



AS CRIANÇAS, OS ESPAÇOS E SUAS SIGNIFICAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Paula Amaral Faria¹ - UFU
Luciana Soares Muniz² - UFU
Juliene Madureira Ferreira³ - UFU

Eixo – Educação da Infância

Agência Financiadora: não contou com financiamento.

Resumo

O texto apresenta resultados parciais de uma investigação desenvolvida na linha de pesquisa Criança, infância e cultura na implementação de um currículo de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Grupo de pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e do Espaço Escolar, cujo foco recaiu sobre a investigação dos significados produzidos pelas crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental acerca dos espaços e dos processos de aprendizagem que experienciam no contexto escolar. A pesquisa foi delineada a partir de uma parceria de pesquisa entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade de Tampere, Finlândia. Apresentamos os resultados provenientes das informações produzidas no Brasil. Como proposta metodológica, recorreremos aos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey, em que a produção de conhecimento se organiza como processo construtivo-interpretativo, tendo em vista o lugar ativo do pesquisador, com ênfase na comunicação e na dialogicidade, assim como pelo valor que o singular assume como instância de produção de saber. Os participantes da pesquisa foram crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental da Eseba/UFU. Utilizamos como recursos metodológicos a observação, a fotografia, o desenho e a entrevista. Como resultados, identificamos quatro categorias que configuram as representações das crianças sobre os espaços e a aprendizagem no contexto escolar: outros pares, objetos, brincar e o tempo. Portanto, sinalizamos com o estudo que a aprendizagem é significada pelas crianças como uma experiência, uma ação instantânea. Assim como, os espaços, do contexto escolar, constituem lugar de possibilidades, invenção e transformação, lugar de faz de conta para as crianças, que experienciam de forma única e num tempo singular cada espaço. Deste modo, para elas, a aprendizagem é significada como uma experiência.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFU (PPGED/UFU), Professora da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFU (Eseba/UFU). E-mail: paula_afaria@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFU (Eseba/UFU). E-mail: lucianasoares.muniz@gmail.com

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto (USP-RP), Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Professora da área em Psicologia Escola do Colégio de Aplicação da UFU (Eseba/UFU). E-mail: julienemf@yahoo.com.br

Palavras-chave: Infância. Espaço. Aprendizagem.

Introdução

O presente texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida na linha de pesquisa *Criança, infância e cultura na implementação de um currículo de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, do Grupo de pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e do Espaço Escolar – GPPS⁴. O foco investigativo recaiu sobre a análise dos significados produzidos pelas crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental acerca dos espaços e dos processos de aprendizagem que por elas são vivenciados no contexto escolar. O objetivo de conduzir tal análise está baseado em dois fatores, de ordem prática e teórica. No âmbito da prática, identificamos a necessidade de explicitar formas pelas quais as crianças podem ser ouvidas sobre suas próprias experiências. Embora no campo da sociologia da infância, estudos já tenham apontado a pertinência e relevância de se olhar e considerar a participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento (CORSARO, 2003; 2005), ainda identificamos a necessidade de explorar como essas escutas podem ser conduzidas.

Na esfera teórica, buscamos com esse estudo iniciar um processo de construção de um referencial teórico-metodológico sobre a utilização dos conteúdos provenientes da escuta das crianças, nas reflexões sobre modernização do currículo da educação infantil e series iniciais do Ensino Fundamental. Compreendemos que os significados sobre o processo do aprender e sobre os espaços em que esse aprender ocorre são produzidos em meio às nossas experiências. Por meio dessas experiências as crianças elaboram significados próprios sobre os espaços da escola, significados esses que definirão suas formas de interagir e atuar. Neste sentido, consideramos imprescindível incorporar o olhar das crianças em nossas práticas pedagógicas, assim como aprender a desenvolver escuta das crianças e a interpretar os diferentes significados que são construídos por elas no contexto escolar.

É importante ressaltar ainda que a pesquisa foi delineada a partir de uma parceria de pesquisa entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade de Tampere, Finlândia e, em decorrência disso, são consideradas campos de pesquisa instituições de ambos os países.

⁴ O GPPS desenvolve estudos em parceria com a Escola de Educação da Universidade de Tampere - Finlândia, a Escola de Pesquisa ligada àquela faculdade, Nekala Elementary School e o Colégio de Aplicação, Eseba, da Universidade Federal de Uberlândia – Brasil. Tal parceria tem o propósito de discutir a realidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em ambos os países, tendo como referência teórica os elementos de cultura, construção de subjetividade e a representação de espaços de convivência como referências para a constituição do contexto escolar.

Contudo, neste texto apresentamos os resultados provenientes das informações produzidas no Brasil. Em futura ocasião, articularemos as informações tecidas entre Brasil e Finlândia a partir de uma perspectiva comparativa de pesquisa, considerando as suas inserções e constituições sociais, culturais, econômicas e políticas destinadas a infância.

O processo de aprender enquanto uma experiência

A aprendizagem, como elemento central para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY 1979, 2007; BRUNER, 1996), tem sido foco de pesquisas na Educação Infantil. No final dos anos 1990, há uma ênfase nos estudos que investigam processos de aprendizagem na primeira infância, afetando diretamente reformas políticas baseadas em evidências OECD⁵, 2007. Ao longo desse tempo, a prioridade tem sido, evidentemente, a grande escala e as avaliações padronizadas, produzindo conhecimento significativo sobre várias esferas do processo de aprendizagem. Estudos centrados nos resultados da aprendizagem, como a eficácia dos programas na aquisição de conhecimentos ou competências específicas ou na identificação e avaliação de distúrbios de aprendizagem (BURGER, 2015; HELAL, WEIL-BARAIS, 2015), contribuíram para apoiar a ênfase dada aos aspectos técnicos da aprendizagem.

No entanto, apesar de reconhecer a importância de abordar os fenômenos de aprendizagem explorando e avaliando suas inúmeras variáveis ou avaliando a qualidade de suas instituições em grande escala, consideramos ainda importante compreender os processos de aprendizagem na perspectiva daqueles que o vivem. No contexto da primeira infância, a perspectiva da criança sobre seu próprio processo de aprendizagem ainda é uma questão que deve ser abordada e investigada.

Defendemos que as crianças são co-construtoras ativas da cultura como numerosos estudos mostrados ao longo dos últimos quinze anos. As crianças criam sua própria cultura (CORSARO 1992; 2003; 2005); desenvolvem desde cedo a habilidade social de se regular mutuamente (AMORIN, 2013) e a adultos (REDDY, 2010), (ROSSMANITH et al., 2014). Nessa direção, as crianças são *outros* significativos para o desenvolvimento humano de seus pares em um sentido amplo.

Ao mesmo tempo, as crianças são importantes contribuintes no processo de investigação de sua própria realidade e diferentes perspectivas metodológicas têm

⁵ Organization for Economic Co-operation and Development.

evidenciado que ouvir a voz das crianças permite que pesquisadores, adultos, investiguem o fenômeno com lentes amplificadas, acessando um novo mundo de Significados (SANTA'ANA, 2010; TRAUTWEIN, 2010; PÁLMAÐÓTTIR, EINARSDÓTTIR, 2016).

Nesse sentido, aqui queremos abordar a aprendizagem pela perspectiva do conceito de experiência. Larrosa (2002) define a experiência pela ideia de algo que nos acontece, que nos toca e nos transforma, alegando que para entender esse sentido de experiência, é necessário separá-lo da ideia de informação (obter informação ou ser informado).

Depois de ouvir uma palestra ou uma conferência, depois de ler um livro ou a notícia, depois de ter uma viagem ou uma visita a uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos; Mas ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, nada nos tocou; Que com tudo o que aprendemos nada mudou (LARROSA, 2002, p.22).

A experiência de aprendizagem é, então, entendida como o processo pelo qual coisas que foram capazes de nos transformar e mudar foram constituídas em um determinado momento (momento da vida) e espaço, resultando em um conhecimento que agora faz parte de quem somos. A experiência de aprendizagem é identificável apenas por quem a viveu e que possui o conhecimento. A investigação dos processos de aprendizagem como experiências requer o reconhecimento da singularidade do desenvolvimento humano e do significado dos outros na constituição do ser humano (VYGOTSKY, 2009).

Espaço escolar como espaço de aprendizagem

Um dos elementos que constituem a experiência de aprendizagem é o espaço em que ela ocorre. Mais uma vez, podemos enquadrar a compreensão do conceito de espaço e seu papel na aprendizagem em diferentes perspectivas. Do ponto de vista das experiências de aprendizagem, estamos particularmente interessados em entender como as crianças constroem o espaço institucional no qual são oficialmente permitidas e apoiadas a experimentar os processos de aprendizagem, o espaço escolar.

Nossa abordagem para examinar essas construções traz três suposições: primeiro, há uma reciprocidade no processo de constituição do espaço e da existência humana. O espaço não é identificado ou definido apenas pelos seus elementos materiais, ou posição geográfica; o espaço tem diferentes dimensões, que estão todas diretamente relacionadas às atividades humanas, crenças ou valores, regras e ideologia da cultura (SOJA, 1996). Essas dimensões, denominadas por Soja (1996) como "*Firstspace*" (estruturas físicas que compõem o

ambiente), "*Secondspace*" (significados pessoais sobre o ambiente físico) e "*Thirdspace*" (aspectos culturais e sociais que interferem com as interpretações individuais do espaço), não existem primariamente ou desconectados dos indivíduos, muito pelo contrário são definidos por sua relação.

Nesse sentido, a ação humana cria e define o espaço, mas, ao mesmo tempo, fornece acessibilidades a determinadas ações, atuando ativamente na constituição dos indivíduos, em um processo dialético. Assim, entendemos que, ao investigar como as crianças constroem o espaço escolar, também estamos analisando como as crianças percebem seu próprio processo de constituição.

Além disso, também fundamentamos nossos pensamentos na ideia de espaço como produto de inter-relações humanas. Essa noção, apresentada por Massey (1994, 2005), refere-se aos complexos padrões e redes do movimento humano, pelos quais a conceituação relacional do lugar nos permite compreender as conexões de todos os lugares do mundo pelas ações humanas. Trata-se de uma construção teórica que ajuda a compreender as linhas de intersecção entre as políticas, as práticas cotidianas e os processos de aprendizagem no contexto da Educação Infantil. Ainda, o espaço é e sua constituição é circunscrita pelo tempo, que pode se estender de/para direções distintas, permitindo coexistir ritmos e temporalidades diferentes (KULLMAN; CHARLOTTE, 2011).

Portanto, o espaço é definido, neste artigo, como as relações, o tempo e os ritmos pelos quais a experiência viva do contexto social/institucional é colocada, implicando que se trata de um processo e que se funde com o fazer sentido e a negociação constante de diferentes esferas. Baseado nestas suposições, estamos interessados em entender a construção das crianças sobre o aprendizado e o espaço de aprendizagem.

O caminho metodológico percorrido

Para o estudo, recorreremos à Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (1997; 2005a; 2005b; 2009; 2011; 2014), uma vez que consideramos a relevância de seus princípios para o percurso metodológico delineado. Nossa opção ocorreu em prol do objetivo de pesquisa, que consiste em investigar o como crianças da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental significam os espaços e os processos de aprendizagem. Entendemos que a Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida pelo autor para o estudo da subjetividade, mas compreendemos que é possível nos munir de seus princípios para estudos de outra natureza, pelos seus princípios, tendo em vista o caráter construtivo-interpretativo do

conhecimento, o caráter singular de produção de conhecimento científico e por fim, a compreensão da pesquisa como processo dialógico.

Nessa direção, a pesquisa aqui esboçada possui caráter qualitativo, orientada pela perspectiva do estudo de caso. Neste estudo, optamos pelos seguintes tipos de recursos para construção do corpus: observação no contexto escolar; entrevista e dinâmicas conversacionais; instrumentos de registros escritos e não escritos.

A observação no contexto escolar possibilita a compreensão de aspectos intencionais e não-intencionais que subjazem ao processo de relação da criança com as experiências com o currículo escolar, através de comportamentos, emoções e rituais que compõem a trama social (GONZÁLEZ REY, 1997). As entrevistas e as dinâmicas conversacionais assumiram um caráter dialógico e interativo, que compõem o clima entre pesquisador e participantes da pesquisa, rompendo com a lógica da pergunta e resposta, para se configurar em uma epistemologia da produção (GONZÁLEZ REY, 2011).

Os instrumentos apoiados em registros escritos e não escritos em que utilizaremos uma diversidade de recursos e estratégias, levando em consideração as múltiplas linguagens expressivas das crianças (CRUZ, 2008). Como estratégia de registros das informações provenientes dos diferentes instrumentos utilizados, recorreremos ao registro reflexivo no diário de campo, indicado por González Rey (2011), como uma exigência do tipo de pesquisa que empreendemos, não tem como objetivo o relato descritivo dos acontecimentos, mas possibilitar o registro personalizado dos mais variados momentos experienciados pelo pesquisador no campo de pesquisa, com destaque às ideias e reflexões. Assim como recorreremos às gravações em vídeo e/ou áudio como formas de registros para análise. Participaram da pesquisa quinze alunos da faixa etária de quatro a seis anos, subdivididos em três grupos de cinco crianças, correspondentes a cada um dos anos de ensino, primeiro, segundo período da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nossa compreensão das informações tecidas

No decorrer da pesquisa, a partir das análises das informações produzidas junto às crianças, elaboramos categorias que compõem o presente texto. Para tanto, recorreremos à análise do discurso por meio das respostas, à análise das representações pictóricas e fotográficas realizadas pelas crianças ao longo do processo de construção das informações. À medida que fizemos as transcrições das etapas da pesquisa, fomos identificando temas que se aproximavam entre os grupos etários e também aqueles que seriam singulares para cada

grupo. A partir dessa identificação, organizamos as informações da pesquisa por meio de descritores que permitiram explicitar as relações entre as falas das crianças os elementos que participam da representação do espaço da escola. Os descritores foram: o quê aprendo, com quem aprendo, quando aprendo e onde aprendo na escola.

A partir dessa organização preliminar das informações construídas com as crianças identificamos categorias permeadas por *experiências de aprendizagens* vividas pelas crianças nos espaços da escola: “outros pares”, “objetos”, “brincar” e “tempo”. As quatro categorias centrais revelam a estrutura do processo de significação das crianças sustentadas pelas experiências vividas nos distintos espaços da escola.

Categoria: “Outros pares”

Para a composição dessa categoria as crianças nos revelaram que as significações que estabelecem em cada espaço da escola são constituídas a partir das relações que estabelecem com as pessoas que são referências, ou seja, que compõem o espaço: professores e colegas. Então, para as crianças participantes, de quatro, cinco e seis anos, o mais importante da escola não é o espaço em si, apesar de considerá-los, mas, sobretudo, quem o ocupa e como está composto pelos pares. A partir do que disseram, fotografaram e desenharam, sinalizam que aprender contém o princípio da interação com os pares nos distintos espaços da escola. De acordo com Filippini (2014):

Construir e manter relações é o fio condutor que acompanha as crianças ao longo dos vários tempos, espaços e atividades da sua vida cotidiana; construir conexões com o mundo que as circunda, ver sempre mais as interdependências entre as ações e a realidade delas, é a ocupação principal, à qual se dedicam, com energia e paixão, desde o momento do nascimento (FILIPPINI, 2014, p. 54).

Os três grupos de idade significaram os espaços personalizando-os nas pessoas que os compõem. Como exemplo, a Professora Paula ao “Espaço Cultural”; a Professora Bruna à “Brinquedoteca”; a professora regente ao pátio e à sala de aula; o guarda ao corredor e à rampa; a Senhora Nina, ao banheiro. Essas correlações estiveram presentes nas descrições das crianças, quando argumentavam sobre as fotos feitas dos espaços em que esses adultos são os responsáveis, no sentido pedagógico ou administrativo.

As crianças apareceram nas relações como um agente que “ensina” para os grupos de cinco e seis anos. Miguel (cinco anos) explica como aprendeu com o colega a escorregar: “*Ele pega na minha mão e eu pego na mão dele, aí eu caio*”. Apareceu com as crianças a

consciência que se pode ensinar algo para outro. Em situação no parque, relataram que as crianças ensinam umas às outras diferentes ações: “*Tem um dia que eu ensinei as meninas a correr mais rápido*” (Maria Eduarda, cinco anos); “*Ela também ensina a dançar não é Maria Eduarda?*” (Ana Luiza, cinco anos).

O adulto aparece nos três grupos de idade como aquele que cuida do espaço, organiza ações e também ensina. Entretanto, no grupo de cinco anos, houve falas que remetiam a uma independência por parte da criança no processo de exploração e experimentação dos espaços. Em outras palavras, as crianças revelam, em suas falas, que nem sempre atuam nos espaços da forma pela qual o professor orienta ou espera. Entendemos que essas falas esclarecem a relação de autonomia da criança no seu processo de aprendizagem; a não dependência ao professor revela que as crianças criam formas próprias de experienciar as atividades propostas em cada espaço e não demonstram dependência em relação ao adulto. De maneira geral, em todos os grupos, as crianças apresentaram a ideia da relação do adulto como alguém que vai conduzir o processo. Relataram, sobre a aula de Educação Física, na quadra, com o professor: “*Tio Tiago explica como a gente vai brincar*” (Ana Luiza, seis anos).

O professor aparece como alguém que ensina as regras, sobretudo para o grupo de seis anos. Nesse contexto de regras, a palavra “não”, especialmente associada às regras de convivência nos espaços e o que *não* podem fazer em determinados ambientes como:

Tanque de areia: “*Aprendo não jogar areia em ninguém, com a professora*” (Isaias, seis anos).

Parque: “*Aprendo a brincar, com os amigos. E, aprende a não quebrar o escorregador*” (Isaias, seis anos).

As crianças de quatro e cinco anos apresentaram informações de que, em seu imaginário, há uma expectativa das famílias também participarem do cotidiano escolar. Para Miguel (quatro anos) apareceu esse desejo no seu desenho: “[...] *eu, a tia Analúcia e a minha mãe feliz! Tem eu, a minha mãe e a tia Analúcia. Eu estou na escola. Tem eu e minha mãe nadando*” (Miguel, quatro anos).

João Paulo (cinco anos) descreve do interesse da família participar da escola, assim como das relações afetivas que estabeleceu com os colegas e com uma das profissionais da escola que contribuem com a sua locomoção pelos espaços. Nesse sentido, Lacasa (2004) afirma que:

[...] a família é o contexto mais importante nos primeiros anos de vida da criança ninguém questiona. O saber popular descreve bem tal ambiente, afirmando que meninas e meninos adquirem ali as primeiras habilidades: na família aprendem a rir e a brincar, aprendem os hábitos básicos – por exemplo, aqueles relacionados com a alimentação – e outros muito mais complexos – por exemplo, a relacionarem-se com as pessoas. Tradicionalmente, porém instituiu-se que a família não é o único agente educacional possível. O processo começa nela, mas não termina ali (LACASA, 2004, p. 406).

Em nosso estudo, compreendemos que as crianças do grupo de quatro e cinco anos viveram experiências socioafetivas em suas famílias, de modo que esperam que eles estejam presentes no contexto escolar. Essa informação é apresentada fortemente pelas crianças desses dois grupos, isto é, em boa parte dos discursos e desenhos as famílias são citadas pelas crianças.

Categoria: “Objetos”

A relação das crianças dos três grupos de idade com os objetos do contexto escolar foi algo que nos convidou a olhar para elementos que não fazem parte, necessariamente, da intencionalidade pedagógica dos professores. Ponto central que nos faz refletir sobre o como a escola e os objetos que a compõem formam parte de um todo do qual a criança significa cada elemento de uma forma singular e muitas vezes funcional. Podemos citar como exemplo a forma pela qual um “mastro”, compõe o contexto escolar e constitui objeto significado pelas crianças e que se transforma em objeto de aprendizagem.

Os objetos que compõem os espaços distintos espaços da escola são significados de forma singular pela forma de cada criança produzir experiências com eles. Como por exemplo, podemos citar a maneira como as crianças se referem a um “mastro” do pátio e escada, como local de aprendizado para elas. Dizem que: “*Pau que a gente escala*” (Maria Clara, quatro anos); “*É um lugar de muitos amigos*” (Jennifer, quatro anos). “*E, lá aprendem a “escalar”*” (Maria Clara, quatro anos).



Fonte: imagem fotográfica feita por Jennifer (quatro anos)

O “mastro” que mencionam, acima, está localizado na região central do pátio, próximo aos parques de areia e de brinquedos. Portanto, é espaço de encontro para o brincar. É um dos espaços de trocas entre as crianças, das situações cotidianas da escola, de invenção e de riscos. Como a ação de escalar o mastro com o colega, por exemplo. Dessa forma, compreendemos que as crianças produzem práticas culturais e brincadeiras em uma ordem social a partir das interações com o outro.

Categoria: “Brincar”

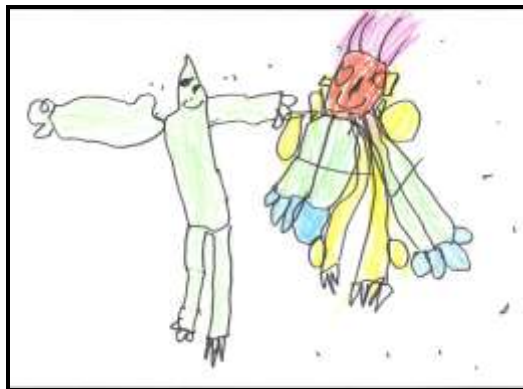
É notório que o lugar de aprendizado para as crianças é o local onde todos estão juntos para brincar. Essa ação permeou boa parte dos discursos e representações gráficas (fotos e desenhos) das crianças dos três grupos. Sob o ponto de vista histórico-cultural, a ação de brincar é uma importante atividade promotora do desenvolvimento das crianças, logo constitui aprendizagens na relação com outras crianças, apropriando de cultura.

A cultura acontece em espaços que retratam seus símbolos e signos, os quais não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por ele apropriados. Tal processo inicia quando a criança nasce e vai se construindo em sua relação com parceiros mais experientes, os quais lhe fornecem determinadas significações. Sua atuação, em situações objetivas, determinam formas de relações sociais e de uso de signos na realização de tarefas presenciais (HORN, 2004, p. 19).

Os três grupos de crianças revelaram que os espaços da escola, os objetos, as pessoas são elementos do “faz de conta” como processo inerente às experiências do brincar, ou seja, a criança muda esses elementos da sua forma original para caberem em uma nova significação da experiência vivida, tal como quando a criança usa um objeto em um processo de faz de conta. Isto é, as crianças se apropriaram de cada elemento dos espaços a partir de situações lúdicas, que foram construídas nas distintas relações estabelecidas por elas.

Corroboramos com Brougère (1998a) que aponta que as crianças elaboram um universo próprio do brincar articulado às possibilidades de faz de conta na criação de um contexto próprio e imaginário pelo aprendiz. A exemplo, Pedro (quatro anos) faz um relato sobre o desenho que produziu sobre o que seria uma “Escola dos sonhos”:

“O dia que eu joguei futebol. Vou fazer eu mais o João jogando futebol. Olha, eu fiz você (João) e agora eu estou fazendo eu. Você é esse. Eu fiz o meu robôzão. Um robô bem legal. Tem vez que ele vai para aprender. Um robô e o João. Brincar. O meu brinquedo preferido é um Transformers” (Pedro, quatro anos).



Fonte: Desenho de Pedro, quatro anos, “Escola dos Sonhos”

No relato sobre o desenho, Pedro (quatro anos) traz o futebol como algo de que gosta de brincar na escola. Entretanto, o contexto do jogo de futebol, para Pedro, é configurado por um momento de faz de conta. Pedro traz elementos do seu imaginário para compor o cenário da brincadeira com o par. No desenho, ele nos mostra as possibilidades de uma escola em que as relações de faz de conta são incluídas.

As crianças de cinco anos associaram um brincar, um “faz de conta” com elementos que fazem parte das coisas sérias da vida. Elemento que pode ser respaldado no que Vygotsky (2009) ressalta sobre a dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Sendo assim, a imaginação pode apoiar-se na experiência, assim como a própria experiência pode estar vinculada à imaginação.

Para o grupo de cinco anos, o brincar na areia é representado por situações do cotidiano em que experienciam circunstâncias da vida. Nos relatos, lidam com os aspectos da rotina de casa e os aspectos morais, como o que não se deve fazer. Do mesmo modo, associam a brincadeira aos elementos do universo cotidiano adulto.

Para as crianças, os espaços em que é possível maior movimentação de corpo foram privilegiados: pátio, área externa do *campus* da Educação Física (pista de corrida, arquibancadas e área verde), balanço, quadras, corredores, rampas, escadas, banheiros ou

novos espaços inventados por elas nos seus desenhos de uma “escola dos sonhos”. A escola, para as crianças, em seus desenhos, emerge associada ao seu imaginário, criando possibilidades inimagináveis ao adulto. Um lugar de possibilidades, invenção e transformação; lugar de faz de conta (fada, princesa, dragão, robô etc.).

Enfatizando o processo singular da criança com a aprendizagem, houve situações que foram apresentadas pelas crianças de quatro anos em que a brincadeira seria sinônimo de aprendizagem. Nessas situações, para as crianças, a brincadeira é algo instantâneo, uma ação, um fazer, a criança aprende e faz. O como se aprende para a criança gira em torno do brincar. Para as crianças de seis anos, a questão da interseção entre o aprender e o divertir é algo que está relacionado com a forma pela qual o professor propõe as ações pedagógicas.

“A gente aprende esporte com a tia Lara na educação física é um lugar divertido e a gente pode brincar e correr” (...) *“A gente está aprendendo ginástica”* (Mariana, seis anos).

“Brincando, a gente aprende. A se divertir, até sozinho” (Arthur, seis anos).

As aulas de Educação Física foram recorrentemente mencionadas por esse grupo e as crianças revelam, em suas falas, que a condução da aula permite que elas se divirtam, ao mesmo tempo em que aprendem. Por outro lado, se interpretarmos a ênfase das crianças quando trazem a Educação Física para falarem que se divertem enquanto aprendem como um momento específico do seu cotidiano, podemos entender que também existem momentos em que o aprender pode não vir acompanhado do divertir-se.

Dentro da perspectiva de que o divertir-se e o brincar são importantes para a criança, a figura do professor também aparece nos discursos como algo dispensável, vinculado com uma ideia de que o professor é aquele que pode impedir o brincar. A fala de Arthur ilustra as considerações feitas: *“Na escola dos sonhos não existe professores, e ninguém lá liga para essa palavra. Assim poderiam fazer o que quiser, brincar o dia inteiro”* (Arthur, seis anos).

O grupo de seis anos revela que, em sua escola ideal, o brincar seria uma ação contínua e ininterrupta, o que nos chama a atenção para a forma pela qual as crianças enxergam a relação entre o brincar e o aprender nessa faixa etária. Há um chamamento para a importância do brincar, um manifesto para que o professor olhe para esses processos. Ao compreendermos que o nosso papel de professores junto às crianças pequenas, consiste em organizar um ambiente para as experiências de aprendizagem, entendemos que, na presente pesquisa, as crianças revelam que a estrutura escolar vigente não consegue organizar suas

práticas pedagógicas de forma que o brincar e o se divertir sejam a maneira pela qual a criança aprende.

Categoria: “Tempo”

As crianças apresentaram ideias de que a aprendizagem implica fazer, ação, algo para ser experienciado “aqui e agora”. É uma experiência que não se acumula, como algo para se aplicar posteriormente. Aprende-se a fazer o castelo e faz-se o castelo, naquele instante. Em uma experiência posterior, a ação se torna ainda mais elaborada, com mais elementos. As crianças, nessa interação espaço e tempo, criam as suas próprias relações e aprendizagens, independente da intenção do adulto.

As crianças mencionam suas ações na “ducha” e no “parque de areia” da escola. Esses espaços são usualmente utilizados simultaneamente, permitindo que as crianças estabeleçam diálogos entre as experiências nos dois cenários: “*A gente nada*” (Eloah, quatro anos); “*Nós enchemos o balde*” (Diego, quatro anos); “*A gente enche o balde e leva para areia*” (Eloah e Miguel, quatro anos). *Eloah e Miguel* (quatro anos) dizem sobre encher o balde com água e levá-lo até ao parque de areia. As crianças estabelecem entre os dois espaços uma troca, por meio da ação de encher o balde de água e levá-lo até a areia. Para eles, é uma ação importante, para aquela ocasião. Eloah (quatro anos), ao dizer sobre o que aprende na “ducha” diz sobre a ação de nadar. Nesse instante, em nossa compreensão, não está preocupada em aprender a nadar como uma atividade física. Mas, como um ato em si, lúdico, daquele instante, de uma possibilidade de interagir naquele espaço que privilegia o contato com água – ducha. Um espaço que remete a experiências para além do espaço-tempo da escola, pois nadar é uma atividade presente em outros momentos da vida da criança e que são explicitados no momento de contato com a água na escola. Diego (quatro anos) diz que encher o balde de areia com areia, é a ação daquele instante que é interessante para ele. A ação, o fazer imediato, o sentir daquele momento instantâneo, que produz a materialização de algo, um sentimento. A ação começa e termina e ali. Por isso, compreendemos a experiência de acordo com Larrosa (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e que em alguma medida nos modifica.

Para nós, houve a compreensão de que, à medida que as crianças vão crescendo, o tempo e o espaço vão-se modificando, em muitos momentos trazendo amplitude para a atuação da criança na escola. O grupo de crianças de cinco e seis anos apresenta outras possibilidades de experiências na “ducha”, ampliando as explicações do grupo de crianças de

quatro anos, mas não as excluindo e, sim, incorporando outras possibilidades. O grupo de cinco anos oferece novas ações, como: brincar, mergulhar, molhar e tomar banho. Do mesmo modo, para o grupo de seis anos, o tempo de estar na ducha é algo que mobiliza as crianças de outras formas e causa um desejo de estar nesse espaço mais vezes e por mais tempo.

“A gente pode se refrescar do calor e também é divertido (...) Aprendo que só de vez enquanto que pode ir na ducha (...) Aprende, brinca com a água. Desenhei a ducha, pois sinto feliz quando brinco com as amigas. E gostaria de ir lá mais vezes” (Mariana, seis anos).

As elaborações das possibilidades oferecidas para o grupo de seis anos são mais distintas. Mariana (seis anos) relata das condições de clima, e, também, uma ação que causa diversão para ela. Diz de um aprender sobre o uso da água. Essa fala da criança pode estar relacionada ao racionamento que tivemos na cidade de Uberlândia, durante a fase de coleta de dados da pesquisa, entre os anos de 2014/2015. E, por um período de tempo, as crianças não usaram a ducha. O desejo da Mariana (seis anos) de estar na “ducha”, “mais vezes” nos leva a pensar sobre uma expectativa de estar naquele espaço para divertir-se, aprender e estar feliz por brincar com o outro.

Nessa direção, Isaias (seis anos) revela, abaixo, uma expectativa de mais “tempo” relacionado ao tempo cronológico na ducha. Revela que gosta da escola como é, mas mudaria o tempo que as crianças permanecem na ducha: *“Gostaria de ficar mais tempo na ducha. Sou feliz na Eseba como ela é, que apenas mudaria o tempo na ducha, doze minutos”* (Isaias, seis anos).

Barbosa (2006) colabora para compreendermos as expectativas das crianças com relação ao “mais vezes” ou a quantidade de tempo necessário para estar naquele espaço-tempo: “doze minutos”. A autora afirma que os tempos das crianças, principalmente nas escolas para as crianças pequenas, estão cada vez mais próximos ao universo do adulto. As propostas pedagógicas estão voltadas para a aquisição de habilidades na intenção de aceleração e assim estarem “prontas” para o mercado de trabalho mais cedo. A configuração do tempo na escola assemelha-se a uma agenda de adulto com horário pré-definidos, tais como: Matemática, História, Português, Balé, Educação Física etc. As organizações temporais nas escolas dependem fundamentalmente da base epistemológica. Isso nos revela os interesses e as concepções de aprendizagem que sustentam a proposta da escola. Segundo a autora, as concepções sobre o tempo na escola giram em torno de dois temas concomitantes e complementares:

[...] por um lado, a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção, e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, suas características, etc. assim, a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sociocultural (BARBOSA, 2006, p. 143).

Uma das crianças do grupo de seis anos revela um interesse de haver uma escola que pudesse explorar o universo da pintura durante todo o tempo escolar. Essa criança expressa o desejo de fazer as atividades escolares a seu modo, inclusive transgredindo o uso do material, no seu uso de espaço e, sobretudo, do tempo: “*A escola feliz seria uma que as crianças pintassem o dia todo, quando quisessem e do jeito que quisessem*” (Henri, seis anos). A criança torna visível que o currículo que a escola apresenta para ela nem sempre atende às suas expectativas de exploração do tempo, do espaço e dos materiais. Um currículo que está “engessado” em horário pré-determinados, em que inviabiliza a exploração profunda e transversa de recursos.

A quem pertence o tempo? Às instituições? Aos professores? Às crianças em grupo ou no singular? Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais (BARBOSA, 2006, p. 151).

As crianças nos revelaram que aprendem no espaço por um tempo determinado por ela própria, naquele instante de tempo, que não é determinado pelo adulto. Encontramos um universo de táticas (CERTEAU, 1994), utilizadas pelas crianças que utilizam o tempo e o espaço da escola em uma dimensão singular, que reconhece as limitações do tempo pelo adulto, mas, mesmo assim, elas criam suas próprias artes do fazer cotidiano na escola.

Mesmo para as crianças de seis anos, em que elementos do aprender aparecem de maneira mais ampliada em relação às crianças mais novas, ainda assim, identifica-se uma relação específica com a instantaneidade do tempo, ou seja, há um interesse por parte das crianças em realizar as ações naquele instante de tempo, naquele dado espaço, uma presença completa para o momento presente. Não houve um interesse por nenhum dos três grupos em aprender algo para o futuro. A expectativa das crianças é instantânea, de um aprender interessado, experiencial, sensitivo, sensorial no aqui e no agora e que, de alguma forma, as tocam e as modificam seja em termos de novas ações, relações ou mesmo novas possibilidades de viver a experiência no espaço-tempo.

Considerações finais

Diante do exposto, consideramos que o espaço e a aprendizagem escolar são personalizados e significados pelas crianças de forma singular. O estudo destacou que as crianças vivem os diferentes espaços da escola como algo próprio, muitas vezes de forma diferente da prevista pelo adulto que organiza tal espaço. A vivência é demarcada por um processo de apropriação e pertencimento ao local, construído por meio da participação do outro e pela construção de significado compartilhado (principalmente entre as crianças) atribuídos aos materiais presentes nesse espaço. Portanto, as crianças manifestam as formas como elas conferem vida e sentidos aos ambientes.

A análise nos leva a reflexão que o currículo que envolvem a educação infantil e as séries iniciais está sendo provocado a explicitar a demanda por atividades que possibilitem as crianças a vivenciarem os espaços escolares por meio da sua própria produção. Que essas vivências possam também serem registradas e valorizadas.

De maneira similar acontece com os objetos, esses são significados pelas possibilidades que a criança confere aos mesmos, o que nem sempre está associado à função em si do objeto, mas pode ser algo que a criança cria para interagir com o mesmo. Os objetos dentro do currículo escolar são as ferramentas pelas quais as práticas podem ser implementadas, fazem parte do imaginário do adulto para a organização do espaço e proposição de atividades pedagógicas. Mas o sentido construído pelas crianças ultrapassa a funcionalidade prevista pelo adulto. Neste sentido, se propomos a construir uma proposta curricular que permita a participação da criança, necessita-se compreender o olhar, os sentidos e os significados que atribuem aos objetos que compõem o espaço de aprendizagem.

Interpretamos que há uma relação intrínseca entre o espaço e a aprendizagem. A própria concepção de aprendizagem das crianças que, participaram da pesquisa, está entrelaçada com o conceito de experiência de Larrosa (2002), como algo que toca, que está relacionado à ação, ao fazer e que modifica a criança em alguma medida. Sendo assim, identificamos que a aprendizagem consiste em uma experiência vivida no momento da ação, ou seja, não como algo que se aprende para depois fazer, é um fazer aprendendo.

Outro elemento que identificamos na investigação foi a organização do tempo pela criança. Há um tempo próprio de viver a experiência de aprender que não está vinculado ao tempo do adulto. Muitas vezes, as situações pedagógicas são planejadas mediante a

temporalidade do adulto e não se considera o tempo da criança, que demanda enamorar-se, viver com intensidade cada ação, o que necessita de mais tempo para se dedicar ao que faz.

Salientamos que o brincar é o pilar de toda a experiência de aprendizagem da criança nos distintos espaços da escola. A construção de um currículo que incorpora o tempo da criança demanda do adulto a flexibilização das suas próprias demandas, do seu próprio processo e principalmente, do seu próprio desejo de estipular *o que e como* o processo de aprendizagem deverá ser construído. Dentro do âmbito institucional escolar, a fragmentação das atividades, dos horários estipulados por uma demanda administrativa são priorizados em relação ao tempo da própria criança. O estudo chama à reflexão sobre a contradição entre o tempo do adulto e o tempo da criança, e revela o quando as crianças clamam por uma experiência que compreenda o seu processo de significação.

Portanto, o texto convida a pensarmos sobre o papel da escola, reflete sobre a aprendizagem como uma experiência, em que estão envolvidos, entre outros elementos, o brincar, o tempo, o outro e os objetos. Considerar esses elementos é propor uma Educação que compreenda, respeite e provoca a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S. **Linguagem, comunicação e significação de bebês**. Tese de Livre docência. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP, 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, J. **The culture of Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

BURGER, K. **Effective early childhood care and education**: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:5, 743-760, 2015. DOI: 10.1080/1350293X.2014.882076.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Epharaim Ferreira Alves. Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

CORSARO, W. **Interpretive reproduction in children's peer cultures**. *Social Psychology Quarterly*. Washington 55, n.2: 1992, p. 160-177.

_____. **We're friends, right?** Inside kid's culture. Washington. Joseph Henry Press, 2003.

- _____. **The sociology of childhood**. Bervelly Hills. Sage Publications, 2005.
- CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FILIPPINI, T. Sobre a natureza da aprendizagem. In: **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo; Phorte, 2014.
- GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.
- _____. **Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson - Pioneira, 2005a.
- _____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005b.
- _____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. In: MITJÁNS, M.A.; TACCA, M.C.V.R. (Org.) **A Complexidade da Aprendizagem**. Campinas: Alínea, 2009.
- _____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- _____. Ideias e Modelos teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2014. p. 13-34.
- HELAL, S.; WEIL-BARAI, A. **Cognitive determinants of early letter knowledge**, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:1, 2015, p. 86-98, DOI:10.1080/1350293X.2014.991097
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons e aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KULLMAN, K.; CHARLOTTE, P. **Rhythmanalytical sketches: agencies, school journeys, temporalities**. *Children's Geography*, 9. 3-4, 2011, p. 347-359.
- LACASA, P. Ambiente familiar e Educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIUS, J. E.R. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr., n. 19, 2002.
- MASSEY, D. A Global Sense of Place. In **Space, Place and Gender**, Doreen Massey. Cambridge: Polity Press, 1994.
- _____. **For Space**. London: Sage, 2005.

OECD - Organization for Economic Co-operation and Development. **Evidence in Education: Linking Research and Policy**. Paris. Center for Educational Research and Innovation, 2007.

REDDY, V. **How infants know minds**. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

ROSSMANITH, N. A.; COSTALL, A.F. REICHELT, B. L.; Reddy, V. **Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: book sharing from 3 months on**. *Frontiers of Psychology*, 5, 2014, p.1-21. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01390.

SANT'ANA, R. B. Criança-sujeito; experiências de pesquisa com alunos de escola pública. In: **Ouvindo Crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 23-50.

SOJA, E. **Thirdspace: Journey to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places**. Cambridge: Blackwell, 1996.

TRAUTWEIN, C. T. G. 2010. A dor e a delícia de entrevistar crianças na construção de um procedimento. In: **Ouvindo Crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo R. de Souza, 2010, p. 257-278.

PÁLMAÐÓTTIR, H.; EINARSDÓTTIR, J. Video observations of children's perspectives on their lived experiences: Challenges in the relations between the researcher and children. **European Early Childhood Education Research Journal**, 24:5, 2016, p. 721-733. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1062662.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The development of Higher Psychological Process**. Ed Michael Cole et al. Cambridge. Harvard University Press, 1979.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo. Martins Fontes, 2007

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.