

# PROCESSOS VIVENCIAIS NA ESCOLA: AMBIENTES E ESTRUTURAÇÕES RELACIONADOS À INFÂNCIA<sup>1</sup>

Amanda Machado Mugica dos Santos<sup>2</sup>

Viviane Castro Camozzato<sup>3</sup>

**RESUMO:** A partir da intenção de compreender a aprendizagem infantil no contexto de relações entre espaço, tempo e professor/aluno estabelecidas nos ambientes e de uma forma de conduzir o processo de ensino, o artigo norteia-se pelas concepções de: (a) Malaguzzi (1981) ao abordar as relações que são norteadoras dos processos de ensino aprendizagem no espaço de sala de aula e demais ambientes que fazem parte da escola; (b) Vygotsky (1984) ao tratar de como o ato de brincar tem extrema relevância na construção do ambiente, ampliando o alcance da imaginação; (c) Rinaldi (2014), ao focar na visão sobre a correlação entre a comunicação e a interação, dentre outros. A investigação caracterizou-se por ser uma pesquisa descritiva que visou relatar de que modo ocorrem as relações das crianças com o espaço, tempo e a construção constante para um ambiente norteador de novas ideias. Apresenta relatos de vivências das crianças que trazem visões sobre as relações construídas através de brincadeiras e atividades motivadoras para elucidar novos modelos de aprendizagem e descobertas, partindo do pressuposto que a observação é uma oportunidade de resgate e preservação das atitudes das crianças, bem como fontes de saber inesgotáveis de possibilidades, sendo o público alvo em torno de 4 a 5 anos de idade. Dessa forma, considera-se o uso do espaço/ambiente como emancipador das formas de aprender, através das interações vivenciadas, observações feitas e mediações decorridas das relações estabelecidas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Infância; Vivência; Espaço; Ambiente; Construção.

## 1. INTRODUÇÃO

O ambiente é um personagem muito importante se tratando de uma educação voltada para as crianças, especificamente na Educação Infantil. Este mesmo ambiente pode fazer mudanças significativas nos mais variados modos de sentir, pensar e agir das pessoas.

É pertinente ressaltar que há distinção entre os termos espaço e ambiente. O termo espaço tem referência ao espaço físico que se caracteriza, pelo tamanho, cores, decoração, móveis dispostos, materiais didáticos. Ou seja, por objetos “palpáveis”. Junto a este espaço físico constroem-se as relações, dentre elas: afetos, conflitos, curiosidades,

---

<sup>1</sup> Este artigo é requisito para a obtenção do título de Especialista em Gestão de Currículo na Formação Docente, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), unidade universitária em Bagé/RS, em 2020/2.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela UFPel, especialista em Psicopedagogia institucional pela Universidade Castelo Branco e especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Uninter. Estudante do curso de especialização em Gestão de Currículo na Formação Docente pela UERGS. E-mail: asantos@sesc-rs.com.br.

<sup>3</sup> Orientadora. Doutora em Educação. Professora adjunta da UERGS. E-mail: viviane-camozzato@uergs.edu.br

amizades e trocas entre crianças e crianças, professores e crianças, entre outras. Segundo Horn (2004), essa correlação do espaço palpável em consonância as emoções desenvolvidas pelas pessoas nele inseridas transforma-se em ambiente. Difícil separar estes termos que ao decorrer das experiências acabam por confundir-se um com o outro pelos inúmeros processos de que deles decorrem. Portanto, neste artigo serão tratados como um só feito, partindo da ideia de que o espaço físico da educação infantil não consegue existir sem que haja interação, vivência ativa, tornando-se um ambiente vivo de ideias e narrativas a partir de uma variedade de processos conscientes de ensino-aprendizagem significantes.

A organização deste espaço/ambiente “traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador” (Horn, 2004, p. 122). As diferenciadas maneiras de organização destes ambientes demonstram a concepção pedagógica e o cuidado com a educação das crianças pequenas. Enfim, espaços para ampla reflexão e harmonia das ideias. Baseado nessa reflexão no campo dos espaços e das ideias essa investigação se baseia em uma pesquisa descritiva, estudando como as essas formas de relacionamento acontecem.

Cada detalhe escolhido pelas crianças sinaliza aprendizagens – o pensar, o sentir e, ao mesmo tempo, a maneira como elas estão sendo instigadas e contagiadas em momentos ou com atividades propostas, bem como as mais diversificadas formas de como o espaço disponibilizado está sendo explorado por todos os agentes envolvidos neste espaço/ambiente. Afinal, o ambiente educativo deve ser estimulante, rico em informações e ter espaço suficiente para que haja interação entre as pessoas. Zabalza (1998, p. 236) define este ambiente como espaço “constituído como uma estrutura de oportunidades”.

Ao longo deste artigo se dá visibilidade a relatos de vivências das crianças de maneira a elucidar como ocorrem algumas das diversas experiências com a <sup>4</sup>proposta vigente, com uma estrutura construída por eles e para eles como sujeitos de ensino e aprendizagem. Estes relatos terão por base vivências construídas dentro da escola, através de brincadeiras e atividades que motivam novos modos de aprendizagem e descoberta, partindo do propósito que a observação constante nos oferece a oportuna possibilidade de

---

<sup>4</sup> Refere-se à proposta pedagógica que norteia as ações e os planejamentos de todos os envolvidos neste processo.

resgate e preservação de algumas atitudes das crianças que se tornam fonte rica de conhecimento. Importante destacar que se trata de crianças entre 4 a 5 anos de idade, na turma da professora pesquisadora. Para preservar o anonimato os nomes das crianças foram mantidos em sigilo e, portanto, serão nomes fictícios.

A partir destes pontos o artigo se desenvolve considerando o ambiente como terceiro educador, de modo que a organização e planejamento de ações partem de todos os indivíduos envolvidos na educação infantil. Na seção *A pedagogia da infância e o cotidiano como currículo*, discute-se novas formas de se construir conhecimento através das experiências desenvolvidas nos ambientes da escola, partindo do propósito de que crianças com seus meios de circulação criativos são eficientes em tornar o aprendizado mais enriquecedor. Em *Espaço, tempo e exploração dos ambientes* apresenta-se os ambientes como instrumento de compartilhamento de valores, capazes de criar narrativas singulares, podendo ser construídos pelas e para as crianças. *Conexões entre professores e crianças: construindo mediações*, por sua vez, é embasado a partir da mediação decorrente da relação professor e criança, quando o docente toma pra si o compromisso de intermediar as mais variadas formas de aprendizagens que se apresentam nos ambientes da escola, de modo a valorizar o saber e fazer de todos os agentes da educação neste ambiente de ensino.

## **2. A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E O COTIDIANO COMO CURRÍCULO**

O inesperado ocupa um espaço importante, onde o extraordinário que há nas palavras, nos gestos e olhares de cada criança contribui para que se preste atenção na profundidade dos acontecimentos e que se passe a “desconfiar do evidente” para encontrar os significados mais complexos e sensíveis daquilo que parece banal. As crianças tem um verdadeiro fascínio pelo não sabido e aprendido. Alguns adultos perdem isso e guardam apenas o fascínio pelo oposto – o já sabido e entendido –, atravessando preferencialmente em terrenos muito seguros do (suposto) alto do saber. E aí o espaço sensível da invenção é quase nulo, muito raso.

Segundo Larrosa (2001) a infância caracteriza-se como “o outro”, que vai mais além que as pesquisas aparentes, invadindo questões além das cotidianas observações e práticas. Para o autor “Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa

inquietação, esse questionamento e esse vazio” (p. 184). Ou seja, é insistir em novas formas de investir no que ainda não se sabe. Incentivar o descobrimento do vazio, apostar no poder do desconhecido, bem como ir além dos simples projetos.

O conjunto das descobertas, estudos e práticas feitos na sala de aula das “infâncias”, conduzem a diferentes processos pedagógicos em cada instituição de ensino, formando aquilo que pode ser chamado de currículo. Importante destacar, nesse sentido, que a extensão desse currículo da educação infantil abrange toda a vida escolar do indivíduo, especialmente nesta fase da infância. Por isso mesmo, ultrapassa os limites da sala de aula, estabelecendo relações com a família, entre outros elementos essenciais que fazem parte da vida das crianças. Envolve, sobretudo, o trabalho e as potencializações de cada criança, colaborando para o processo ensinar-aprender-estar junto mediante o uso dos espaços criados na inter-relação entre professora e crianças, suas relações interpessoais com este ambiente, dando significado a este espaço criativo, organizando os diferentes para um fazer conjunto, expandindo níveis de conhecimento, dando significados aos inúmeros métodos de ensino construídos e utilizados em sala de aula.

Dessa maneira, se faz necessário um estudo aprimorado da produção e distribuição do que é “objeto” produzido em sala, das relações variadas em que se estabelecem nos cotidianos, buscando compreender de que forma ocorre o trabalho com as subjetividades.

“Partindo do pressuposto de que é preciso perceber a criança em sua inteireza, o cotidiano nos permite conciliar as dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (Staccioli, 2017, p. 19). Dessa forma, são nestes espaços cotidianos que se desenvolvem ainda os movimentos de repetição que podem ser considerados, modos rotineiros de se relacionar, efetuando uma comunicação mais eficaz entre os envolvidos nas relações educacionais. Tanto ocorrem em comportamentos, como também nas práticas de rotina, garantindo certo equilíbrio nas relações estabelecidas, expandindo olhares – alcançando, desse modo, formas de conexão com o diferente, tendo aptidão para lidar com as adversidades e imprevistos decorrentes desses mesmos relacionamentos ambientes. Abrangendo o espaço do desconhecido como formas reais de conhecimento e aprendizagem significativos, parece instigante pensar que:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o locus onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a

inovação, onde se pode alcançar o *extraordinário do ordinário*. (Lefebvre, 1984, p. 51, grifos do autor)

Pais (1986, p. 10) assegura que não se pode limitar cotidiano ao rotineiro, a uma jornada diária repetitiva, sem participação ativa com as histórias de vida de cada indivíduo pertencente ao espaço designado sala de aula, pois o cotidiano é “o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento”. Também, segundo Barbosa (2006, p. 37), “é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e instituições para organizar e controlar a vida cotidiana”.

Indo ao encontro com a perspectiva dos movimentos de repetição na rotina em sala, no cotidiano depara-se com inúmeras propostas para execução da jornada pedagógica diária. Uma delas é uma perspectiva de escola tradicional onde as finalidades educativas giram em torno de práticas, a partir de conteúdos impostos as crianças, práticas repetidas em constância de hábitos peculiares de costumes e pensamentos, com quase nenhuma ou nula mudança no ambiente físico das salas na instituição de ensino. No entanto, tem-se também a visão construtivista, a qual se centra na criança como sujeito de conhecimento, construindo saberes através das interações com o contexto social.

Ainda na linha Construtivista, há a proposta sociointeracionista que defende a importância da interação do sujeito com o meio. É a concepção de que o sujeito nasce desta teoria e que desde os primórdios de sua vida constrói seu conhecimento por intermédio da interação social, no decurso de um processo histórico, cultural e social. Este conhecimento construído é a base primordial para eficácia e significado do aprendizado da criança.

Esse artigo parte do entendimento de que o conhecimento é construído por intermédio da interação humana – e em especial, nesse caso, especificamente os saberes das crianças. Através do sociointeracionismo entra em jogo uma seleção de inúmeras brincadeiras infantis e seus importantes papéis enquanto mecanismos possibilitadores de instantes de interação entre as crianças, ocorrendo uma concepção da realidade, encontrando nessas interações de muitas formas prazerosas o processo de construção do conhecimento, como algo inerente a formação do ensino aprendizagem da criança. E essa proposta envolve não só brincadeira, como também, a leitura de imagens, textos, movimentos, atitudes, enfim, leituras de mundo trazendo reflexões precisas sobre as

leituras de que cada criança é capaz de fazer da natureza, números, ambiente construído por ela e pelos outros. Desse modo, a sala de aula deixa de ser o espaço no qual sujeitos cognoscentes interagem com o objeto de conhecimento e passa a ser o lugar onde interlocutores se encontram para interpretar suas leituras e escritas, o que implica, ainda, em “Leituras dos gestos, dos rabiscos, dos desenhos, dos grafismos que, sendo compartilhadas na linguagem na dialogia, criam zonas de desenvolvimento proximal, ampliando a possibilidade da emergência das escritas.” (Oswald, 1996, p. 64)

Nessa direção, Freire (1985) afirma, ainda, que somente o ser humano, como sujeito que trabalha e que tem a capacidade de formular o pensamento-linguagem, que é atuante, é um ser capaz de ter momentos inúmeros de reflexão de si e de sua prática, sendo capacitado para visualizar melhorias e ampliação de suas aptidões. E, por isso, capaz de transformar as mais variadas formas de saber e experimentar defrontando-se sequencialmente consigo mesmo diante das mais variadas formas de leitura de mundo. Deste modo, o aluno se destaca como um ser com inúmeras aptidões, construtor de um espaço rico em ensino aprendizagem e interação, possibilitando formas de enriquecer os meios para o processo educativo ser de forma satisfatória e significativa.

Neste espaço/ambiente norteador de muitas das aprendizagens e vivências das crianças que se evidenciam o diálogo com a expressividade, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas (com vários suportes), invenções de situações, soluções inusitadas para as questões que emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem. Assim, quando se pensa na organização dos espaços na sala, o mesmo pode ser norteado com elementos que fazem com que as crianças escolham e tomem decisões, responsabilizando-as por suas opções, contando consigo mesmas e tendo amigos e educador como parceiros de troca.

### **3. ESPAÇO, TEMPO E EXPLORAÇÃO DOS AMBIENTES**

Os tempos e os espaços podem ser os grandes norteadores das brincadeiras, das aventuras, dos registros, dos desafios. Enfim, do que vai compondo os percursos vividos, posto que são um instrumento de compartilhamento de valores e desenvolvimento de pertencimento.

Os ambientes proporcionam que as crianças criem narrativas singulares, que elas inventem muitas histórias, criem personagens, inventem inícios, meios e finais e que as “brincadeiras” passem a ter vivacidades nas experiências destes pequenos contadores e inventores. E um dia após o outro, conta muito e permite também ir além. Como com a arte, em que as crianças precisam criar intimidade com os materiais, não é diferente com as ambientações.

O contato com os detalhes de cada material à disposição das crianças proporciona que elas protagonizem suas ações e cada vez que exploram os espaços, elas criem estratégias diferenciadas, jeitos, fazeres, soluções específicas. Enfim, é nesse momento que se consegue perceber as necessidades e os interesses do grupo de educandos que tem suas singularidades e preferências. É nesse processo vivencial, em contato com várias explorações, que se pode proporcionar um amadurecimento do grupo em vários sentidos.

E nesta amplitude de indagações, há uma conexão dos materiais escritos e os não escritos. Por exemplo, o momento em que as crianças estão interagindo no ambiente da <sup>5</sup>biblioteca de classe com os diferentes portadores textuais que lhes são oferecidos, quando as interações também são desencadeadas através de elementos de pesquisa no <sup>6</sup>laboratório de classe favorecendo intercâmbios e relações, inserindo as crianças em múltiplas oportunidades para manipulações, questionamentos, sinalizações de suas observações, tornando o ambiente extenso para que surjam inúmeras investigações.

Dentro da questão de pensar no ambiente como terceiro educador e de organizá-lo em um formato onde as crianças são as protagonistas – e isso não apenas nas ações, mas também no sentido organizacional, onde pode-se ter a oportunidade de colocar as produções em pauta, como no registro escrito e nos desenhos, entre outras produções construídas –, e em que os detalhes podem ser pautados a partir da escuta atenta das suposições, escolhas e decisões das crianças. Afinal, há um engajamento entre elas que são cheias de entusiasmo e envolvimento.

---

<sup>5</sup> Biblioteca de Classe é uma ambientação que contém diferentes portadores textuais à disposição das crianças, tais como: jornais, revistas, livros, enciclopédias e gibis.

<sup>6</sup> Laboratório de Classe é uma ambientação que contém diferentes materiais à disposição das crianças, tais como: Lupas, animais encapsulados para observação e pesquisa, bem como materiais escritos relacionados à área do conhecimento de ciências.

Quando os ambientes atraem as crianças essas têm a oportunidade de se conectarem entre elas, com elas e por elas, bem como com o meio onde estão inseridas. No entanto, neste observatório de detalhes captura-se situações que surpreendem. Contempla-se momentos singulares e marcantes. Assim como ficam evidenciados detalhes que permitem planejar futuras ações, organizar com as crianças situações que proporcionam legados é uma satisfação em relação aos processos vivenciais. É neste <sup>7</sup>espaço das invenções em que há uma mistura de materiais “não estruturados” – compreendidos como materiais que, de certa forma, não estão na estrutura formal que compõe os móveis e brinquedos “prontos” presentes no ambiente sala de aula, caracterizam-se como um conjunto de ações organizadas, planejadas e executadas pelos agentes desenvolvedores de conhecimento e experimentações em sala, que são os sujeitos ativos educandos e educadores.

O olhar e a escuta atentos nos ambientes da educação infantil com as crianças, são muito significativos quando das perguntas surgem pesquisas e, conseqüentemente, projetos e novos materiais de linguagem, de comunicação e utilização do espaço. Sendo assim, vão sendo criados objetos, móveis, painéis que não estavam na estrutura prevista em documentos ou planejamentos iniciais, que geralmente não tem envolvimento das crianças. Com o engajamento de uma estrutura não planejada propositadamente somente pelo professor, cria-se um espaço indagador não estruturado, capaz de propiciar a seus indivíduos da ação permanente experiências instigantes e significativas, desenvolvendo aptidões em especial para estudo e pesquisas constantes. Destarte, surgem diversificados diálogos nesses inúmeros modos de fazer. Malaguzzi (1999, p. 72) diz que “Em minha opinião, os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem juntos por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais, do processo educacional.”

Assim, cada relacionamento com o ambiente e seus objetos pode ir moldando as características propulsoras de conhecimento e prazeres diversos diante do que está sendo aprendido e ensinado. Onde todos os sujeitos sejam envolvidos com primor no processo

---

<sup>7</sup> Espaço da invenções é uma ambientação onde consta a disposição das crianças elementos não estruturados junto a alguns industrializados que potencializam nas ações dos pequenos o desenvolvimento de suas criatividades através de invenções e narrativas.



educacional, pode haver ensejo e renovação nas atitudes e práticas, como nos conteúdos desenvolvidos na instituição de ensino.

Em relação à organização das crianças com relação ao espaço das invenções, que contempla desde materiais não estruturados até mesmo aos brinquedos industrializados, é possível visualizar, a partir das criações dos educandos, uma conexão fecunda com os materiais. Isso indica o quanto há a formação de um contexto cheio de intencionalidades por parte de cada grupo de crianças que carrega o teor de entusiasmo em cada minúcia que vai sendo propagada em suas ações.

Desse modo, com materiais que carregam simplicidade podem ser criadas narrativas nas mãos e aos olhos das crianças como, por exemplo: um cesto cheio de conchinhas, cones, madeiras de diferentes tamanhos e formatos, onde podem criar tantas coisas e validarem o brincar como uma das fontes de seus aprendizados e avanço de desenvolvimento em vários aspectos. Afinal, criar, inventar, poetizar com os materiais potencializadores envolvem caminhos inimagináveis.

Tal processo revela que os ambientes podem ter uma forte conexão com os interesses, necessidades e preferências dos pequenos. Fazendo com que as crianças façam suas escolhas, desenvolvam seu protagonismo, bem como outros aspectos de seu desenvolvimento. Este protagonismo e autonomia podem ser prazerosos de contemplar, de registrar e de acompanhar o fazer destas ações inusitadas e cheias de encantamento. Podendo estes gestos produtores de uma crescente maior autonomia contracenar, até mesmo, com todo este contexto – inclusive ao ar livre e a contemplação de forma diferente da exploração externa em relação à interna (e vice-versa), onde os propósitos muitas vezes são outros, mas que pode incluir uma “conversa” e conservação de opiniões dentro e fora do espaço esperado denominado instituição de ensino. Ou seja, poderá ser levado em conta o diálogo com a expressividade das crianças, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas (com vários suportes), invenções de situações, soluções inusitadas para as questões que emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação e de sustentar o que constroem.

#### **4. CONEXÕES ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS: CONSTRUINDO MEDIAÇÕES**

As crianças necessitam de mediação, de um educador que esteja ali, junto, apostando nas suas potencialidades, instigando e sinalizando os propósitos da situação problema gerada pelos jogos e brincadeiras. Brincar nos espaços, compô-los, organizá-los, tê-los como seus é algo imprescindível para um grupo de crianças. Tais explorações expandem em criatividade e são carregadas de detalhes. Nessa profundidade os educandos têm o ambiente como um aliado para a constituição de brincadeiras cheias de sintonia e com possibilidades de vivenciar a originalidade de seus maiores desejos.

No chamado “espaço das invenções” – assim denominados devido ao grande potencial criador das crianças em desenvolver através de narrativas, questionamentos e pesquisa – enquanto locais com estruturas diversas disponíveis para que as crianças trabalhem seus interesses em comum, há um contexto investigativo que incita múltiplas interações a partir dos espaços construídos pelas e para as crianças. Os pequenos se divertem, criam suas narrativas, trocam inúmeras ideias durante suas invenções e constroem inúmeros conhecimentos através de toda essa ludicidade em que estão permeadas as muitas formas de aprendizagem. Em suma, há a consideração de toda a potência que há nas diferentes infâncias que habitam o espaço de uma dita sala de aula – que é interligada/conectada/planejada por adultos e crianças que, em uma sintonia de interesses, vão compartilhando diversas e variadas experiências.

Tornam-se imprescindíveis estas percepções iniciais para que o trabalho flua. O que implica, do mesmo modo, se colocar em uma posição de mediador neste processo. Em um processo que implica alteridade, o lugar da docência comprometida com as crianças e suas infâncias remete a um descer do seu lugar de detentor de verdades absolutas e controlador de seus desenrolares. A abertura, o inesperado e a busca de um olhar e escuta ativos abrem espaço para que as crianças exerçam o protagonismo, enxerguem-se no espaço da escola e nos contextos investigativos que transitam. Desse modo, compor um ambiente onde elas habitam o dia todo é “peça chave” para o aconchego e o acolhimento.

E neste movimento de observar e escutar dá-se significado às vozes e gestos das crianças. Isso pode significar toda a diferença nos pensares do cotidiano com os pequenos. Da escuta das crianças às intencionalidades educativas pode-se contemplar ao planejar

uma estrutura de atividades e intenções que estejam intimamente ligadas aos interesses do grupo. Potencializar processos de trocas, interações e aprendizagens. Um espaço como este fundamenta o quanto as ações das crianças estão sempre em pauta, são detalhes como estes que firmam a potência que esta interatividade proporciona.

O planejamento, no caso, pode ser pensado em parceria com professores, pais, crianças e administradores, transcorrendo a ideia de que “as crianças devem sentir que toda a escola, espaço e materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (Rinaldi, 2014, p. 89). O planejar é uma mistura de ansiedade com reflexões sobre o que se deseja como educador de uma turma e, ao mesmo tempo, com constantes períodos de adaptação, transitando em espaços sobre os quais as crianças querem e de certa forma sobre o que elas esperam das aulas. Antes de seu envolvimento na exploração dos materiais, dialogando sobre a importância de se planejar as ações Giovana<sup>8</sup>, 5 anos, esclarece durante a roda de conversa aos colegas:

[...] assim como tu disse profe, a gente tem que se planejar no que a gente quer fazer e também e no que a gente quer usar [...] eu já me planejei. Eu vou fazer uma menina num lugar com árvores. Eu não sei muito bem profe como é que a gente faz pra desenhar uma árvore, mas eu vou tentar fazer do meu jeito. Ahaa, eu já sei, eu vou pegar essa folha seca aqui que aí eu vejo essas marquinhas da folha pra mim tentar fazer a minha.

Na fala de Giovana, 5 anos, fica em evidência o quanto estes momentos proporcionados geram nas crianças o pesquisar, o mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, o experimentar diferentes elementos ainda não experimentados e até mesmo usar de outra maneira o que já se usou – tudo isso, integra o fazer artístico, o planejar.

Gerador de expectativas o planejamento pode se tornar uma incrível aventura, com intensos altos e baixos. Portanto, é um pensar a coletividade, conhecendo à medida que o tempo passa as preferências e criações diversificadas das crianças, analisando o espaço/ambiente disponível para o desenvolvimento das atividades criadoras e criativas a serem desenvolvidas, a organização do mesmo e as diversas possibilidades de socialização que podem ser criadas, argumentadas e vividas pelos educandos e educador.

O faz de conta entrelaçado neste contexto de planejar as ações que o ambiente das invenções gera é capaz de proporcionar às crianças situações não só de ludicidade, mas

---

<sup>8</sup> Para manter o anonimato das crianças os nomes são fictícios, como destacado na introdução deste artigo.

também desafiadoras que colocam em pauta a criatividade e, ao mesmo tempo, discussões entre as crianças, seus pensamentos, divergindo e entrando em consenso sobre diversos modos de exploração e pesquisa enquanto brincam. Criando-se, sobretudo, campo aberto para outras formas de aprendizado constante, fortalecendo o fluxo de ideias no espaço. Por exemplo, o aluno Gabriel ao fazer seu autorretrato fica intrigado na escolha do tom de sua pele. Ele para, pensa, olha para os tons à disposição e comenta:

– “Mas profe, na verdade eu não tenho nenhuma dessas cores aí!” (ele afirma).

Eu questiono:

– “Por que Gabriel?”

Ele me responde:

– “Ué, porque a minha cor não é essa daqui. Não é preta, não é escura assim [...] na verdade o que aconteceu foi um acidente comigo!”

Interagi perguntando:

– “Qual acidente, Gabriel?”

Ele logo responde:

– “Sabe aquela história, profe, que tu nos contou da menina bonita do laço de fita?”

Respondi:

– “Sei!”

Ele complementa seu raciocínio explanando:

– “O que aconteceu comigo foi que eu caí numa lata de tinta igual o coelho da história e eu fiquei bem preto. Por isso que eu tô dessa cor, mas eu não sou dessa cor!”

Neste meio tempo a aluna Aline, 5 anos, procura seu tom de pele na caixa de lápis, afirmando que sua cor é branca como um papel e que a caixa de lápis não oferece a cor dela. A aluna Giovana, 5 anos contrapõe o que a aluna Aline, 5 anos, diz e oferece que ela encoste os tons de giz de cera em sua pele e que ao mesmo tempo faça o uso do espelho para se observar e ver bem que cor ela tem.

Os comentários das crianças, registrados em um portfólio chamado especificamente de “evidenciando percursos”, conta com várias mini histórias, estas com a intencionalidade de contar um pouco do dia a dia das crianças, de forma a esclarecer os mais variados modos de interação e dialogicidade que vão surgindo ao longo do uso dos materiais disponibilizados e as inúmeras maneiras de utilizá-los para se criar novas formas de conhecimento. Sinalizam o quanto este ambiente de educação infantil proporciona uma gama de conhecimentos e interações, indagações estas por vezes individuais, por vezes coletivas – mas que carregam o apreço da curiosidade, do

encantamento, assim como o teor da dúvida e da inquietação. E todos estes gestos, particularidades e teores em muitas oportunidades servem como “mola propulsora” de planejamentos e intencionalidades.

Na praça também é momento onde os inusitados acontecem, onde os momentos de curiosidade surgem e diálogos surpreendentes “aparecem”. Por um instante, a aluna Gabriela, 5 anos e o aluno Olavo, 5 anos, dialogavam entrando em discussão durante a exploração de um dos brinquedos da praça de madeira em que o aluno Olavo faz uma provocação dizendo para a aluna Gabriela:

– Gabriela, vamos subir aí e ver qual de nós é o mais alto? Quem conseguir tocar mais pertinho lá do teto de madeira é porque é maior!

– Gabriela responde: “tá bem Olavo, mas eu acho que a gente é quase do mesmo tamanho [...] olha!” (referindo ao toque de sua mão também no teto).

Nos variados modos de brincar das crianças à espontaneidade, a sensibilidade e a criatividade são fomentadas em um cenário evidentemente à disposição para a criação de narrativas e constituição de brincadeiras que surpreendem quem está contemplando e registrando. É no fluxo que as crianças neste tipo de ambiente contemplam diferentes sensações. Referem-se, neste caso, às emoções de um tempo planejado, mas um tanto quanto inusitado. Um tempo que guarda intenções adultas quando tem o objetivo de levar as crianças a um lugar como este, que acaba sendo resignificado por elas a partir dos momentos em que acionam conexões.

É uma trilha lúdica, porque as crianças vão organizando seus fazeres e criando narrativas que perpetuam o quanto é importante que nestes momentos o papel de educador da infância seja o de observar, registrar e, com tal processo, organizar os próximos planejamentos a partir de sinais que o grupo vai pautando em suas ações.

Olhares, jeitos, ideias, maneiras de ser e de pensar são sinais que a turma vai dando em suas interações, no constante expressar e movimentos executados o grupo faz as escolhas e apresenta as singularidades de cada um. O ambiente natural, ou seja, onde há o constante envolvimento de criação dos educandos, em conexão por si só convida, incita, e os outros materiais à disposição que são mínimos – entram e proporcionam que os fazeres lúdicos das crianças sejam concretizados em suas ações com este ambiente de natureza familiar, onde semelhanças e diferenças “conversam” entre si de forma significativa para todos os sujeitos envolvidos neste processo. As imagens sinalizam as

descobertas, as explorações prazerosas, os cenários constituídos, as invenções propagadas, a imaginação. Vygotsky (1984, p. 97) afirma que:

Apesar da relação brincadeira-desenvolvimento pode ser comparado à relação instrução-desenvolvimento, o ato de brincar proporciona um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A atuação da criança no âmbito da imaginação, em uma dada situação imaginária, oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações da vontade. Nesse sentido, tudo surge ao brincar, o que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. É através da atividade de brincar que a criança se desenvolve.

E as brincadeiras são elas que encantam e a que ao mesmo tempo revigoram o cotidiano das crianças na instituição de ensino. Há uma interação cheia de detalhes e minúcias por que com todas as coisas à disposição e a infinidade de imaginação que surge no decorrer de todas as explorações. Essa “mistura de vontades” entre as crianças envolve e ao mesmo tempo causam um alvoroço intenso que toma conta das ações.

A criança pensa, planeja e já age durante a exploração dos materiais. O corpo “fala”, impulsiona as ações, conecta possibilidades, trabalha a imaginação nos inúmeros atrativos disponíveis, fazendo emergir as vontades, as singularidades. O que se vê são sintonias, ligações, elos, jeitos, maneiras, proporções. Os pequenos vão se organizando no ambiente à medida que suas espontaneidades vão dando os sinais de como eles querem que sejam suas produções.

Neste interim, reflete-se o quanto materiais tão simples permitem que as crianças desencadeiem ações inusitadas, surpresas e proveitosas com combinações que acontecem de maneira espontânea e o quanto a simplicidade gera contextos entre os educandos na criação de seus cenários lúdicos.

Este entrosamento entre o que os educandos querem e desejam e o que o professor planeja, enquanto educador da infância, assim como aquilo que se colocam à disposição deles nos ambientes para provocar, instigar e impactar resulta em ações mais maduras e sensatas por parte das crianças no que se refere às escolhas e os encaminhamentos deles em incontáveis momentos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo o foco esteve na correlação entre a comunicação e a interação, a partir das relações estabelecidas nos mais diversos ambientes, onde podem ocorrer as mais variadas formas de investigação com o objetivo de compreender a aprendizagem infantil no contexto de relações entre espaço, tempo e professor/aluno estabelecidas no ambiente sala de aula e de uma forma de conduzir o processo de ensino. Mediante uma análise sobre os processos que envolvem a produção de um currículo pôde-se perceber que isso ocorre a partir das descobertas, estudos e práticas desenvolvidas nas salas de aula, aos quais são conduzidos por fazeres pedagógicos construídos por cada instituição de ensino e em um processo individual. Podendo ser um tempo/espaço/ambiente norteador de forças potenciais dos sujeitos em formação.

Este tempo pelos quais as crianças passam nas ambientações é um tempo fecundo em possibilidades. É um tempo rico, profundo, cheio de encantamento e vivências dignas de serem contempladas, instigadas. O tempo de uma <sup>9</sup>praça planejada e pensada, por exemplo, não é apenas um tempo do entretenimento e da diversão – mas de fato, o tempo do pensar, da curiosidade, das relações, das invenções. Que se propaga muito mais além do que enquanto adultos imaginam ser ou acontecer, onde à concretude é constituída exatamente por meio dos fazeres das crianças: de suas escolhas, da forma como se organizam em tais espaços para brincar, da maneira como são oferecidos estes momentos.

O espaço do brincar é um respiro profundo para a invenção. As crianças são muito generosas em compartilhar seu encanto com o mundo. É impossível ficar imune ao seu olhar curioso e à sua energia pulsante para tudo à sua volta. Elas são verdadeiras mestras em nos tirar do lugar comum. Só nessa perspectiva de aprender com as crianças é que podemos também ensiná-las a conviver com os outros e a se relacionar com o universo do conhecimento. O termo brincar, em seu sentido de “estabelecer vínculos”, aproxima de uma concepção sociointeracionista de aprendizagem, na qual a construção do conhecimento é fruto do estabelecimento de vínculos e sentidos entre uma aprendizagem e outra. Vínculos fortes com a cultura são formados quando a criança pode brincar com o universo do conhecimento. Desta maneira, o espaço e as relações que se estabelecem

---

<sup>9</sup> Praça planejada é quando são levados para o ambiente externo da escola materiais (brinquedos e elementos diversos) que enriquecem os fazeres lúdicos das crianças neste momento.

são lugares que contemplam o desenvolvimento da criatividade. Incluindo todos os espaços da escola em si.

E nestes espaços são tais desejos de dialogar, de trocar ideias de aprofundar-se num momento que é só delas, crianças, que nos fazemos presentes na contemplação, inclusive quando pensamos e planejamos tais espaços que geram nas crianças ideias e concretudes as mais diversas favorecendo as relações entre os educandos, respeitando seus modos de ser e de pensar, enfim, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento deles em vários aspectos. E neste pensar espaços, pensar momentos, analisar o comportamento e as ações das crianças na exploração destes ambientes, pensar em como pode ou como se dará um espaço preparado e pensado ao ar livre ou em um espaço restrito, é criar condições constantes para muito além do planejar, é refletir no que o planejamento pode vir a ser.

Enfim, a intencionalidade foi evidenciar que os ambientes e seus mais variados modos de estruturações, aliados às suas mais diferentes tipologias de comportamento e interação fortalecem o planejar, o esperar, participar e observar, o viver de fato a infância com as crianças, imaginando e ao mesmo tempo documentando a prática pedagógica. Uma prática pedagógica que se deixa levar pela paixão de ser educador das infâncias, das crianças, dos nossos pequenos da educação infantil. E considerando a proposta pedagógica da escola partindo da participação coletiva das crianças e na ação docente investigadora, visando à formação integral das crianças num ambiente de respeito e cooperação e busca por planejamentos e relações inovadoras ao mesmo tempo em que, desafiadoras para os sujeitos envolvidos no processo educador. As crianças podem ser compreendidas como protagonistas, como sujeitos sociais que produzem cultura e interferem ativamente no meio em que estão inseridas.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler** – em três artigos que se completam. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1985.



- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou do que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 183-198.
- LEFEBVRE, Henry. **La vida cotidiana em el mundo moderno.** 4.ed. Madrid: Alianza Editorial. 1984.
- MALAGUZZI, Loris. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- OSWALD, Maria Luiza; KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância:** fios e Desafios da Pesquisa. 3. ed. São Paulo, Papirus, 1996.
- PAIS, José Machado. **Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana:** uma introdução. 1. ed. Lisboa: Alianza Editorial, 1986.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília:** Escutar, investigar e aprender. 1. ed São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- STACCIOLI, G. **La escuela slow:** la pedagogia de lo cotidiano. 2. ed. Barcelona: Octaedro, 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1984.
- ZABALZA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.