

Da Observação à Intervenção: O Planejamento Docente na Educação Infantil

Nadir Azevêdo de Jesus Santos
Universidad San Carlos
Doutorado em Ciências da Educação

Resumo: No contexto da Educação Infantil, a qualidade das experiências oferecidas às crianças depende de um planejamento que parte da observação do cotidiano e se converte em intervenções intencionais, sensíveis às culturas infantis e aos direitos de aprendizagem. O artigo objetiva analisar, em perspectiva teórico-bibliográfica, como a observação, o registro e a interpretação das ações das crianças sustentam decisões docentes de planejamento, articulando tempo, espaço, materiais e propostas de brincar e aprender. A justificativa ancora-se na necessidade de superar rotinas prescritivas e fragmentadas, favorecendo um planejamento que responda ao que as crianças fazem e negociam nas interações, conforme orientações curriculares nacionais e aportes da didática da pré-escola (Aroeira et al., 1996; Brasil, 1998). Pergunta-se: de que modo a passagem da observação à intervenção pode operacionalizar um planejamento docente mais reflexivo e coerente com a intencionalidade pedagógica? Adota-se metodologia qualitativa, de natureza bibliográfica, organizada como revisão narrativa, com leitura analítica e síntese temática de obras sobre planejamento, projetos, brincadeira e mediação (Barbosa e Horn, 2008; Kishimoto, 2002; Vasconcellos, 2000). Os resultados indicam que (i) a observação ganha potência quando se combina a registros descritivos e a documentação pedagógica; (ii) o planejamento se fortalece quando formula hipóteses sobre o desenvolvimento e prevê intervenções abertas à imprevisibilidade do brincar (Vigotsky, 1998; Ostetto, 2010); e (iii) a avaliação formativa, integrada ao planejamento, reorganiza a prática sem reduzir a infância a métricas. Conclui-se que o planejamento docente, quando orientado por observação interpretativa e por projetos, amplia a responsividade pedagógica e sustenta ações formativas e culturalmente situadas.

Palavras-chave: Observação Pedagógica; Planejamento Docente; Brincar.



Recebido em: outubro. 2025. Aceito em: janeiro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.757

Ciência e Tempo Histórico: Tramas do Agora

Janeiro, 2026, v. 3, n. 35

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



De la observación a la intervención: Planificación docente en la educación infantil

Resumen: En el contexto de la Educación Infantil, la calidad de las experiencias que se ofrecen a los niños depende de una planificación que parte de la observación de la vida cotidiana y se transforma en intervenciones intencionadas, sensibles a las culturas y derechos de aprendizaje infantiles. El artículo pretende analizar, desde una perspectiva teórico-bibliográfica, cómo la observación, registro e interpretación de las acciones de los niños apoyan las decisiones de planificación de los profesores, articulando el tiempo, el espacio, los materiales y las propuestas para el juego y el aprendizaje. La justificación se basa en la necesidad de superar rutinas prescriptivas y fragmentadas, favoreciendo una planificación que responda a lo que hacen los niños y negocian en las interacciones, según las directrices curriculares nacionales y las contribuciones de la enseñanza preescolar (Aroeira et al., 1996; Brasil, 1998). La cuestión es: ¿cómo puede el paso de la observación a la intervención operacionalizar una planificación docente más reflexiva y coherente con intencionalidad pedagógica? Se adopta una metodología cualitativa de naturaleza bibliográfica, organizada como una revisión narrativa, con lectura analítica y síntesis temática de obras sobre planificación, proyectos, juego y mediación (Barbosa y Horn, 2008; Kishimoto, 2002; Vasconcellos, 2000). Los resultados indican que (i) la observación gana poder cuando se combina con registros descriptivos y documentación pedagógica; (ii) la planificación se fortalece cuando formula hipótesis sobre el desarrollo y permite intervenciones abiertas a la imprevisibilidad del juego (Vigotsky, 1998; Ostetto, 2010); y (iii) la evaluación formativa, integrada con la planificación, reorganiza la práctica sin reducir la infancia a métricas. Se concluye que la planificación docente, guiada por la observación interpretativa y los proyectos, amplía la capacidad de respuesta pedagógica y sostiene acciones formativas y culturalmente situadas.

Palabras clave: Observación pedagógica; Planificación del profesorado; Juega.

From Observation to Intervention: Teacher Planning in Early Childhood Education

Abstract: In the context of Early Childhood Education, the quality of the experiences offered to children depends on planning that starts from the observation of daily life and is converted into intentional interventions, sensitive to children's cultures and learning rights. The article aims to analyze, from a theoretical-bibliographic perspective, how the observation, registration and interpretation of children's actions support teachers' planning decisions, articulating time, space, materials and proposals for playing and learning. The justification is anchored in the need to overcome prescriptive and fragmented routines, favoring planning that responds to what children do and negotiate in interactions, according to national curriculum guidelines and contributions from preschool didactics (Aroeira et al., 1996; Brasil, 1998). The question is: how can the passage from observation to intervention operationalize a more reflective and coherent teaching planning with pedagogical intentionality? A qualitative methodology of a bibliographic nature is adopted, organized as a narrative review, with analytical reading and thematic synthesis of works on planning, projects, play and mediation (Barbosa and Horn, 2008; Kishimoto, 2002; Vasconcellos, 2000). The results indicate that (i) observation gains power when combined with descriptive records and pedagogical documentation; (ii) planning is strengthened when it formulates hypotheses about development and provides for interventions open to the unpredictability of play (Vigotsky, 1998; Ostetto, 2010); and (iii) formative assessment, integrated with planning, reorganizes practice without reducing childhood to metrics. It is concluded that teacher planning, when guided by interpretative observation and projects, expands pedagogical responsiveness and sustains formative and culturally situated actions.

Keywords: Pedagogical Observation; Teacher Planning; Play.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, planejar não se reduz a preencher quadros semanais, mas envolve compreender, em movimento, o que as crianças constroem quando brincam, exploram objetos, narram experiências e negociam regras com os pares. O cotidiano da sala produz sinais finos - gestos, silêncios, repetições e invenções - que convocam o docente a observar e a interpretar antes de propor novas mediações. Quando a observação se aproxima do registro e da documentação, o planejamento deixa de operar como antecipação rígida e passa a funcionar como hipótese de trabalho, aberta a revisões e a reorientações. Nessa chave, ganha relevo o planejamento emergente: uma prática que se alimenta do que acontece no grupo, sem abdicar de intencionalidade, mas evitando diretividade e escolarização precoce.

Esse deslocamento dialoga com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que reconhece a indissociabilidade entre cuidar e educar e recomenda propostas organizadas em experiências significativas de interação e brincadeira. Ao enfatizar a criança como sujeito histórico e social, o documento sugere que o planejamento considere a diversidade de ritmos, interesses e modos de participação, bem como a organização do ambiente como componente didático. Pesquisas sobre didática da pré-escola e sobre projetos indicam que a intencionalidade pedagógica emerge com mais nitidez quando o professor integra observação, análise do contexto e organização de espaços e materiais que sustentem autonomia, autoria e cooperação (Aroeira et al., 1996; Barbosa e Horn, 2008). Em paralelo, a sociedade da informação reconfigura modos de aprender, ampliando o desafio de selecionar, contextualizar e atribuir sentido ao excesso de estímulos, sem deslocar a infância para lógicas produtivistas (Assmann, 2000).

A justificativa do estudo reside no fato de que, apesar de documentos oficiais e da literatura especializada reiterarem a centralidade do brincar e das interações, ainda se observam práticas de planejamento pautadas por rotinas pouco problematizadas, listas de atividades desconectadas do que as crianças evidenciam no cotidiano e intervenções centradas no produto. Tal cenário enfraquece a escuta pedagógica e reduz a observação a um procedimento

burocrático, quando poderia operar como instrumento de leitura do desenvolvimento e da cultura infantil (Bassedas, Huguet e Solé, 1999). Ademais, a documentação pedagógica, quando limitada a evidências padronizadas, perde a função comunicativa com famílias e com a equipe, função que favorece continuidade educativa e transparência do trabalho. Também se tensiona, no interior das instituições, a relação entre planejamento e inclusão: sem observação qualificada, barreiras de participação tendem a permanecer invisíveis, comprometendo o direito de aprender de crianças com necessidades diversas.

O objetivo geral consiste em discutir fundamentos e possibilidades do planejamento docente na Educação Infantil, compreendendo a passagem da observação à intervenção como eixo organizador da prática. Como objetivos específicos, busca-se: (1) delimitar concepções de observação, registro e documentação pedagógica implicadas no planejamento; (2) analisar o planejamento como mediação curricular que articula projetos, organização de tempos e espaços e avaliação formativa; e (3) indicar implicações didáticas para intervenções lúdicas que favoreçam participação, autonomia e aprendizagem situada.

Formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo a passagem da observação à intervenção pode operacionalizar um planejamento docente mais reflexivo e coerente com a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil? Para respondê-la, o artigo organiza-se em três seções de desenvolvimento. A primeira discute a observação e a documentação pedagógica como base do planejamento, articulando didática, projetos e orientações curriculares. A segunda examina o planejamento como mediação dialógica e política, relacionando currículo, brincar e avaliação. A terceira aprofunda a intervenção lúdica e a qualidade das experiências, propondo encaminhamentos didáticos coerentes com teorias do desenvolvimento e com a gestão de ambientes educativos. Em seguida, descreve-se a metodologia bibliográfica adotada e, por fim, sintetizam-se os achados à luz dos objetivos propostos.

OBSERVAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PLANEJAMENTO DOCENTE

A passagem da observação à intervenção, na Educação Infantil, supõe compreender que o planejamento se constrói em dois tempos articulados: um tempo de escuta e leitura do cotidiano, e um tempo de proposição e reorganização do ambiente. Observação, nesse sentido, não se confunde com vigiar, nem com registrar comportamentos isolados; trata-se de acompanhar processos de significação que emergem no brincar, na linguagem, nos conflitos e nas cooperações. Quando o docente observa com intencionalidade, ele busca pistas sobre hipóteses infantis, interesses recorrentes, modos de participação e necessidades de apoio, compondo um retrato dinâmico do grupo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) sugere que o planejamento considere interações e brincadeiras como eixos estruturantes, o que desloca a atenção do “conteúdo” para a experiência. Na prática, observar implica mapear como as crianças usam os espaços, quais materiais mobilizam, que narrativas constroem e como transformam propostas inicialmente pensadas pelo adulto. Ao mesmo tempo, a observação precisa reconhecer a criança como sujeito de direitos, evitando leituras deficitárias que reduzam diferenças a “atrasos”. Esse cuidado torna a observação também um procedimento ético, pois a interpretação produz consequências diretas sobre as intervenções planejadas.

Estudos de didática da pré-escola destacam que o professor aprende a planejar quando se aproxima do universo infantil e traduz a brincadeira em linguagem pedagógica, sem capturá-la (Aroeira et al., 1996). Esse movimento pressupõe uma postura investigativa: em vez de perguntar apenas “o que fazer amanhã”, pergunta-se “o que este grupo está tentando compreender agora”. A observação cotidiana, portanto, precisa de foco. Focos possíveis incluem: relações entre pares, usos simbólicos de objetos, modos de narrar, coordenação motora no brincar, explorações científicas espontâneas e participação de crianças que tendem a se manter à margem.

Para que a observação produza conhecimento pedagógico, o registro assume função estratégica. Defende-se, com (Bassedas, Huguet e Solé, 1999),

que aprender e ensinar na Educação Infantil envolve decisões apoiadas em informações sobre as crianças e sobre o contexto; sem registro, a memória docente tende a privilegiar episódios mais marcantes e a perder continuidade. Registros descritivos curtos, mapas de uso do espaço, listas de falas significativas, fotos com legenda analítica ou narrativas de episódios constituem formatos possíveis, desde que não se transformem em coleção de evidências vazias. O registro precisa responder a uma pergunta de observação e alimentar uma decisão.

Quando o registro se organiza de modo compartilhável, entra em cena a documentação pedagógica. Diferente de um portfólio centrado no produto final, a documentação busca tornar visíveis processos de aprendizagem e de participação, o que favorece reflexão docente e diálogo com famílias e equipe. Além disso, a documentação permite revisitar episódios, identificar regularidades e perceber mudanças sutis, condição necessária para planejar intervenções graduais. Nessa perspectiva, o planejamento aproxima-se de um ciclo: observar, registrar, interpretar, propor, acompanhar efeitos e replanejar.

Esse ciclo torna-se mais complexo na sociedade da informação, na qual circulam modelos prontos de atividades e sequências, frequentemente descolados do contexto. A metamorfose do aprender, discutida por (Assmann, 2000), indica que o acesso ampliado à informação não garante sentido; na Educação Infantil, a mesma lógica se aplica ao planejamento: o repertório de propostas cresce, mas a seleção exige critério e interpretação do grupo. A observação, então, funciona como filtro pedagógico, pois impede que a prática se torne um “cardápio” de tarefas. Planejar com base na observação significa escolher menos e aprofundar mais, ampliando tempo de exploração e de repetição criativa.

A organização por projetos contribui para tornar esse movimento sustentável. Ao discutir projetos pedagógicos, (Barbosa e Horn, 2008) indicam que percursos investigativos podem nascer de questões do grupo e se desdobrar em aprendizagens compartilhadas, sem se reduzir a temas impostos pelo calendário. Projetos, nesse enquadramento, emergem de curiosidades observáveis e se sustentam em documentação que acompanha descobertas. Ao planejar um projeto, o professor define intencionalidades (o que deseja

favorecer), antecipações flexíveis (o que pode acontecer) e intervenções possíveis (como ampliar). Observação e registro, assim, operam como bússola: orientam escolhas de materiais, de leituras, de investigações e de brincadeiras.

Um ponto decisivo consiste em diferenciar intervenção de controle. Intervir, na Educação Infantil, envolve ajustar ambientes, oferecer novas possibilidades de ação, introduzir linguagens e ampliar repertórios, preservando a autoria infantil. Com base em observações, o professor pode reorganizar cantos, duplicar materiais disputados, criar zonas de calma, propor combinados de convivência ou introduzir perguntas que desestabilizem explicações prontas. Tais decisões, quando ancoradas em registros, ganham justificativa pedagógica e favorecem continuidade.

Em síntese, a primeira condição para um planejamento coerente com a infância reside em assumir a observação como procedimento teórico-prático: observa-se com categorias, registra-se com propósito e interpreta-se para decidir. Quando o docente articula esse ciclo às orientações curriculares (Brasil, 1998) e a estratégias como projetos (Barbosa e Horn, 2008), o planejamento deixa de ser mera previsão e se transforma em ação investigativa, capaz de responder ao imprevisível do cotidiano sem perder intencionalidade.

PLANEJAMENTO COMO MEDIAÇÃO DIALÓGICA: PROJETOS, BRINCAR E AVALIAÇÃO

Se a observação e a documentação fundamentam o planejamento, a etapa seguinte consiste em compreender o planejamento como mediação curricular e política, isto é, como escolha de sentidos sobre o que merece ser vivido, investigado e compartilhado pelas crianças. Na Educação Infantil, o currículo não se reduz a lista de conteúdos; ele se materializa na organização do cotidiano, nas relações que se autorizam e nos modos como o brincar se legitima como experiência cultural. Por isso, planejar implica posicionar-se: ao escolher ambientes, materiais, tempos de exploração e formas de participação, o professor produz oportunidades e limites.

O volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b) explicita orientações para diferentes linguagens, reforçando que

propostas devem integrar cuidados, brincadeiras e aprendizagens em situações significativas. Esse documento oferece um argumento central: a intencionalidade pedagógica se ancora melhor em experiências do que em tarefas. Assim, o planejamento precisa prever situações nas quais as crianças experimentem movimento, música, artes, linguagem oral e escrita em usos sociais, matemática em problemas concretos e investigações sobre natureza e sociedade, sem dissociar linguagens do brincar.

A relação entre planejamento e cotidiano ganha densidade quando se reconhecem condicionantes institucionais. Ao problematizar cotidiano e políticas, (Corsino, 2009) recoloca o planejamento no chão da escola: o que se planeja encontra limites materiais, rotinas, expectativas de famílias, marcos regulatórios e concepções de infância em disputa. Dessa forma, um planejamento que parte da observação e desemboca em intervenção precisa negociar, com a equipe, a cultura institucional, revisando horários, uso de espaços comuns, estratégias de acolhimento e modos de compartilhar registros. A dimensão política aparece quando se sustenta tempo longo de brincadeira e de pesquisa infantil mesmo sob pressões por “atividade pronta”.

Nessa negociação, a pedagogia dialógica oferece um critério: planejar com as crianças, não apenas para elas. A crítica à educação bancária e a defesa do diálogo, formuladas em (Freire, 2005), sugerem que o planejamento inclua escuta das perguntas infantis, abertura a escolhas e coautoria na definição de percursos. O professor não abdica de orientar; ele desloca a orientação para uma mediação que convida a pensar e a agir com o grupo, valorizando problematizações e leituras do mundo possíveis na infância.

A hermenêutica filosófica também ilumina o planejamento como interpretação. Ao argumentar que compreender não equivale a aplicar técnicas neutras, (Gadamer, 2005) enfatiza que toda compreensão se dá a partir de horizontes históricos e de pré-compreensões. Ao observar crianças, o docente interpreta gestos e falas com base em expectativas adultas e referenciais institucionais; logo, planejar demanda reflexividade: reconhecer tais pré-compreensões e testá-las diante do que as crianças efetivamente mostram. A documentação pedagógica, nesse ponto, funciona como dispositivo

hermenêutico, pois permite distanciamento, revisão e construção de sentidos compartilhados entre adultos, crianças e comunidade.

O brincar ocupa lugar privilegiado nessa mediação. Ao sistematizar teorias do brincar, (Kishimoto, 2002) evidencia que jogo e brincadeira envolvem regras, imaginação, linguagem e cultura. Ao planejar, o professor decide que brincadeiras merecem continuidade, quais exigem proteção quando conflitos se intensificam e quais podem ser ampliadas com materiais novos, convites a outras linguagens ou reorganização espacial. Isso supõe reconhecer que o brincar não representa “intervalo” do aprender, mas forma de produzir conhecimento e de participar socialmente.

Para aprofundar o debate, o campo do lazer contribui ao delimitar dimensões do lúdico para além do entretenimento. Abordagens reunidas em (Gomes, 2004) associam lazer a cultura, tempo social e experiência de sentido, tensionando práticas que instrumentalizam o brincar apenas para ensinar um conteúdo externo a ele. Planejar, nesse caso, implica resguardar gratuidade e autoria do brincar, enquanto se criam condições para que ele se enriqueça culturalmente: acesso a repertórios de música, artes, narrativas, brincadeiras tradicionais e invenções contemporâneas.

Entretanto, planejar sem pensar avaliação tende a produzir propostas que não se sustentam. Na Educação Infantil, a avaliação não pode operar como classificação, mas como acompanhamento do processo, articulado à observação e ao registro. Ao discutir a determinação ideológica do planejamento e da avaliação, (Luckesi, 1992) chama atenção para o fato de que ambos expressam valores e escolhas sobre o que se considera aprendizagem. Quando a avaliação se reduz a “checagens” de desempenho, o planejamento se estreita e a infância se submete a métricas que não lhe correspondem; quando se organiza como reflexão contínua, informa replanejamento e amplia oportunidades de participação. Além disso, quando registros e documentação se articulam à avaliação, amplia-se a capacidade de justificar escolhas pedagógicas e de comunicar processos, sem reduzir a infância a evidências padronizadas (Brasil, 1998b).

Uma consequência prática consiste em planejar com critérios de continuidade e progressão, sem linearidade. O professor pode prever tempos de

exploração livre e tempos de proposição, alternando pequenas intervenções com grandes projetos, e organizar rotinas flexíveis que preservem rituais de acolhimento, alimentação e descanso, mas abram janelas para investigações emergentes. Ao registrar observações, define-se quais evidências indicam necessidade de ampliar desafios, quais indicam necessidade de apoio e quais sugerem que o grupo está pronto para deslocar o foco.

Outro aspecto, muitas vezes invisibilizado, consiste na dimensão coletiva do planejamento. Ao planejar em equipe, o professor confronta interpretações, compartilha registros e negocia prioridades, evitando que a prática dependa apenas de preferências individuais. Ao enfatizar que políticas se encarnam no cotidiano por meio de decisões microinstitucionais, (Corsino, 2009) permite compreender a reunião pedagógica como espaço de tradução do currículo em arranjos concretos, como uso do pátio, circulação entre turmas, organização de materiais comuns e definição de rotinas mais flexíveis. Nessa arena, a avaliação formativa pode aparecer como “pergunta orientadora”: o que o grupo aprendeu com determinada situação, quais crianças precisaram de mediação adicional e que barreiras de participação o ambiente produziu.

Assim, o planejamento docente assume feição dialógica, hermenêutica e política: dialoga com crianças e com a cultura institucional (Freire, 2005; Corsino, 2009), interpreta o cotidiano à luz de horizontes que precisam ser conscientizados (Gadamer, 2005) e reconhece o brincar como produção cultural (Kishimoto, 2002; Gomes, 2004). Quando essa mediação se articula às orientações curriculares (Brasil, 1998b) e a uma avaliação formativa (Luckesi, 1992), a intervenção deixa de ser improvisado e se torna decisão argumentada, que sustenta coerência entre intenção pedagógica e experiência vivida.

4 INTERVENÇÃO LÚDICA E QUALIDADE DAS EXPERIÊNCIAS: DA INTENÇÃO À PRÁTICA

A terceira dimensão do percurso - da observação à intervenção - concentra-se no momento em que o professor transforma interpretações em ações didáticas, sem esvaziar o caráter lúdico da infância. Intervir não equivale a “dirigir” cada passo da criança; envolve desenhar condições para que o brincar se aprofunde, se diversifique e se torne experiência de linguagem, cultura e aprendizagem. Para isso, o planejamento precisa operar como projeto de ensino-

aprendizagem, no sentido de orientar escolhas e prever acompanhamentos, mantendo abertura para o inesperado (Vasconcellos, 2000).

Discussões reunidas em (Oliveira, 2000) destacam que, ao brincar, a criança experimenta papéis, elabora emoções, comunica desejos e constrói relações. Esse entendimento desloca o foco da atividade “para ensinar” para a experiência “para viver e significar”. Intervenções, portanto, podem priorizar ampliação de repertórios e de possibilidades expressivas: introdução de objetos não estruturados, cantos temáticos, materiais de artes, instrumentos sonoros, livros de imagens, narrativas orais e convites a brincadeiras corporais.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a perspectiva genética sugere observar como a criança constrói conhecimento ao agir sobre o mundo, coordenando esquemas e reorganizando estruturas cognitivas, conforme descrito em (Piaget, 1998). Em situações de jogo de construção, por exemplo, testam-se relações espaciais, causalidade e conservação em nível compatível com a etapa. A mediação docente, nessa chave, busca criar desafios ajustados: oferecer materiais de diferentes propriedades, propor problemas concretos (“como deixar a ponte mais firme?”) e favorecer comparação de estratégias, sem antecipar respostas.

Já a abordagem histórico-cultural enfatiza que funções psicológicas superiores se constituem nas interações mediadas por linguagem e por instrumentos culturais. Ao analisar a brincadeira de faz de conta, (Vigotsky, 1998) destaca que a criança atua além do nível atual, mobilizando regras, simbolização e autocontrole, o que permite compreender a intervenção como criação de zonas de desenvolvimento proximal. Intervir, assim, pode significar inserir novos signos (cartazes, listas, mapas, histórias), participar como parceiro mais experiente, modelar linguagem e sustentar regras compartilhadas, sem capturar autoria infantil.

Pensar intervenção como experiência requer também atenção à dimensão estética e afetiva. Ao conceber a Educação Infantil como campo de encontros e encantamentos, (Ostetto, 2010) convida o professor a planejar com materiais e situações: preparar ambientes provocadores, cuidar da qualidade sensorial (luz, sons, texturas), selecionar obras de arte e músicas que ampliem

repertórios e criar rituais de narração que deem densidade ao cotidiano. A intervenção, nesse cenário, cria atmosferas que tornam possível a curiosidade.

Para operacionalizar intervenções lúdicas, recursos como jogos e brincadeiras sistematizados podem ajudar, desde que não se transformem em treino repetitivo. Um repertório organizado em (Queiroz e Martins, 2002) pode ser recontextualizado: jogos de regras simples para convivência, brincadeiras de roda para ritmo e memória, circuitos corporais para exploração motora. O critério pedagógico depende da observação: quais jogos favorecem cooperação, quais intensificam competição e quais exigem adaptação para garantir participação.

Uma estratégia operacional consiste em organizar sequências curtas de intervenção, concebidas como “microprojetos” que nascem de uma observação recorrente e culminam em nova possibilidade de ação. Inspirado no planejamento como projeto de ensino-aprendizagem (Vasconcellos, 2000), o docente pode: (a) formular um objetivo de desenvolvimento ou de participação (“ampliar a negociação de regras no faz de conta”); (b) selecionar materiais disparadores (fantasias, caixas, etiquetas, blocos); (c) planejar perguntas e modelagens linguísticas; (d) prever adaptações para crianças com diferentes formas de comunicação; e (e) definir quais registros permitirão avaliar o processo. Nessa sequência, intervenção não se concentra no comando, mas na mediação: entrar no jogo como parceiro, sustentar turnos, propor papéis, nomear ações e retirar-se quando o grupo ganha autonomia, favorecendo zonas de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1998).

A noção de qualidade reforça que intervenção não se improvisa. Ao discutir qualidade em Educação Infantil como fenômeno multidimensional, (Zabalza, 1998) envolve organização do espaço, formação docente, relações com famílias e intencionalidade pedagógica. Em termos práticos, isso implica planejar com indicadores: diversidade de materiais acessíveis, tempos suficientes para exploração, possibilidade de escolhas, continuidade de projetos, documentação que torna visíveis processos e presença de adultos que acompanham sem invadir. A intervenção lúdica ganha consistência quando se vincula a essas condições. Também se recomenda prever momentos de reflexão em equipe, nos quais registros e documentação alimentem decisões sobre

continuidade, adaptação e ampliação de propostas, reforçando a natureza processual do planejamento (Vasconcellos, 2000).

Por fim, a passagem da observação à intervenção exige acompanhar efeitos e replanejar. Um ambiente reorganizado pode reduzir conflitos, mas também pode produzir exclusões; uma brincadeira de regras pode favorecer autocontrole, mas pode silenciar crianças que ainda não dominam turnos de fala. Ao retomar registros, delimita-se o que funcionou, o que precisa de mediação adicional e o que deve ser abandonado. Desse modo, intervenção lúdica e qualidade não decorrem de receitas, mas de planejamento interpretativo, sustentado por teorias do desenvolvimento (Piaget, 1998; Vigotsky, 1998) e por escolhas institucionais coerentes com a infância (Ostetto, 2010; Zabalza, 1998).

METODOLOGIA

Este artigo adotou método qualitativo, de natureza bibliográfica, orientado pela lógica de revisão de literatura. Partiu-se do entendimento de que a pesquisa bibliográfica, quando conduzida com delimitação de problema e critérios de seleção, permite mapear conceitos, tensões e encaminhamentos práticos para a docência (Almeida, 2017). Em termos tipológicos, a revisão assume caráter narrativo, com procedimentos sistematizados de busca e de triagem, articulando amplitude interpretativa e transparência mínima do percurso, conforme recomendações sobre tipos de revisão e cuidados editoriais (Casarin et al., 2020).

A organização do levantamento inspirou-se no método SSF - Search, Selection and Finalization - proposto para estruturar etapas replicáveis de revisão de literatura (Ferenhof e Fernandes, 2016). Na etapa Search, delimitaram-se descritores em português relacionados ao tema (planejamento docente, observação pedagógica, documentação pedagógica, projetos na Educação Infantil, brincar e intervenção), combinados por operadores lógicos. Embora o corpus do artigo se concentre em obras clássicas e documentos curriculares indicados no próprio problema de pesquisa, a busca orientou a verificação de convergências conceituais e a identificação de categorias analíticas.

Na etapa Selection, aplicaram-se critérios de inclusão: (a) textos que discutem planejamento na Educação Infantil com ênfase em observação, registro, currículo, brincadeira ou avaliação; (b) documentos oficiais curriculares; e (c) obras de referência sobre metodologia de pesquisa e revisão de literatura. Excluíram-se materiais de caráter estritamente prescritivo (coleções de atividades sem discussão teórica) e textos sem aderência ao recorte da Educação Infantil. A etapa Finalization consistiu na leitura integral das obras selecionadas, fichamento e elaboração de uma síntese argumentativa, articulando conceitos e implicações didáticas.

Para qualificar a descrição metodológica, utilizaram-se orientações de manuais de metodologia da pesquisa científica, com atenção à formulação do problema, aos objetivos e à coerência entre método e produto textual (Ferrer e Dias, 2023). O procedimento de análise concentrou-se em leitura analítica, com marcação de unidades de sentido e agrupamento temático em três eixos, alinhados à estrutura do artigo: (1) observação, registro e documentação pedagógica; (2) planejamento como mediação curricular, política e avaliativa; e (3) intervenção lúdica e qualidade das experiências. A síntese buscou explicitar convergências e divergências entre autores, bem como traduzir achados em proposições aplicáveis ao planejamento docente.

Complementarmente, registrou-se o procedimento de localização das obras em catálogos acadêmicos e bases de periódicos, priorizando publicações com responsabilidade editorial e circulação consolidada. Não se estabeleceu recorte temporal rígido, porque o tema demanda diálogo entre documentos curriculares e aportes clássicos do desenvolvimento e do brincar; ainda assim, buscou-se atualizar o debate metodológico com publicações recentes sobre revisão de literatura (Casarin et al., 2020; Ferrer e Dias, 2023). Para reduzir vieses de interpretação, as categorias temáticas foram revistas ao final de cada bloco de leitura, comparando-se fichamentos e recheando trechos-chave, sustentando rastreabilidade mínima do percurso (Ferenhof e Fernandes, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas permitiram sustentar que o planejamento docente na Educação Infantil ganha consistência quando se organiza como percurso interpretativo que parte da observação e culmina em intervenções intencionais, sempre acompanhadas de replanejamento. Em relação ao objetivo geral - discutir fundamentos e possibilidades do planejamento a partir do eixo observação-intervenção -, o artigo evidenciou que observar, registrar e documentar não funcionam como etapas periféricas, mas como núcleo do trabalho pedagógico, pois produzem conhecimento sobre o grupo e orientam decisões sobre tempo, espaço, materiais e linguagens (Aroeira et al., 1996; Brasil, 1998).

O primeiro objetivo específico, voltado a delimitar concepções de observação, registro e documentação pedagógica, foi atendido ao demonstrar que a observação precisa de foco e de ética interpretativa, evitando leituras deficitárias e burocráticas. Registros descritivos, quando respondem a perguntas de observação e se articulam à documentação, permitem revisitar processos, dialogar com famílias e construir continuidade educativa, condição discutida em (Bassedas, Huguet e Solé, 1999). Assim, o planejamento se aproxima de um ciclo investigativo e deixa de operar como previsão rígida.

O segundo objetivo específico - analisar o planejamento como mediação curricular que articula projetos, organização de tempos e espaços e avaliação - foi contemplado ao tratar o currículo como experiência vivida, atravessada por disputas e políticas do cotidiano (Corsino, 2009). A articulação entre orientação curricular (Brasil, 1998b), perspectiva dialógica (Freire, 2005) e postura hermenêutica (Gadamer, 2005) reforçou que planejar envolve escolher sentidos, reconhecer pré-compreensões e sustentar coautoria infantil. Ao mesmo tempo, a integração entre planejamento e avaliação, compreendida como acompanhamento formativo, evidenciou que decisões didáticas carregam valores e efeitos ideológicos, exigindo coerência entre intenção e oportunidade de participação (Luckesi, 1992).

O terceiro objetivo específico - indicar implicações didáticas para intervenções lúdicas - foi alcançado ao reunir encaminhamentos que combinam

teorias do desenvolvimento e critérios de qualidade. Intervenções consistentes emergem quando se criam ambientes provocadores, ampliam-se repertórios e mediam-se interações, produzindo desafios ajustados (Piaget, 1998) e zonas de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1998), sem capturar autoria do brincar. A noção de qualidade em Educação Infantil (Zabalza, 1998) contribuiu para explicitar que tais intervenções dependem de condições institucionais: materiais acessíveis, tempos longos de exploração, documentação e trabalho coletivo.

Quanto à pergunta de pesquisa - de que modo a passagem da observação à intervenção pode operacionalizar um planejamento mais reflexivo e coerente com a intencionalidade pedagógica -, conclui-se que essa passagem se operacionaliza por meio de um ciclo de decisão argumentada: observar com foco, registrar com propósito, interpretar à luz de referenciais, propor intervenções abertas, acompanhar efeitos e replanejar. Tal ciclo protege o brincar de instrumentalizações, fortalece a escuta pedagógica e favorece práticas mais inclusivas, pois torna visíveis barreiras de participação e permite ajustar o ambiente. Desse modo, planejar, na Educação Infantil, demanda menos prescrição e mais investigação compartilhada, na qual o professor sustenta intencionalidade sem reduzir a infância a tarefas. Como limite, por tratar-se de revisão bibliográfica, o estudo não acompanhou contextos empíricos; pesquisas futuras podem observar ciclos de planejamento e documentação em diferentes instituições. Ainda se recomenda investir em formação continuada que qualifique a observação e o registro, sustentando práticas de documentação que comuniquem processos e não apenas produtos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maurício B. Noções básicas sobre metodologia de pesquisa científica. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

AROEIRA, M. L. C. et al. Didática de pré-escola: vida criança: saber brincar e aprender. São Paulo: FDT, 1996.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 3.

CASARIN, Sidnéia Tessmer et al. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. Journal of Nursing and Health, v. 10, n. 5, 2020. DOI: 10.15210/jonah.v10i5.19924.

CORSINO, Patrícia (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. Revista ACB, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; DIAS, Jefferson Aparecido. Manual prático de metodologia da pesquisa científica: noções básicas. Marília: Unimar, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GOMES, Christianne Luce (Org.). Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, Silva Abel. O diretor articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, 1992.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e encantamentos na Educação Infantil. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

QUEIROZ, T. D.; MARTINS, J. L. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.