

**O PRINCÍPIO DO AMBIENTE NA ABORDAGEM DE PLANEJAMENTO NO ENFOQUE EMERGENTE: INFLUÊNCIAS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES**

THE PRINCIPLE OF ENVIRONMENT PLANNING APPROACH IN EMERGING FOCUS: INFLUENCES ON TEACHER'S PEDAGOGICAL PLANNING

Mateus Lorenzon<sup>1</sup>  
Jacqueline Silva da Silva<sup>2</sup>

**Resumo**

Neste artigo analisamos como a organização do ambiente influencia na elaboração do planejamento pedagógico de professores que atuam em turmas de 1º ano de Ensino Fundamental de escolas das três redes de ensino (municipal, estadual e privada) do município de Lajeado/RS. Os dados apresentados foram coletados por meio de entrevistas realizadas com os professores, análise de suas práticas pedagógicas com as crianças e análise da documentação pedagógica produzida em decorrência dessas práticas. A interpretação das informações ocorreu por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Constatamos que o ambiente exerce forte influência no planejamento do professor se esse planejamento for aberto ao imprevisto, ou seja, se for uma *progetazzione*. Por meio da vivência nesses espaços, acompanhamos o surgimento de tópicos de investigação, como o Projeto Sapos e o Projeto sobre as Aves, que, por terem surgido a partir dos *interesses* das crianças, tornam-se significativos a elas e aos professores envolvidos.

**Palavras-chave:** Planejamento no enfoque emergente. Organização do ambiente. Prática de professores.

**Abstract**

In this article we analyze how the surroundings organization influences the preparation of educational planning who work in classes of the first grade from elementary school of the three school systems (municipal, public and private) of the municipality of Lajeado/RS. The presented data were collected through interviews with teachers, analyzing their teaching practices with children and analysis of pedagogical documentation produced as a result of these practices. The interpretation of information occurred through content analysis (Bardin, 1977). We noticed that the surroundings has a strong influence in the teacher planning if this planning is open to the unexpected, in other words, if it is a *progetazzione*. Through the experience in these areas, we accompanied the emergence of research topics such as Toads Project and the Project about Birds, which, having emerged from the interests of the children, became meaningful to them and to the teachers involved.

**Keywords:** Planning the emerging focus. Surroundings organization. Practice of teachers.

---

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIVATES. E-mail:mateus.lorenzon@universo.univates.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação - UFRGS; Professora do Curso de Pedagogia Centro Universitário UNIVATES. E-mail: jacqueh@univates.br

## INTRODUÇÃO

O Planejamento no Enfoque Emergente, organizado a partir do pensamento do professor italiano Loris Malaguzzi, é característico da região de Reggio Emilia/Itália. Na década de 1990, a revista *Newsweek* elencou a proposta educacional dessa região italiana como a melhor do mundo destinada ao atendimento da primeira infância. Com isso, inúmeros estudos começaram a tratar da abordagem reggiana de Educação Infantil, dentre os quais se destacam os desenvolvidos por Lino (1996), Edwards, Gandini e Forman (1999), Rabitti (1999), Gandini e Edwards (2002), Horn (2004) e Silva (2011), que, acrescentados aos estudos de Hoyuelos (2006) e Ceppi e Zini (2013), fundamentam este estudo.

Em conformidade com Rinaldi (1999), pode-se definir o Planejamento no Enfoque Emergente como um método de trabalho em que não há objetivos específicos definidos previamente. Os objetivos vão surgindo no decorrer dos projetos de trabalho, ou seja, emergem do cotidiano das crianças. Devido a isso, cabe aos professores desenvolverem um processo de escuta constante, a fim de perceber *interesses* e *necessidades* das crianças para serem acrescentados aos projetos que estão sendo desenvolvidos ou para originarem novos projetos de trabalho.

Por sua vez, ao estudar o Planejamento na Abordagem Emergente, Silva (2011) elencou doze princípios<sup>3</sup> que fundamentam essa abordagem de planejamento. Neste estudo, evidenciaremos com mais intensidade o princípio “ambiente, espaço e relação”. Contudo, isso não nos isenta de referenciar os demais princípios dessa abordagem de planejamento, pois, conforme destaca Baracho (2011), os princípios do Planejamento Emergente ocorrem de modo interligado.

A importância da organização do ambiente no qual a criança está inserida também é destacada por Horn (2004). Ao partir do pressuposto de que a aprendizagem é uma construção social e influenciada pelo meio pela interação com as demais crianças, a autora destaca que ambientes organizados permitem-lhes “[...] conviver com grupos diversos, (que) a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor”. (HORN, 2004, p. 18).

Assim, a existência de um ambiente organizado esteticamente (HOUYUELOS, 2006), agradável e desafiador às crianças serve de pano de fundo para os relacionamentos

---

<sup>3</sup> Silva (2011) define como os doze princípios do Planejamento no Enfoque Emergente: 1) a criança como protagonista ativa de sua própria aprendizagem; 2) a criança possui cem linguagens; 3) a participação; 4) a escuta; 5) a aprendizagem como processo de construção subjetiva e global; 6) a investigação; 7) a documentação; 8) *progettazione*; 9) organização; 10) ambiente, espaço e relação; 11) formação profissional; e 12) avaliação.

interpessoais. Consequentemente, é esse ambiente que ofertará “algo” em torno do qual as crianças possam se relacionar, discutir e construir seu conhecimento por meio de trocas intersubjetivas.

Aqui se assume a estética do ambiente como a criação e o reconhecimento da beleza e as interligações existentes entre objetos e acontecimentos que ocorrem dentro desses espaços (HOYUELOS, 2006). O autor complementa afirmando que a estética também significa “importância dada a cada detalhe, pelo gosto por arredondar as ações, por fazê-las entender ou expô-las em forma atraente, ou pelo gosto por cultivar a sensibilidade pessoal” (HOYUELOS, 2006, p. 32).

Dadas as pressuposições teóricas iniciais, explicitar-se-á neste artigo “Como os espaços, concebidos como princípio do Planejamento Emergente, influenciam e contribuem para o planejamento pedagógico dos professores”.

## 1. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, uma vez que os dados foram coletados por meio da imersão do pesquisador nos ambientes em estudo, sendo registrados de forma descritiva em um Diário de Campo. (BIKLEN; BOGDAN, 1994).

As informações foram coletadas por meio da realização de quatro observações, nas quais foram feitos registros fotográficos, o que, para Achutti (2004), é uma forma de “ajudar a recolher mais rapidamente certos detalhes da cultura material” (ACHUTTI, 2004, p. 10), e que, quando retomados pelo pesquisador, possibilitam que ele reconsidere considerações tidas anteriormente.

Essas observações foram acompanhadas pela realização de entrevistas com os professores e pela análise da documentação pedagógica produzida por eles. Por documentação pedagógica entendem-se os planos diários, os projetos, as atividades produzidas pelas crianças e as reflexões que os professores fazem de sua própria prática.

Após a coleta das informações, elas foram analisadas por meio da técnica de Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977). A partir dessa interpretação, foram criadas categorias, cada uma delas referindo-se a um dos princípios do Planejamento na Abordagem Emergente.

Participaram da pesquisa seis professores que atuam em escolas das três redes de ensino (municipal, estadual e privada) do município de Lajeado/RS, sendo dois professores de cada uma das redes.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi selado o contrato entre os sujeitos envolvidos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais/responsáveis das crianças, professores e diretores de escola. Para Spink (2000), o Termo de Consentimento estabelece direitos e deveres dos participantes e envolvidos na pesquisa.

A fim de manter o caráter ético da pesquisa, este artigo não apresentará o nome das instituições participantes nem dos sujeitos envolvidos. Diante disso, será utilizado um sistema de código numérico identificando os professores participantes da investigação.

## 2. A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE NO PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES

O uso dos espaços parece ser, muitas vezes, algo irrelevante para os professores, que acabam relegando-o a uma posição singular. Esse fenômeno pode ser explicado em parte, pois predomina entre os professores o entendimento de que os espaços servem apenas para brincar ou para atividades livres. Conforme Horn (2004), “os professores parecem ignorar que o ato de brincar, jogar é algo muito sério para a criança, e que ela pode aprender interagindo com objetos, explorando e descobrindo o mundo” (HORN, 2004, p. 28).

Essa concepção de ambiente utilizado apenas para atividades livres leva os professores à pressuposição de que a organização dos espaços não tem importância para o processo pedagógico. Porém, nos modelos italianos de educação para a primeira infância, em especial no desenvolvimento do Planejamento no Enfoque Emergente, existe uma forte valorização do ambiente. Na sua estruturação, que se volta para o trabalho *com e para* as crianças, o espaço é considerado como um segundo educador, ou, conforme especifica Malaguzzi (1999), “o ambiente deve estar preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos de relacionamento e da atividade”. (MALAGUZZI, 1999, p. 77).

Ao aprofundar os estudos sobre esse modo de planejamento, Silva (2011) destaca que o ambiente, concebido como um segundo educador, é um dos princípios que embasam a abordagem de planejamento emergente. Porém, diferentemente de um espaço – definido como “locais onde as atividades são realizadas” (HORN, 2004, p. 35) –, um ambiente é onde ocorrem relações “as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais de processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas”. (HORN, 2004, p. 35).

A autora prossegue afirmando que “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no

qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em um ambiente” (HORN, 2004, p. 28), ou seja, todo o espaço físico pode vir a transformar-se em um ambiente, se organizado de tal forma que permita a interação e o protagonismo das crianças.

Greenman (apud GANDINI, 1999, p. 156) corrobora com a definição proposta por Horn (2004) ao afirmar que

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas.

Silva (2011) menciona que o ambiente não se restringe somente ao espaço da sala de aula ou a espaços internos à escola. A concepção de ambiente envolve os espaços internos e externos que “[...] são pensados de forma integrada, favorecendo a interação e a autonomia, a exploração, a curiosidade e a comunicação. Apresenta-se como um lugar de convivência e de investigação para crianças e adultos” (SILVA, 2011, p. 28-29).

Essa concepção de espaço como totalidade da escola é compartilhada pelos arquitetos italianos Giulio Ceppi e Michele Cini (2013), que, ao organizarem estudos sobre as arquiteturas das escolas reggianas, apontam que as formas relacionais, a iluminação, as cores, os materiais, odores, sons e o microclima, que assemelham os espaços internos com os espaços externos, também são importantes para essa concepção de educação.

O ambiente não deve ser reduzido a uma organização prévia por parte dos professores ou especialistas no assunto, como *designers* e arquitetos, mas deve envolver inclusive as crianças, se partirmos da premissa de que elas possuem extraordinária capacidade não apenas de absorver, mas de recriar culturas. Assim sendo, a organização do ambiente deve ser feita *para e com* as crianças.

Seguindo esse pressuposto, um ambiente não pode ser artificial (quando nos referimos à artificialidade do ambiente, estamos citando, por exemplo, a organização do ambiente em uma perspectiva adultocêntrica ou a exposição de uma cultura comercial e não da cultura infantil), ele deve possuir manifestações e ser organizado pelas próprias crianças. “O espaço, como um organismo vivo, tem que ser capaz de mudar e evoluir de acordo com o projeto cultural daqueles que o habitam, ao mesmo tempo em que mantém as características genéricas do projeto de *design*”. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 26).

Gandini (1999), por sua vez, destaca que, para o ambiente tornar-se um segundo educador, ele “precisa ser flexível; ele deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento” (GANDINI, 1999, p. 157). Isto é, a organização do ambiente deve ser constantemente negociada e discutida entre crianças e adultos, a fim de possibilitar que ele atue como uma influência positiva no processo de construção de conhecimento pelas crianças.

Essa ideia está de acordo com o que Horn (2004) apresenta. Para a autora, quando um adulto, concebido como um parceiro mais experiente, “[...] alia-se a um espaço que promova a descentração de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagem sem sua intermediação direta”. (HORN, 2004, p. 35).

A negociação sobre os modos de organização do ambiente revelará, assim, um olhar estético daqueles que ocupam esse espaço. Como olhar estético, estamos compartilhando a concepção de Vecchi (2006) de que a dimensão estética do espaço “[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo”. (VECHI, 2006, p. 15).

Visto isso, podemos começar a articular a relação entre o ambiente e os tópicos de investigação desenvolvidos pelas crianças. Inicialmente, temos que reconhecer a investigação como um dos doze princípios do Planejamento no Enfoque Emergente. Para Silva (2011), esse princípio representa uma “[...] dimensão essencial da vida de crianças e adultos. É uma prática cotidiana, uma atitude existencial e ética necessária à interpretação da complexidade do mundo”. (SILVA, 2011, p. 26).

Assim, quando tratarmos das articulações possíveis entre o ambiente e os temas de investigação, não nos referimos à investigação como sinônimo de pesquisa como princípio científico tal como defendida por Demo (2006), mas sim como o processo em que a criança aprende a desenvolver e construir estratégias pessoais para a resolução de problemas cotidianos.

A emergência de problemas do cotidiano e que devem ser resolvidos envoltos de toda a complexidade faz, assim, com que os espaços escolares sejam locais privilegiados para a ação das crianças, pois se acredita que eles ofertarão temas que gerem o interesse nelas.

Horn (2004) corrobora com essa ideia ao afirmar que o espaço não é somente algo que permite ao professor observar e reconhecer o que a criança está demonstrando, mas “a organização do espaço e do tempo no cenário educacional podem estimular a investigação,

fazendo as crianças se sentirem parte integrante do ambiente” (HORN, 2004, p. 56). Rinaldi (2002) compartilha o mesmo pensamento:

O espaço estimula a investigação. É capaz de se renovar, de reconhecer as necessidades e a vida das crianças e os adultos que o habitam. Portanto, o espaço tem a possibilidade de autotransformar. O espaço precisa comunicar-se. Ele pode falar muitas línguas diferentes. Ele é uma linguagem poderosa e fundamental (RINALDI, 2002, p. 79).

Observa-se, assim, que o espaço exerce influência importante sobre o planejamento e a execução de atividades dos professores, ou seja, reconhecemos que o ambiente influenciará a organização do planejamento por parte dos professores. No presente estudo iremos analisar como em um planejamento que articula os *interesses* e *necessidades* das crianças (SILVA, 2011) a organização dos espaços influencia o surgimento de temas de investigação. Como já afirmado, a investigação é concebida como a busca de estratégias pessoais para a resolução de problemas.

Nesta pesquisa, analisaremos fatos e projetos que acompanhamos no decorrer do nosso estudo. Iniciaremos nosso relato apresentando temas de investigação que surgiram diretamente da influência do espaço sobre os projetos desenvolvidos pelos professores juntamente com as crianças.

Podemos afirmar que os espaços externos da sala de aula também são importantes, se considerarmos que, quando as crianças os frequentam, elas podem encontrar neles subsídios ou materiais que instiguem a curiosidade delas. Para Horn (2004),

O espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. O espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica. No entanto, esses espaços têm uma característica comum, que é o acolhimento, sentimento que advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e que se expressa em uma cultura própria, no caso a italiana, a qual valoriza muito esses aspectos. (HORN, 2004, p. 36).

Em uma perspectiva teórica emergente, a valorização dos espaços além da sala de aula é feita, uma vez que se consideram esses espaços como “extensões do espaço de sala de aula”. (GANDINI, 1999, p. 148).

A partir da vivência das crianças em ambientes externos, como o pátio da escola, elas podem expressar interesses e curiosidades que possuem. Assim, cabe ao professor e à comunidade escolar demonstrar preocupação com a organização e a disposição de materiais nesses espaços para que eles se tornem estimulantes às crianças.

No decorrer de nossa pesquisa, acompanhamos um Projeto de Investigação, cuja origem ocorreu no ambiente externo à sala de aula, ou seja, no pátio da escola:

*[Um final de tarde] apareceu um sapo no pátio da escola. Nesse momento eu pensei em organizar um projeto sobre os sapos. Na quarta-feira, eu fiz a síntese do projeto com as crianças. Conversamos sobre o que elas desejavam saber sobre esses animais e como iríamos fazer para descobrir isso. (PROFESSORA 1).*

No caso relatado acima, o que podemos observar é que o espaço influencia a *progettazione*, ou seja, a elaboração de um planejamento a partir de situações ocorridas no cotidiano. Para que isso ocorra, devemos ter um cuidado existencial com o espaço, ou seja, permitir e reconhecê-lo como um ambiente vivo e em transformação, que não é somente modificado por crianças, pais e professores, mas também por animais que o habitam, por exemplo.

O surgimento de um tema de investigação na convivência das crianças em espaços externos demonstra a inexistência de uma hierarquia de espaços externos e internos. Esse pressuposto também ocorre no modelo italiano de educação, em que os espaços são tratados com igualdade: “[...] os espaços são pensados sem privilegiar a sala de aula em detrimento dos banheiros e corredores”. (HORN, 2004, p. 36).

Situação similar à do “Projeto Sapo” ocorreu na sala da Professora 2. Ela relata que, anualmente, alguns pássaros fazem ninhos em lâmpadas da sala de aula. Isso fez com que “explodisse a curiosidade das crianças” (PROFESSORA 2) para estudar e conhecer um pouco mais sobre esses animais.

Diante dessas situações, percebe-se que um ambiente organizado pelos professores e crianças, quando articulado com uma abordagem de planejamento aberta ao imprevisível e ao acaso, possibilita que surjam temas de interesse das crianças e que possam ser desenvolvidos por meio de projetos de investigação.

No caso da Professora 2, ela segue relatando-nos que, após as crianças observarem constantemente as aves fazendo seus ninhos sobre as lâmpadas da sala e isso ter despertado o interesse delas, ela percebeu o interesse das crianças em trabalharem sobre os pássaros, o que a levou a inserir esse tema na “Parte Vazia do Planejamento”. (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Segundo Silva (2011), a importância do trabalho com base nos interesses das crianças deve-se ao fato de que são os interesses “[...] que fazem a ligação entre a criança e o que ela vai aprender” (SILVA, 2011, p. 26). A autora prossegue afirmando que, “[...] como a criança tem interesses, ela vai se esforçar para conseguir o objeto desse interesse, já que esses são

sinais e sintomas da capacidade em crescimento; são atividades latentes dentro de cada indivíduo, e que buscam atingir um determinado fim”. (SILVA, 2011, p. 26).

Forman et al. (1999) destacam que ensinar as crianças a fazer questionamentos – pressuposto da investigação – exige um ambiente rico, que “[...] é mais casual que descritivo. Elas tentam imaginar como algo ocorre, ao invés de tentarem descrever algo”. (FORMAN, 1999, p. 250).

Em outra situação, acompanhamos os alunos da Professora 1 e da Professora 2 brincando no pátio da escola. Algumas crianças coletaram folhas de árvores e as dispuseram sobre um banco. Em seguida as analisavam, comparando as diferenças de tamanho existentes entre elas.

Nesse caso, as professoras observaram as crianças realizando a tarefa, porém não se tornou um projeto de investigação. Isso poderia ser uma influência do ambiente sobre as crianças, ou seja, o ambiente despertava a curiosidade<sup>4</sup> delas para a realização da atividade.

Para Lino (1996), a vivência nos espaços exteriores oferece oportunidades de realização de atividades diferentes daquelas existentes na sala de aula, ou seja, esse espaço pode tornar-se central no processo de ensino e aprendizagem:

O espaço exterior é um espaço que respeita as características naturais, com zonas de sombras, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências lógico-matemáticas, entre outras. (LINO, 1996, p. 109).

A existência de espaços que favoreçam a heterogeneidade, em que cada criança possa demonstrar seus interesses, suas necessidades ou encontre elementos que a envolva, 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.

Horn (2004) também observa que as brincadeiras que ocorrem no pátio são importantes para as crianças, uma vez que

[...] as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor. (HORN, 2004, p. 18).

---

<sup>4</sup> Há uma diferenciação semântica dos conceitos de interesse e curiosidade, sendo uma curiosidade algo momentâneo, enquanto os interesses são mais duradouros.

Da mesma forma, permitir que as crianças compartilhem o espaço com outras turmas, principalmente espaços internos ou externos da sala de aula, oportuniza a elas “[...] estabelecer interações, envolver-se em atividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais”. (LINO, 1996, p. 107).

O que observamos nesse caso é que quatro princípios do Planejamento no Enfoque Emergente se manifestam de forma conjunta: o protagonismo infantil; o ambiente, espaço e relação; a escuta sensível por parte dos professores; e a investigação. Dessa forma, podemos afirmar que os temas de investigação surgem a partir da escuta por parte dos professores de temas que são de interesse ou necessidade das crianças, quando elas estão em trocas intersubjetivas no ambiente externo.

Agora, analisaremos como o ambiente de sala de aula influencia os temas de investigação. Para isso, nossa análise estará voltada para as Professoras 1 e 5, com as quais esses princípios ocorreram com mais frequência.

No caso da Professora 5, ela disponibiliza às crianças espaços variados os quais elas podem utilizar durante a aula. No decorrer das observações constatou-se que a Professora 5 dispõe os materiais no ambiente de tal forma que possibilita às crianças agirem nele de maneira autônoma.

Isso pôde ser constatado no momento em que as crianças concluíam suas tarefas e se dirigiam ao espaço ao fundo da sala para manusear os brinquedos e jogos que estavam disponíveis. Ao brincar e manusear os jogos, as crianças se deparavam com diversos problemas, e isso as estimulava a encontrar soluções para seus problemas, ou seja, iniciar um processo de investigação.

Da mesma forma, a Professora 1 permite que as crianças, ao concluírem suas tarefas, dirijam-se para os espaços existentes na sala de aula e realizem atividades de seus interesses.

No decorrer de nossas observações das salas de aula, percebemos que, por diversas ocasiões, as crianças ocuparam esses espaços e, como era um momento que não tinham atividades para realizarem, conversavam sobre aspectos de seus interesses.

Assim, um grupo de meninas sentou-se em um banco existente no fundo da sala, para discutir e desenhar. Conversando rapidamente com elas, afirmaram que era uma atividade que gostavam de realizar e, quando seriam maiores, todas elas seriam desenhistas de vestidos.

Se esse fato for constante, as crianças estarão demonstrando um tema de seu interesse. Assim, nos momentos em que elas estão agindo e transformando o ambiente é que os professores devem estar atentos, a fim de “[...] identificar as suas capacidades e necessidades,

o que os tornará capazes de saber quando a criança está pronta para receber o apoio necessário que a ajudará a avançar mais um passo no processo de aprendizagem”. (LINO, 1996, p. 100).

Nessa mesma turma, um menino, ao concluir suas tarefas, foi ao fundo da sala. Ao perceber que, além dele, apenas meninas haviam concluído a tarefa, dirigiu-se a um canto onde estavam dispostos livros, separou alguns e começou a folheá-los, encontrando desenhos de dinossauros.

Procurando nos aproximar dele, ele relatou-nos curiosidades e conhecimentos que possuía sobre os dinossauros. Assim, percebe-se que o ambiente, quando organizado, pode influenciar ou despertar nas crianças temas que sejam de seu interesse.

No caso das Professoras 3, 4 e 6, não conseguimos constatar maiores influências da organização do ambiente no trabalho pedagógico do professor, principalmente quando nos referimos ao surgimento de temas de investigação. Destaca-se que, em ambos os casos, o ambiente observado possuía um formato mais “tradicional”, com as crianças reunidas em grupos de três ou quatro, como podemos observar amplamente nos excertos abaixo:

*O ambiente é organizado e as crianças se reúnem em pequenos grupos dispostos no centro da sala.*

*No fundo da sala estão dispostas mesas, que servem como lugar de guardar os livros, ou seja, um pequeno canto da leitura. Nesse mesmo canto estão dispostos jogos de alfabetização, porém não acompanhamos as crianças fazendo uso deles. Fixado na parede há um mural com os trabalhos das crianças, porém constatamos que ele está fora do alcance dos alunos.*

*Há um cartaz dos números, em que cada algarismo está acompanhado pelo número de objetos correspondente a ele e um cartaz dos aniversariantes, aparentemente feito pela turma. A parede do fundo da sala é completada com um pequeno armário onde estão colocados alguns brinquedos.*

*Na parede lateral há uma série de armários, porém estes são ocupados pelos materiais da professora. Em um desses armários, existem mais livros de leitura e jogos para as crianças.*

*Na parede frontal da sala há um quadro negro, e ao lado dele estão dispostas as regras/combinados da turma. Próximo há um pequeno cartaz de calendário em que as crianças marcam os dias e sobre o quadro existe um alfabetário. Um cartaz dos ajudantes e das vogais completam a parte frontal da sala. É importante ressaltar que todos os cartazes existentes parecem ter sido feitos pelas crianças.*

*Na parede restante (lateral), há somente janelas e um espaço para guardar brinquedos, e nas janelas há cortinas coloridas (OBSERVAÇÃO 1, PROFESSORA 3, 19/07).*

*Quanto à organização do espaço, há somente mesas para o trabalho coletivo. Além disso, está exposto na sala um alfabeto aparentemente elaborado pelas crianças, e uma sequência de números de 0 a 9. Na parte frontal da sala, próximo ao quadro,*

*encontra-se também um calendário e alguns desenhos produzidos pelas crianças que permanecem expostos.*

*Na parte lateral da sala, há um grande espelho e os locais onde os alunos guardam suas mochilas, uma pia onde os alunos tomam água, e vale salientar que eles não precisam pedir autorização da professora para tomar água. Também há vários armários, porém eles permanecem trancados e inacessíveis aos alunos.*

*Na parte dos fundos da sala há dois ambientes. Em um podem ser encontrados uma estante com livros infantis, e, no lado dela, há um pequeno sofá, porém não presenciamos em nenhum momento as crianças utilizando esse espaço. O segundo ambiente pode ser considerado um canto de brinquedos. Nesse espaço encontramos armários com jogos ao alcance das crianças e, portanto, acessíveis a elas, pequenas cadeiras e sofás em que as crianças podem se sentar. Pequenas estantes, em uma das quais há bonecas, também existe uma pequena cozinha para que as crianças brinquem, ursinhos de pelúcia e caixas com brinquedos colocadas no chão.*

*Não presenciamos nenhuma criança utilizando esses espaços, mesmo quando elas não tinham atividades para realizar, apenas uma procurou-nos para mostrar os brinquedos que ela tinha guardado no fundo da sala (OBSERVAÇÃO 1, PROFESSORA 4, 07/06).*

Nesses dois ambientes, o que se observa é uma padronização dos espaços, ou seja, a existência de semelhanças que marcam ambos os ambientes, mesmo sendo eles de duas escolas distintas. A presença de armários, cartazes para marcar tempo, alfabetários e cantos dos brinquedos “utilizados somente em momentos pré-determinados” são marcas dessas salas.

Esses ambientes, por serem utilizados geralmente de maneira dirigida, isto é, quando as crianças estão acompanhadas pelas professoras, impedem que os alunos consigam “tempo” para explorar objetos ou situações que instiguem a sua curiosidade.

A pouca exploração dos espaços, como a biblioteca, os laboratórios e os pátios das escolas, também foi constatada. A utilização desses espaços foi sempre antecedida pelo planejamento das professoras, em que elas descreviam o tempo de permanência das crianças nesses espaços e as atividades que seriam realizadas. Esse planejamento antecipado e rígido impede que ocorram mudanças ou que emergjam temas de investigação, uma vez que o uso do tempo e dos materiais, bem como os objetivos específicos da atividade, estão programados de antemão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do estudo realizado nos foi possível constatar que um espaço organizado, não só *para* as crianças, mas *com elas e por elas*, é uma ótima oportunidade de os professores reconhecerem temas que podem se tornar Projetos de Investigação. Assim, o espaço também

assume uma função educativa ao influenciar projetos de trabalho dos professores, como acompanhamos no decorrer de nossa investigação.

Os projetos de trabalho emergentes do cotidiano escolar, tais como os projetos sobre aves e sapos, tornam-se significativos às crianças e aos professores, pois são resultados de *interesses* delas. Esses interesses, por sua vez, são resultado de acontecimentos cotidianos ou da ação desenvolvida no ambiente.

Para que isso ocorra, o espaço ocupado pelas crianças não pode ser um espaço artificial, que preze apenas a estética da organização ou existam apenas elementos de uma cultura adulta. Os espaços escolares destinados à primeira infância devem conter elementos naturais, serem organizados com base em cuidados estéticos e existenciais, não serem limitados apenas à sala de aula, ser um espaço que valorize a produção das próprias crianças e que ofereça a elas estímulos.

Assim, a organização dos espaços, tanto externos quanto internos da escola, deverá ser feita com seriedade e considerar o público que está sendo atendido, uma vez que esse espaço poderá ser “[...] estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas”. (HORN, 2004, p. 35).

Constatamos nas práticas dos professores investigados que o ambiente influencia o seu trabalho e age como um segundo educador, “[...] em que os espaços e objetos que nele se encontram convidam as crianças para as aprendizagens, sem a necessidade de intervenção do professor”. (SILVA, 2011, p. 30).

Para Rinaldi (1999), a função dos professores é o “[...] oferecimento de um ambiente, de materiais e de equipamentos estimulantes para as crianças” (RINALDO, 1999, p. 117), ou seja, permitir o protagonismo das crianças no ambiente e possibilitar que elas encontrem estratégias de resolução de problemas não isentam o professor da organização e da ação sobre o ambiente, pois caberá a ele auxiliar na disposição dos materiais e oferecer às crianças atividades que sejam significativas a elas.

Quando as crianças ocupam os espaços previamente planejados, elas não estarão apenas se relacionando, mas “[...] eles precisam relacionar-se um com os outros acerca de algo” (KATZ, 1999, p. 46). Cabe aos professores desenvolver assim um processo de escuta constante, a fim de perceber em torno do que as crianças estão se relacionando, e ver se esses temas são de interesse e necessidade delas, a fim de trabalhá-los.

Dessa forma, frequentar espaços que não sejam a sala de aula não isenta o professor da tarefa de desenvolver o processo de escuta contínua, uma vez que, quando contatam

ambientes aos quais não estejam familiarizados ou que não costumam utilizar com frequência, as crianças podem revelar temas que são de seus interesses ou o professor pode perceber situações que necessita trabalhar com as crianças.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luis E. R. *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edição 70, 1977.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Trad.: Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre, RS: Penso: 2013.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, ESP: Editorial Octaedro, S.L, 2006.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: a seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

FORMAN, George. A Cidade da Neve – Aplicação da Abordagem Multissimbólica em Massachusetts. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LINO, Dalila. O Projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 1996.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMANN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In.: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SILVA, Jacqueline Silva da. *O Planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SPINK, Mary J. P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. EDIPUCRS. *Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUCRS*. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 7-22, Jan./Jul., 2000,.

VECHI, V. Prólogo: Estética e Aprendizagem. In: HOYUELOS, A. *La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006.