia-lhes serem protagonistas, desde que lhes seja dado o direito de exercer seus direitos.

O artigo aborda como ocorre a construção de ambientes de aprendizagem com as crianças de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental. É possível compreender a importância dos espaços da sala de aula organizados em ambientes de aprendizagem, nos quais as crianças são participantes ativas do planejamento das aulas a serem desenvolvidas, sendo assim protagonistas na construção da sua aprendizagem.

A pesquisa evidenciou que a professora pesquisada media o processo de organização dos ambientes de aprendizagem, escuta as crianças e pensa com elas a construção dos ambientes e o planejamento das aulas. A construção de ambientes organizados, neste artigo, é destacada como diferencial da sala de aula pesquisada e do trabalho desenvolvido pela professora.

Outro destaque são as vozes das crianças, que são ouvidas e valorizadas no desenvolvimento das práticas de ensino e integram o processo de construção da sua aprendizagem, que envolve não somente as habilidades do domínio cognitivo, mas também as habilidades socioemocionais. O protagonismo é efetivo e respeitado pela professora da turma.

Toda ação desenvolvida em sala de aula é articulada com as crianças. As vozes são escutadas no ato de planejar. A professora define com as crianças o que aprenderão na semana

seguinte, destacando que precisam seguir o currículo proposto, mas que, juntos, poderão pensar na organização das aulas e nas vivências a serem experimentadas coletivamente.

Ouvir as crianças, valorizar suas opiniões, interesses e experiências tornam o processo de ensino mais participativo e significativo para elas. Essa escuta ajuda a criar um ambiente mais acolhedor, no qual as crianças sentem que são ouvidas e respeitadas, o que estimula sua autonomia e seu engajamento.

Referências

BARBOSA, M. C. **Infância e cultura: crianças produtoras de sentidos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, R. A fotografia como retrato da sociedade. **Sociologia**, Porto, v. 28, dez. 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

FERRARINI, K. R. A.; QUEIROZ, O. R. F.; SALGADO, G. R. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1027-1048, out./dez. 2016.

FERREIRA B. M. L. S.; LACERDA, D. F. K. A importância do diário de bordo na formação docente: uma experiência no projeto PIBID de Nova Friburgo, RJ. In: Encontro Regional de Ensino de Biologia, 8., 11 a 13 set. 2017. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO/UFRJ/IBC, 2017.

FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artesmed, 1998. Cap 11, p 229-280.

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

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

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos e brincadeiras e sua importância na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LORENZATO, S. **Laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas: Autores Associados, 2006.

LORENZON, M.; SILVA, J. S. O princípio do ambiente na abordagem de planejamento no enfoque emergente: influências no planejamento pedagógico dos professores interfaces da educação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 207-221, 2014.

LOURO, L. **Educação ambiental e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano – inflexões multirreferenciais em currículo. **Noésis**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-47, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A Ludicidade dos Quadrados Mágicos como Estratégia para Superar Desafios no Ensino de Matemática. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 8, p. 467-478, 2024.

RODRIGUES, Adriely Almeida et al. O Pensamento Algébrico como Ponte entre o Saber Escolar e a Ação Extensionista em Matemática. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 13, p. 227-235, 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos.** 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.