

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eleonora das Neves Simões

**DE MÃOS DADAS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS PELOS ESPAÇOS DA ESCOLA:
INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E INVENÇÕES**



Porto Alegre, outono de 2015

Eleonora das Neves Simões

**DE MÃOS DADAS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS PELOS ESPAÇOS DA ESCOLA:
INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E INVENÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos sobre as infâncias

Porto Alegre, outono de 2015

Eleonora das Neves Simões

**DE MÃOS DADAS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS PELOS ESPAÇOS DA ESCOLA:
INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E INVENÇÕES**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa (Orientadora)

Prof^a Dr^a Sandra Regina Simonis Richter (UNISC)

Prof^a. Dr^a Gárdia Vargas

Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar (PPGEDU/UFRGS)

CIP - Catalogação na Publicação

Simões, Eleonora das Neves

De mãos dadas com as crianças pequenas pelos
espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções
/ Eleonora das Neves Simões. -- 2015.

201 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Educação Infantil. 2. Espaços. 3. Pesquisa com
crianças. 4. Interações. 5. Lúdico. I. Barbosa, Maria
Carmen Silveira, orient. II. Título.

Certa vez, turistando na cidade do Rio de Janeiro, perguntei para um guardador de carros em qual lugar ficava a estátua em homenagem a Carlos Drummond de Andrade. Ele me respondeu que não sabia, pois só vinha de sua comunidade (ou favela, como alguns denominam) para trabalhar e depois retornava. Apesar de ser morador do Rio de Janeiro, a sua relação com a cidade era proporcionalmente diferente da minha... de turista.

[...]

Quando estava como professora trabalhando com as crianças pequenas, costumava receber flores de algumas crianças no início das nossas tardes. Recebi muitas flores, que costumava colocar em um copo com água na mesa onde ficavam as agendas. Um dia, um dos meninos trouxe-me um pedacinho de um tipo de capim com sementinhas que recolheu no caminho para a escola. Na porta a avó dele, me diz: "Eu falei para ele que isso não é uma flor, mas ele disse que gostaria de trazer esse, e trouxe". O "capim" dele ganhou importância igual à das flores naquele dia, na mesa, em um copo com água.

[...]

Esse trabalho é dedicado para aqueles que antes e durante a pesquisa, me mostraram as muitas conexões dos seus caminhos.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que me protegem, guiam meus passos e iluminam meus caminhos. Obrigada por me acompanharem sempre.

Ao CNPQ pela bolsa de estudos no Mestrado, através da qual pude aprimorar aprendizados, descobrir coisas novas e mergulhar profundamente em uma situação de pesquisa com crianças.

À cidade de Porto Alegre, por me permitir aprender muitas coisas sobre a vida.

Aos meus pais, por sempre acreditarem no meu potencial e serem a minha base. Não tenho palavras para agradecer o apoio incondicional, apenas Obrigado!

Ao meu companheiro de vida, Gesner, por acreditar que isso seria possível e me dar as forças necessárias nos momentos em que me senti sozinha. Amor é o sentimento que nos une!

À Prof^a Maria Carmen Silveira Barbosa, querida Lica, pelo acolhimento e pela generosa orientação nestes dois anos. Com certeza aprendi muito contigo! Muito obrigado pela paciência e pelas inquietudes. Que continuemos compartilhando nas novas jornadas.

À Prof^a Sandra pelo carinho de sempre e pelas contribuições inquietantes para esta pesquisa desde a Qualificação.

À Prof^a Analice, por disponibilizar, desde a Qualificação, atenção para com a pesquisa e por contribuir com minha formação pelo viés da novidade.

À Prof^a Gárdia, pela solicitude com que recebeu o convite para participar do momento final da pesquisa, revelando interesse pela temática. Apesar de chegar nos minutos finais, anteriormente ela já havia acompanhado a Qualificação; já havíamos conversado pelos corredores da vida, o que certamente não a coloca em um ponto único, mas sua presença e contribuições informais, contudo, atravessam as fases desta escrita.

Às crianças que participaram tão profundamente da pesquisa. Os nossos muitos abraços certamente revelam minha gratidão a vocês! Obrigado por me permitir ver o mundo por outro ângulo!

À Escola em que foi produzida esta pesquisa. A todos os profissionais por terem me acolhido no seu cotidiano e dividido comigo alguns dias. Um especial agradecimento a Tati, professora referência do grupo de crianças participantes da pesquisa, por me acolher tão carinhosamente e receber a pesquisa.

Às famílias das crianças por autorizarem a participação destas nesse processo, deixando-me estar presente nas suas vidas.

À minha amiga de sempre, Vanessa, por dividir angústias. Eu no Mestrado e tu no Doutorado, embora em áreas do conhecimento tão diferentes, partilhamos nervosismos e risadas.

À minha amiga do coração Fernanda, pelo apoio e por acreditar sempre que isso seria possível! Não tenho palavras para agradecer teus abraços, nossas risadas e o chimarrão nos momentos em que me senti perdida.

Ao Marley e Thor, meus cachorros e fieis companheiros, por sempre me receberem com o rabinho abanando, mostrando que retornar para casa da gente é sempre bom!

À Vivi, minha colega, professora, amiga, por sempre me apoiar nas utopias. Aprendi e aprendo contigo a sensibilidade de um adulto que é amigo das crianças.

Às minhas queridas colegas professoras do CAIC, em especial a Bê, Manu, Bel e Giovana, um muito obrigado pelas experiências neste lugar! À Prefeitura Municipal do Rio Grande, Secretaria de Educação, e direção da escola, por tornarem possível minha licença de interesse para que eu pudesse me dedicar integralmente a esta fase de formação.

Aos meus familiares, por serem presença-ausência durante este tempo e, mesmo de longe, mandarem boas energias e acompanharem esse processo.

À Queila, por me receber em Porto Alegre e partilhar angústias e saberes.

Agradeço ainda à Carol Castelli, pelas conversas e inquietações divididas.

Agradeço muito a cada um de modo muito especial! Muito obrigado!



Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e
à decência que estar no mundo, com o mundo e
com os outros, substantivamente,
exige de nós. Não há prática docente verdadeira que
não seja ela mesma um ensaio estético e ético.

Paulo Freire, 1996, p. 45

RESUMO

Este estudo investiga como as crianças, na convivialidade com os adultos e outras crianças, significam os espaços da escola de educação infantil. Buscou-se também identificar os protagonismos das crianças pequenas na constituição e/ou transformação do espaço. A partir destas questões pretende-se refletir sobre a maneira como nos relacionamos com os espaços, móveis e materiais da escola, entendendo estes como uma pedagogia invisível. Utilizou-se como metodologia de pesquisa a abordagem de uma etnografia escolar para aproximar-se da vida cotidiana da instituição. A produção de dados partiu das três grandes questões teóricas, a saber: o protagonismo compartilhado, a constituição do lugar, e a estética dos espaços e das relações. O quadro teórico é composto por um diálogo entre autores da pedagogia italiana, Tuan na compreensão do conceito de lugar e Duarte Jr sobre a estética das relações. Ao longo do trabalho revela-se que constituir espaços em uma instituição de vida coletiva é, antes de tudo, organizar encontros e interações, sem necessariamente prever como isso irá acontecer.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaço; Pesquisa com crianças; Interações; Lúdico

SIMÕES, Eleonora. De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

RESUMÉN

Este estudio investiga como los niños, en el convivio con los adultos y con otros niños, atribuyen significado a los espacios de la escuela de educación infantil. Además, se buscó identificar los protagonismos de los niños pequeños en la constitución y/o la transformación del espacio. A partir de estas cuestiones se pretende reflexionar sobre la manera como nos relacionamos con los espacios, muebles, materiales de la escuela y entender estos como una pedagogía invisible. Se utilizó como metodología de la investigación el abordaje de una etnografía escolar para acercarse de la vida cotidiana de la institución. La producción de datos surgió de las tres grandes cuestiones teóricas, a saber: el protagonismo compartido, la constitución del lugar, y la estética de los espacios y de las relaciones. El cuadro teórico es compuesto por un diálogo entre autores de la pedagogía italiana, Tuan en la comprensión del concepto de lugar y Duarte Jr sobre la estética de las relaciones. A lo largo del trabajo se revela que constituir espacios en una institución de vida colectiva es, ante todo, organizar encuentros e interacciones, sin necesariamente prever como ello ocurrirá.

Palabra clave: Educación Infantil; Espacio, Pesquisa con niños; Interacciones; Juegos

SIMÕES, Eleonora. De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

Lista de FotoDiálogos

FOTOGRAFIA 1 - A CÂMERA E A CURIOSIDADE QUE NOS CONECTA. ..	17	FOTOGRAFIA 15 - REGISTRAR PARA COMPREENDER E DEIXAR MARCAS.	61
FOTOGRAFIA 2 - RAPUNZEL PRODUZINDO DIÁLOGOS.	35	61
FOTOGRAFIA 3 - O QUE COMPÕE O AMBIENTE DO PÁTIO?	40	FOTOGRAFIA 16 - REGISTRAR EM DIFERENTES LINGUAGENS.....	62
FOTOGRAFIA 4 - QUE RELAÇÕES SE ESTABELECE NO PÁTIO?	40	FOTOGRAFIA 17 - O REGISTRO COMO MARAVILHAMENTO.	64
FOTOGRAFIA 5 - DETALHES DA VISTA INTERNA DOS TUBOS DE		FOTOGRAFIA 18 - A BRINCADEIRA E O ELO COM A INVESTIGAÇÃO... 67	
CONCRETO. AUTORIA: PETER-HOMEM-ARANHA.....	41	FOTOGRAFIA 19 - REGISTRANDO TRAJETOS.	69
FOTOGRAFIA 6 - COMPOSIÇÃO ESPACIAL DO PÁTIO INTERNO		FOTOGRAFIA 20 - O QUE ACONTECE QUANDO A FOTOGRAFIA REGISTRA	
(SAGUÃO).	42	O MOVIMENTO?	70
FOTOGRAFIA 7 - CRIANDO (DES)ORDEM.	44	FOTOGRAFIA 21 – DESCOBRINDO A RELAÇÃO ENTRE LUZ E	
FOTOGRAFIA 8 - UM ESPAÇO PARA SE REFRESCAR E AO CANTO, A MÃO		FOTOGRAFIA.....	71
DA PROFESSORA QUE DISTRIBUI A QUANTIDADE DE SABONETE		FOTOGRAFIA 22 - EU SOU UM CORPO.	72
NECESSÁRIO.	46	FOTOGRAFIA 23 - A PRESENÇA DO TERRITÓRIO DOS ADULTOS VISTO A	
FOTOGRAFIA 9 - QUE PEDAGOGIA REVELA O ESPAÇO DO BANHEIRO?46		PARTIR DO TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS.....	73
FOTOGRAFIA 10 - COMO A CONSTITUIÇÃO ESPACIAL DA SALA CONVIDA		FOTOGRAFIA 24 - TERRITÓRIOS QUE SE FUNDEM.....	74
À BRINCADEIRA?	47	FOTOGRAFIA 25 - OUTROS ÂNGULOS, OUTROS OLHARES.....	75
FOTOGRAFIA 11 - O LIMITE DAS EXPERIÊNCIAS É PROPORCIONAL AO		FOTOGRAFIA 26 - REGISTRANDO OS VÍNCULOS.	77
LIMITE DO ALCANCE AOS BRINQUEDOS E MATERIAIS.	47	FOTOGRAFIA 27 - A ENTRADA DA ESCOLA COMO UM ESPAÇO QUE	
FOTOGRAFIA 12 - O QUE ACONTECE QUANDO A CURIOSIDADE SALTA O		EXPRESSA IDEIAS.	78
MURO?	48	FOTOGRAFIA 28 - QUAL É O CONCEITO DO ESPAÇO ENQUANTO	
FOTOGRAFIA 13 - ROSTOS QUE IDENTIFICAM AÇÕES.....	49	COMUNICAÇÃO?.....	82
FOTOGRAFIA 14 - VALORIZAR O PROCESSO PARA COMPREENDER O		FOTOGRAFIA 29 - BUSCANDO DIÁLOGOS ATRAVÉS DO QUE NOS	
PENSAMENTO DA CRIANÇA.....	60	SEPARA.	84

FOTOGRAFIA 30 - QUAL A IMAGEM DE CRIANÇA EXPRESSADA NO REFEITÓRIO E NA BRINQUEDOTECA?	90
FOTOGRAFIA 31 - QUAIS OS ESPAÇOS DAS/PARA AS CRIANÇAS?	91
FOTOGRAFIA 32 - UM CORPO QUE COMUNICA.	102

FOTOGRAFIA 33 - CONSTRUINDO UM BURACO PARA QUANDO CHOVER FICAR CHEIO D'ÁGUA.	111
FOTOGRAFIA 34 - A BELEZA DO COTIDIANO NAS NOVAS CONEXÕES ENTRE AS MATERIALIDADES.	125

SUMÁRIO

Apresentação	15	4.1 Criando espaços co-habitáveis	112
1. Para iniciar a conversa: falando das palavras que tenho... 17		5 De repente, um encontro: a apropriação estética do espaço pelas crianças	122
2. “Pode entrar... aqui é de todo mundo!” – Contextualizando o caminhar da pesquisa	21	5.1 Presenças (in)visíveis das crianças nos espaços – os corpos, a sensorialidade e os movimentos	126
2.1 Um princípio de abertura e os métodos de pesquisa cambiantes	24	5.1.1 O singular no coletivo e o coletivo no singular ..	133
2.2 Creche, escola, colégio: falando do encontro com o chão da pesquisa.....	36	5.2 Os usos do espaço – brincar e inventar novos ambientes.....	142
2.3 Uma parceria: os adultos e as crianças participantes da pesquisa na sua relação com a investigadora	48	5.2.1 Espaços (in)comuns dos cantinhos da escola	153
2.3.1 A ética na pesquisa com crianças	53	5.2.2 Des(inventando) material(idades)	161
2.4 Entre escritas, desenhos e encontros: o diário de campo 61		5.3 A escola como um lugar de muitos lugares	168
2.5 Muitos “clíc’s”	65	6. Deixando a porta aberta: a constituição espacial para além da técnica.....	179
2.5.1 As crianças e a experiência fotográfica	68	Referências.....	188
3. A pedagogicidade do espaço.....	78	APÊNDICES.....	194
3.1 A organização dos espaços nas instituições de educação infantil: criando ambientes, sustentando conceitos	91		
4. Quem é “dono” deste espaço?	103		

Apresentação

Este estudo busca investigar a relação de crianças e adultos com os espaços da escola. Trata-se de uma pesquisa etnográfica com crianças que foi construída em parceria.

As crianças fizeram fotografias e também alguns registros no meu diário de campo. Muitas vezes, foram fotografias e escritas realizadas a muitas mãos. A máquina fotográfica e o caderno com o lápis de escrever circulavam por entre o grupo de crianças da pesquisa, mas também pelas outras crianças maiores e pelas menores.

Por isso, as imagens desta pesquisa são de autoria variada. Na sua grande maioria, não sei dizer exatamente qual criança fez o registro. Entretanto, certamente os créditos são das crianças de uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre, que me acolheram tão carinhosamente e que através dos seus registros me permitiram olhar, pelo menos um pouquinho, a escola

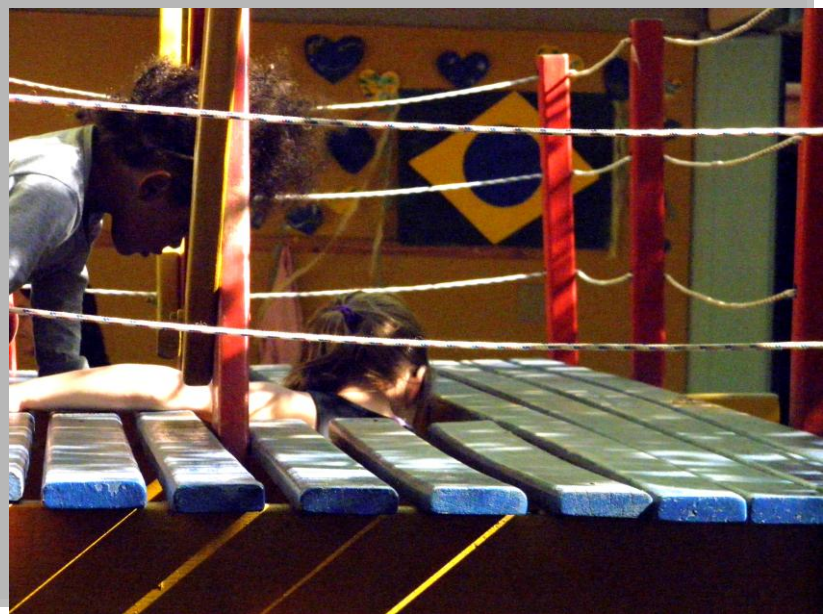
através das suas lentes. Me possibilitaram, como dizia Manoel de Barros, estar *quando* infante.

Esta escrita também é um convite para entrar e se encontrar comigo e com as crianças, de inventar modos de construir lugares na educação infantil. Escolhi colocar o caminho metodológico bem no início, já que a escrita respira a vida da escola e o encontro com as crianças desde as primeiras páginas.

As fotografias se constituem como uma outra forma de escrita; a opção, assim, foi inserir significações nestes fotodiálogos que se criam. Não são legendas, mas sim a produção de um significado através da fotografia e a construção de um possível diálogo com quem lê este texto.

Iniciaremos conversas, através da escrita, mas também da fotografia. As crianças escolheram os nomes pelos quais são identificadas nesta história: nomes fictícios que lembram super-heróis, nomes de pessoas conhecidas e teve também quem quisesse manter seu nome próprio.

Vamos conversar sobre a constituição espacial da escola? Pode entrar!



1. Para iniciar a conversa: falando das palavras que tenho...

Agora entendo o contrário:
escrever para pensar,
uma outra forma de conversar.

Mário Osório Marques

Começar a escrita deste texto trouxe muitas inseguranças. Ficava me perguntando como colocar nestas páginas as interlocuções que fiz durante a pesquisa: com as crianças, com minha vivência como professora, com minha formação, com aquilo que li, com minha orientadora, com os amigos. Por isso, escolhi fazer desta escrita uma conversa. Espero que as próximas páginas sejam conversas tão atraentes como as que tive com as crianças participantes desta pesquisa.

Um dia Rapunzel, sentada no meu colo, pediu-me para gravar um vídeo; prontamente lhe entreguei a máquina fotográfica, como já havia feito em outros dias. Então ela disse que iria gravar um vídeo de mim. Ajustou a

máquina fotográfica¹, virou-se para mim, e falou: “Diz as palavras que tu tens! Vai... é um vídeo!” Um pouco sem entender, perguntei: “Como assim as palavras que eu tenho?” Ela respondeu, como quem me dizia o óbvio: “Sobre ti, né!” E então comecei a falar o nome dos meus pais, o nome dos meus cachorros... Depois ela me disse, “agora é minha vez!”, e eu gravei um vídeo dela, com as palavras que ela tem.

Fotografia 1 - A câmera e a curiosidade que nos conecta.



Autoria: Pesquisadora.

¹ Para produzir os vídeos utilizamos o recurso de filmagem da máquina fotográfica.

Um tema de pesquisa tem relação com aquilo que nos instiga a querer saber um pouco mais, que interroga nossas certezas; de certa forma tem, também, muito de nossos caminhos, nossas marcas. Falar das palavras que tenho é dizer um pouco sobre mim, os meus interesses, minha trajetória pessoal e profissional, os meus começos, relatando um pouco dos caminhos que me trazem até esta investigação.

Entre 2010 e 2011, trabalhei em duas escolas com espaço métrico diferente. Uma pequena, somente de Educação Infantil, e outra grande, que atendia também todo o Ensino Fundamental. Nesse momento, na vivência de dois lugares, a questão dos espaços começava a me causar curiosidade. Duas escolas com tamanhos diferentes, mas com a organização dos espaços tão igualmente uniforme: alguns brinquedos nas prateleiras (normalmente alguns carrinhos, jogos de montar, panelinhas e bonecas), armários com material como folhas, tintas, etc. – o qual somente a professora tinha acesso –, mesas e cadeiras para as crianças, espelho, pátio com os brinquedos

tradicionais de playground como gangorra, escorregador e balanço, e um espaço para brincar com areia. Não havia rastros, nem marcas.

A organização quase igual em dois espaços tão diferentes me desacomodava. Também era um momento de inquietação, já que na graduação em Pedagogia, muitos dos saberes relativos à docência advindos de minha formação no Magistério, eram questionados. Aquilo que parecia ser certeza, aos poucos se tornava indagação: Qual identidade espacial diferencia uma escola da outra? Um grupo de crianças do outro? Qual a ambientação da escola? Quais as marcas da presença das crianças?

Ao mesmo tempo, ler o livro *Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil*, de autoria de Maria da Graça Horn, me convidava a pensar no quanto a organização dos espaços influencia na prática dos professores e nas experiências de adultos e crianças na escola. Zilma de Oliveira (2007, p. 193) já alertava que não basta organizar a sala em cantinhos em um ambiente no qual persiste a centralidade do professor. Nesse sentido, a

constituição espacial da escola e os arranjos criados pelos professores com as crianças, andam de mãos dadas com uma postura que aposta na capacidade das crianças e na aprendizagem que se constrói informalmente nos encontros com outras crianças, espaços e materialidades.

Nesse período, a escola em que estava trabalhando passava por um processo de ampliação de vagas na educação infantil. Crianças menores iriam frequentar um espaço que, até então, era ocupado apenas por crianças de quatro e cinco anos. Era necessária alguma mudança? Que mudanças seriam necessárias na organização do espaço? Quais as implicações do fato de crianças de diferentes idades ocuparem a escola? As crianças de diferentes idades têm a mesma relação com os espaços? Essas eram as perguntas que iam e vinham na minha cabeça.

A partir dessas questões, em 2012 iniciei uma pesquisa para a conclusão da graduação em Pedagogia, na qual buscava compreender as mudanças que haviam sido geradas na escola com a ampliação de vagas para crianças menores. Meus interlocutores nessa caminhada foram as

professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora, que estavam nestas funções naquele momento. A investigação apontou duas situações: (a) que a presença das crianças menores (2 e 3 anos) no espaço que até então era ocupado por crianças entre 4 e 5 anos gerou nos profissionais da escola movimentos de indagação sobre a prática docente, a composição espacial, as políticas públicas para a educação infantil e valorização desta etapa da educação básica, promovendo rupturas e novas possibilidades de configuração espacial; (b) que a ampliação dos espaços da educação infantil com o objetivo de ofertar mais vagas não pode recair na ideia da educação infantil como depósito de crianças, e que, portanto, mais do que uma sala para essas crianças, é necessário pensar em outros arranjos espaciais, como lugares de brincadeira, higiene, encontro e repouso, de acordo com as especificidades da faixa etária.

Ao longo de minha parceria com as crianças, como professora, também comecei a perceber que elas elegiam lugares para brincar, que perduravam ao longo do ano, com algumas modificações, se lhes fossem dadas

oportunidades para organizar suas brincadeiras. A exemplo disso, recordo das meninas, na época com aproximadamente 4 anos, que todos os dias pegavam os brinquedos de casinha, levavam para trás das mesas, próximo a janela da sala, em que uma cadeira a frente das mesas se tornava porta, e outra cadeira ao lado se transformava, na narrativa criada, em uma janela. Havia um menino que queria muito ser o filho na brincadeira; logo uma das meninas me gritava, “ô soraaa, ele fica querendo entrar pela janela!!”. Elas elegeram este cantinho para organizar sua brincadeira, fazer a cama das bonecas e organizar as panelas. Assim, significavam objetos e lhe davam novos usos. A configuração espacial da casa ganhava significados nas relações que as crianças estabeleciam com seus pares e com os objetos. Todos os dias, as faxineiras colocavam as coisas de casinha próximo à estante com brinquedos. Todos os dias, entretanto, as meninas (re)ocupavam seu lugar de brincadeira.

Cabe considerar também que uma das meninas intitulava esses momentos de *brincadeira de amor*. Um dia,

quando perguntei do que estavam brincando, com convicção ela me respondeu: “De amor sora!”. Perguntei então como se brincava de amor, e ela me respondeu: “Eu sou o amor dele, e ele é meu amor. A gente tem um filhinho. Ele vai trabalhar e comprar comida. Eu fico em casa e vou na feira”. Nesse contexto, certamente descrever o percurso das crianças como brincadeira de casinha empobreceria o significado desses momentos.

Estes caminhos possíveis configuram meu interesse em pesquisar a organização dos espaços da escola e, mais especialmente, a relação de apropriação e transformação que as crianças produzem com esses espaços. Faz parte, portanto, do meu tema de pesquisa o lugar de onde falo, que é o da posição de uma professora-pesquisadora, que percebe no cotidiano o princípio da pesquisa sobre o conviver com crianças em uma instituição de educação infantil.



Autoria: Pesquisadora.

2. “Pode entrar... aqui é de todo mundo!” – Contextualizando o caminhar da pesquisa

Quando cheguei pela primeira vez na escola da pesquisa e fui até o pátio, encontrei no portão uma das crianças. Ela me olhava curiosamente. Perguntei a ela se eu poderia entrar no espaço do pátio, ao que me respondeu: “Pode entrar, aqui é de todo mundo!”. Naquele momento não tive noção da intensidade do que aquela menina de olhos castanhos e cabelos pretos expressava. Infelizmente não sei dizer o nome dela, mas o momento me vem à memória com o frescor e a ansiedade que tomavam conta do meu corpo naquele dia.

Sabidamente, ela me explicava que o pátio é composto de muitos lugares. Lugares construídos nos flúir da vida das crianças, nas apropriações para a construção de suas brincadeiras ou de um lugar para ficar, conversar, se encontrar e observar os outros. Ela me dizia também que a escola é um lugar de crianças e adultos que se encontram cotidianamente, um lugar de todo mundo.

Empreender o início desta investigação, definir a metodologia e os procedimentos de pesquisa não foi algo fácil. Por entender que a investigação com crianças acontece no encontro entre as compreensões do pesquisador e as compreensões das crianças, considero que a investigação não é um tipo de experimento para testar hipóteses. De outro modo, penso que a investigação é a possibilidade de se colocar como um sujeito exposto, que é atravessado pelo cotidiano da pesquisa, e que movimenta, transforma, desassossega as verdades do pesquisador.

Entendo que os dados qualitativos trabalham com a complexidade em que as significações são construídas. Indo ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento, contribui com a produção dos dados em nível de significações que os sujeitos atribuem a determinadas ações, aspectos ou situações. Enfocar um único grupo de crianças, no contexto de uma instituição de educação infantil, permite uma proximidade

no sentido de compreender, no caso desta pesquisa, as relações das crianças com e no espaço.

Essas considerações me levaram a optar por realizar uma pesquisa etnográfica da prática escolar. Como coloca Marli André (2008, p. 41), “conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia”. A ênfase assim está na criança social, buscando significar as relações e interações que compõem a sua vida (GRAUE; WALSH, 2003) na instituição de educação infantil.

Graue e Walsh (2003, p. 52) apontam que “o objectivo da investigação com crianças deve ser compreender o significado”. Nesta investigação, o objetivo geral foi definido a partir de três questões, quais sejam: As crianças participam junto com os adultos do processo de constituição espacial da escola? Como participam? Como elas percebem os significados do espaço na relação com os pares e com os adultos?

A partir destas questões iniciais, no diálogo com a teoria sobre pedagogicidade do espaço², o objetivo da pesquisa foi assim definido:

- Compreender como as crianças na convivialidade com os adultos e outras crianças significam os espaços da escola de educação infantil, identificando seus protagonismos na constituição e/ou transformação do espaço.

Além disso, o objetivo geral, na relação com as questões do estudo e com a teoria utilizada, produziu os seguintes objetivos específicos, originados em forma de questionamentos:

- Entender como as crianças e adultos utilizam o espaço da escola de educação infantil;

- Perceber semelhanças e diferenças no uso e na apropriação do espaço da escola de educação infantil por adultos e crianças;
- Compreender como as crianças se apropriam dos espaços da escola de educação infantil;
- Perceber como as crianças, na relação com os adultos, protagonizam novos arranjos espaciais ou transformam os existentes;
- Refletir sobre a importância de pensar a participação das crianças na constituição espacial da escola de educação infantil.

A partir destes objetivos, para que a pesquisa tivesse sustentação empírica, foi necessário definir os caminhos para compreender as questões do estudo, bem como definir qual grupo participaria da investigação. Entendo que não existem métodos específicos que deem conta de uma pesquisa com crianças; as estratégias são inventadas, são feitas colagens, que compõem um mosaico estratégico para propor uma comunicação com as crianças.

² A esse respeito conferir discussão no Capítulo 3.

Nesse sentido, me apoio em Graue e Walsh (2003, p. 59) quando apontam que “o objetivo da investigação interpretativa é compreender o significado que as crianças constroem nas suas acções situadas de todos os dias [...]”. Construir um espaço de reciprocidade é importante e sobretudo, de interações entre os adultos e crianças participantes, pois estes sabem mais do seu mundo, do que eu enquanto investigadora.

A investigação é construída antes, durante e depois do encontro com o cotidiano. Não significa que qualquer caminho seja válido, o que nos tira o sentimento de estar à deriva e nos coloca em uma viagem. Os acasos não são vistos como um problema ou como uma parte que não deu certo. De outro modo, são vistos como acontecimentos do/no cotidiano, já que este se constitui como “o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação.” (BARBOSA, 2000, p. 37).

Então, a seguir apresento como fui definindo os métodos de pesquisa mais apropriados para a produção dos dados referentes às relações de crianças e adultos com

os espaços da escola de educação infantil. Estes precisaram ser cambiados algumas vezes, a partir do encontro com as crianças, os adultos e contexto da investigação. Por isso, penso que é importante considerar o princípio de abertura ao realizar uma pesquisa com crianças, por não ser possível determinar ou prever o que pode acontecer, embora seja necessário e importante construir o roteiro de investigação.

2.1 Um princípio de abertura e os métodos de pesquisa cambiantes

O princípio de abertura considera que não podemos prever como acontecerá o encontro com as crianças. Por isso, deveremos ter antenas sensíveis (Staccioli, 2013) para que possamos nos aproximar das crianças e redefinir os caminhos quando necessário. Assim, os encontros com as crianças foram dando o tom do processo da pesquisa. No projeto estavam previstas as seguintes propostas, após a inserção no cotidiano da instituição:

- **observação participante;**
- **diálogos diretos com as crianças**, através de rodas de conversa em grupos de 3 ou 4 crianças;
- possível realização de **propostas interventivas** no espaço.

Comecei então a busca por uma escola que fosse pública, mas que tivesse interesse na temática da pesquisa e que, talvez, já houvesse também iniciado movimento de questionar o seu espaço. Foi assim que cheguei até a escola em que se desenvolveu a pesquisa. Primeiro foi um encontro um pouco às cegas; estava munida somente daquilo que sabia da escola através de uma professora que trabalhava lá e de conversas com a supervisora por e-mail e telefone. Casualmente, depois de andar uns 40 minutos de trem, cerca de 45 minutos de ônibus e caminhar duas quadras, encontrei algo familiar: o mesmo tipo de prédio, padrão CAIC, no qual eu havia trabalhado como professora.

Na escola fui recebida pela supervisora. Expliquei o que era pesquisa e como era o planejamento para desenvolvê-la. A partir do delineamento da intenção da investigação, começamos então a conversar sobre qual grupo de crianças seria o mais indicado para me inserir e acompanhar.

A maior parte dos grupos permanecia na escola em tempo integral e um grupo ficava somente no período da tarde. O grupo da tarde tinha apenas uma professora, já os de turno integral, tinham professoras distintas no turno da manhã e da tarde. Nesse contexto, o grupo da tarde era composto basicamente por crianças que frequentavam uma instituição de educação infantil pela primeira vez; já os outros tinham uma história dentro desse espaço. Outra situação importante é que as crianças de 4 anos, no município em que se localiza a escola, de acordo com informações da supervisora, em breve passariam a frequentar o espaço destinado à educação infantil nas escolas de ensino fundamental.

A proposta era acompanhar uma professora que quisesse receber a pesquisa e participar da mesma, de modo que minha presença no cotidiano não fosse um incômodo, já que estabelecer uma relação de parceria com os adultos também é importante. Então a supervisora levantou a hipótese de que a pesquisa fosse desenvolvida com o grupo da Professora Tati. Ficamos com essa questão de definição do grupo em suspenso e primeiro fui conhecer o pátio e as crianças.

Após conhecer as crianças, fazer um levantamento do interesse em acolher a pesquisa, perceber como as crianças recebiam minha presença na escola, optei por realizar a investigação nessa escola de educação infantil. Trata-se de uma escola pública municipal de educação infantil que está instalada em parte de um prédio padrão do Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente - CAIC, localizada em um município da região metropolitana de Porto Alegre (RS).

Metodologicamente falando, embora a pesquisa realize um corte etário para pensar sobre a relação das

crianças com o espaço, busca-se a complexidade da constituição de um espaço relacional. Compreende-se que o ambiente se constitui a partir não somente das relações com a materialidade do espaço em si, mas também nos encontros tanto com outras crianças quanto com adultos. No subcapítulo 2.3 apresento o grupo de crianças e os adultos participantes da pesquisa a partir da relação que estabelecemos.

As estratégias de pesquisa utilizadas consideram a criança como um sujeito, deslocando-as da condição de objeto de investigação. Os momentos relatados posteriormente, aliás, mostram como as crianças interpretaram ativamente o sentido da minha presença na escola, o uso de um diário de campo e de uma máquina fotográfica.

Algumas vezes foi preciso cambiar os procedimentos da pesquisa, pelo justo encontro de relações inesperadas, como nas estratégias de diálogos com as crianças e na ideia das propostas interventivas no espaço. A seguir, inicio explicando o porquê da minha escolha de mudar estes

procedimentos, descrevendo como a mudança aconteceu, sem prejuízo da intencionalidade da pesquisa, do rigor científico necessário e da produção de dados importantes à compreensão dos questionamentos elencados.

Optei por não realizar muitos diálogos diretos com as crianças, através de rodas de conversa, por entender que encontraria a riqueza das relações das crianças nas nossas conversas cotidianas, sem temáticas pré-definidas, no estilo pergunta e resposta, mas através do **fascínio** que eu tinha pelas crianças e elas por mim.

Essa opção se deu também pelo fato de que em alguns momentos, quando perguntadas sobre algo, as crianças pareciam reagir em tom de defesa, quase dizendo “não fui eu” ou “eu não fiz nada”, mesmo que o teor da pergunta não fosse esse. Era como se, através do olhar, as crianças indagassem: “Por que queres saber?”, provavelmente fugindo de uma possível punição posterior.

Em uma das situações, que descrevo mais abaixo, os meninos brincam de casinha; um deles, Maxsteel, pega um pedaço de pano e coloca na mesinha de brinquedo,

fazendo uma toalha. Na sala, a professora pergunta a ele quem tinha colocado a toalha na mesa. Maxsteel olha assustado, diz que foi ele, dá mil explicações de porque fez isso e a professora diz “tá bem, eu só queria saber”.

Em outra situação, Superman entra na sala para pegar alguma coisa; como estou observando ele com outros meninos, vou ver o que ele vai buscar. Quando ele me vê na sala, arregala os olhos e já começa a dar explicações, sem eu sequer ter dito algo, mostrando que a minha presença parecia fazer alguma inquirição por si só. Eu disse a ele para se acalmar, que só queria ver o que ele tinha ido buscar para colocar na brincadeira. Ele estampou um sorriso e, colocando as pecinhas de madeira na camiseta, me disse rápido: “Vim pegar as pecinhas, pra brincar lá com os guris, fazer a garagem dos carros”, e saiu correndo.

Também notei que o momento da rodinha era utilizado para conversar sobre o que tinha acontecido no fim de semana, no caso da segunda-feira, ou para contar sobre a vida. Isso fazia com que um momento de conversa

e diálogo virasse estratégia da professora para ensinar valores e atitudes.

Um dos meninos, por exemplo, costumava relatar que brincava na rua com os grandes e algumas vezes até que havia matado passarinhos ou que os meninos haviam brigado com ele. Diante disso, a professora quase sempre dizia a ele que deveria contar para sua mãe e que não deveria mais brincar com os meninos grandes, que maltratar os animais era muito feio, etc. O menino em questão ouvia, normalmente de cabeça baixa, contrastando com a euforia com a qual havia feito seu relato. Além disso, em um dos dias, uma das crianças diz a professora: “agora é tu! Tu conta pra nós o que tu fez!”, demonstrando como os professores falam muito pouco de si com as crianças.

Em várias outras situações também ouvi das crianças: “Olha... mas não conta pra professora tá? Senão eu fico sentado na cadeira”. Aqui, percebi que as crianças me identificavam como alguém em quem podiam confiar, contar segredos; mais: incluíram-me notadamente como alguém do seu grupo. Eu também não queria ser vista

como mais alguém que faz perguntas-teste, como se já soubesse a resposta. Confiei na relação que estava construindo com as crianças e fiz com que nossos diálogos fossem mais informais, a partir daquilo que elas consideravam que poderiam me contar.

Na tentativa de iniciar conversas com as crianças, cada vez mais se evidenciava o registro que fazem os pesquisadores Graue e Walsh (2003, p. 139):

As experiências das crianças podem ser muito diferentes. Podem não ter muita experiência de conversar com adultos. A experiência que podem ter tido pode ser do tipo ritual – por exemplo, as perguntas e respostas típicas da sala de aula. Podem estar acostumadas a adultos cujo método para falar com crianças é mudar o tom de voz e assumirem a curiosa versão de “falar a bebê”.

Ao perceber o interesse das crianças pela câmera fotográfica arrisquei a utilizar a fotografia como uma estratégia de aproximação aos pensamentos das crianças sobre o brincar e suas brincadeiras, algo que certamente influencia na relação das crianças com a constituição do espaço; chamei este momento de **FotoDiálogo** (algo que

foi utilizado também posteriormente na devolutiva das fotografias). Escolhi esta temática tendo em vista que nesta escola as crianças tinham um tempo muito favorável destinado às suas brincadeiras; além disso, a professora frequentemente me dizia que valorizava bastante as interações entre as crianças e esses momentos de brincadeira.

Propor um diálogo a partir deste tipo de material foi algo bastante interessante e rico, também se constituindo como um desafio à posição de pesquisar com crianças. Escolhi levar fotografias reveladas de uma série que correu a internet, em que são retratadas crianças brincando ao redor do mundo³, com o intuito de que conversássemos sobre as imagens.

Como eles tinham um grande interesse pela máquina fotográfica e como normalmente não costumamos revelar as fotos, considerei que dialogar a partir de diferentes culturas, diferentes contextos, diferentes brincadeiras, poderia se constituir como uma nova possibilidade de

experiência para as crianças: com aquilo que tanto as fascinava nos nossos encontros, ao mesmo tempo em que poderia me aproximar dos modos como as crianças percebem a sua relação com a brincadeira. Foi assim que ficaram encantadas com a fotografia no papel, e até pediram para poderem levar para a casa, justificando que gostavam muito de brincar com aquilo que estava retratado em uma delas, o futebol, algo bastante popular.

Comumente encontramos álbuns de família, e talvez hoje poderíamos falar em álbuns de família digitais, já que muitas vezes as fotografias não chegam a ser reveladas, mas ficam “presas” no computador. A proposta consistia na compreensão de que a fotografia é um produto cultural e que isto suscitaria conversas sobre as brincadeiras das crianças. Assim como naquela série fotográfica, as interações e as brincadeiras das crianças ganham importância, deixando de serem vistas como uma trivialidade da constituição do ser infantil e passando para um status de importância, demonstrando seriedade e respeito pelas ações dos pequenos em seus contextos.

³ Cf. <<http://www.boredpanda.com/happy-children-playing/>>.

Depois de algum tempo conversando sobre aquelas crianças, aqueles lugares e jeitos de brincar, perguntei se poderiam fazer um desenho das brincadeiras que gostavam. Ao passo em que iam desenhando íamos conversando sobre o que gostavam de fazer e onde gostavam de brincar. Como nem todas as crianças vieram nesse dia, ao longo dos outros dias a proposta se sucedeu durante um determinado período da tarde. Dois meninos descreveram que gostavam de jogar futebol, o que se aproximava de uma das fotografias. Outras crianças descreveram gostar de andar de bicicleta, jogar bola, ficar em esconderijos, tudo que aparentemente não fazem na escola. Durante e ao final da proposta eu me indagava se havia falado de maneira que me entendessem.

Reverendo os desenhos e pensando já em casa, percebi que estava esperando que as crianças relatassem somente aquilo que dizia respeito às suas atividades na escola e que fossem críticas com aquilo que é possível ou não de se fazer na escola, o que considerei como um erro. Além disso, parecia querer que as crianças me indicassem

os lugares da escola que preferem para brincar, o que também foi um ledor engano, pois no fundo eu desejava ouvir certas respostas das tais perguntas-teste. Foi então que, assim como Müller (2007), vi que era necessário refletir sobre minha posição enquanto pesquisadora.

Igualmente ao que ocorre nos registros fotográficos das crianças, nos desenhos e na conversa sobre o tema brincadeiras, elas evidenciavam a sua relação com o contexto espacial mais amplo, como parques e casas de parentes, e também demonstravam as relações que perpassam e atravessam os muros da escola. As crianças descreveram cenas de interação com os amigos, de construção da cultura infantil, de desejo de lugares-esconderijo, de partilhar espaços com outras crianças e sua capacidade de criar, imaginar e construir histórias.

Rapunzel e Alison, em um vídeo registrado na brinquedoteca, dizem que vão à escola para brincar. Rapunzel diz: “Eu to aqui na escola, e eu vim aqui para brincar!”; Alison, que está próximo diz: “Eu também vim aqui para brincar”, demonstrando a ideia desse lugar como

um espaço que assegura e favorece a brincadeira. Nos seus registros, a partir da série fotográfica que levei, revelaram a necessidade da liberdade, do movimento e da imaginação para a composição das suas brincadeiras, seja na escola, seja em outros espaços sociais para as crianças ou apropriado por elas.

Aos poucos ia estruturando uma **observação participante**, ao passo que compartilhava das construções, das alegrias, das brincadeiras e do cotidiano daquele grupo de crianças naquela escola. Esta estratégia, por seu caráter de interação, permite “ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança [...]” (COHN, 2005, p. 45). Além disso, como aponta André (2008, p. 28), este procedimento “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Essa condição de igualdade também se manifesta na possibilidade de **registros fotográficos das crianças**

sobre seu cotidiano e os fragmentos dessa experiência no encontro com os **registros fotográficos** que realizei enquanto **pesquisadora**, que descrevo mais pormenorizadamente nos subcapítulos 2.5 e 2.5.1.

Justamente essa proximidade possibilitou-me perceber que a terceira estratégia metodológica de propor **intervenções no espaço da escola**, para que as crianças fossem vistas nas suas possibilidades, desconsideraria as micro-intervenções cotidianas que presenciei as crianças realizarem no espaço da escola a partir do encontro com outras crianças e na constituição de suas brincadeiras.

No encontro com a construção das brincadeiras, de um lugar para ficar sozinho, de um esconderijo, de um lugar para encontrar os amigos, passava a considerar, cada vez mais, que as crianças realizam dia a dia, aquilo que preferi chamar de **micro-intervenções cotidianas, por se constituir como uma transformação de curto prazo**. Isso significa que as crianças, e os adultos, reorganizavam o espaço tanto ao longo do dia quanto ao longo de todo o tempo em que estive lá.

Superman, por exemplo, na sala, normalmente brincava com as peças de construção de madeira; suas experiências de construtividade resultavam em castelos, garagens para os carros, um lugar para os bichos e tudo aquilo que pudesse imaginar e tornar concreto na sua microengenharia. Acontece que a investigação de alguns problemas da construção como, por exemplo, fazer com o que o cavaleiro ficasse no topo do castelo preso a outra peça de madeira, eram encerrados quando, ao final do dia, todas as peças precisavam ser guardadas em caixas na estante.

Então, peças de madeira, carros, dinossauros, voltavam cada um para sua devida caixa etiquetada, assim como a investigação de Superman era encaixotada. Apesar de a brincadeira ter um *continuum* por parte desta criança, movida por sua curiosidade e interesse por este material, uma nova construção era iniciada todos os dias, provavelmente não pelo interesse de fazer outra construção diferente, mas pela necessidade de guardar tudo. Isto fazia

com que não fosse possível retomar as investigações sobre construtividade que tivera no dia anterior.

No chão, próximo ao espelho ou em frente à mesa da professora, Superman criava suas micro-intervenções cotidianas no espaço, constituídas pela organização de uma brincadeira. O próprio ato de fotografar estas construções fazia com que outras crianças viessem ver o que ele estava construindo, pedir para participar da brincadeira ou mesmo lançar olhares de longe. Aos poucos entendia que a visibilidade dos processos das crianças era sutilmente iniciada no momento em que eu demonstrava interesse através de uma presença sensível por aquilo que faziam.

A grande chave da questão é que muitas coisas acontecem todos os dias no chão da escola; a diferença reside justamente na maneira como podemos visibilizar as experiências e os processos de aprendizagem. A atitude frente às coisas das crianças e também àquelas que construímos com/para elas é o que torna a capacidade de ação e potência visível.

Podemos ignorar e considerar como válidas somente aquelas atividades que propomos às crianças, construindo isso como mais importante. Entretanto, podemos, diferentemente, lançar atenção ao modo como as crianças criam conexões e iniciam investigações, diariamente, através de suas brincadeiras, ou de uma proposta mais direta do professor, criando um contexto em que é possível tornar visível as ações de crianças e adultos. Documentamos assim não a ação do adulto sobre a criança, mas a ação que decorre do encontro entre crianças e crianças, e crianças e adultos.

A constituição do espaço que decorre desse encontro considera as ações das crianças no/sobre o espaço de máxima importância. O que prevalece não é a organização das etiquetas (aqui se brinca disso, lá se guarda aquilo), mas a organização de um ambiente que respira vida. Um espaço que se transforma, que possibilita retomar investigações ou brincadeiras e que ao mesmo tempo possibilita a novidade.

Os bolinhos de areia que ficam no pátio, as marcas dos pés na areia, a pecinha que fica esquecida embaixo da mesa, são os resquícios das micro-intervenções cotidianas das crianças. Em uma sala em que tudo precisa voltar para caixas em estantes altas, a visibilidade das ações de adultos e crianças não é possível. Por este motivo, as zonas circunscritas certamente auxiliam na construção de ambientes com vida, porque elas permitem que as brincadeiras iniciem e continuem. Dentro desse contexto, como conversaremos mais adiante, é preciso pensar o pátio não só como um espaço para correr e correr, e a sala não só como um espaço para ficar sentado na cadeira.

Ainda foram também de acesso à pesquisa a produção de dados através do Projeto Político Pedagógico da Escola (que está em atualização) e da Entrevista-Diálogo com a supervisora com o intuito de conhecer a história da escola e as propostas de reorganização do espaço.

Após esta descrição da escolha dos métodos de pesquisa ao longo da configuração da investigação, constituo um quadro para visibilizar estas estratégias. O

diagrama abaixo evidencia como diferentes estratégias metodológicas configuram o corpus da pesquisa, bem como a convergência de diferentes fontes de dados para a validade da compreensão sobre a relação das crianças e adultos com os espaços da escola de educação infantil.



No total foram 25 encontros, entre os meses de setembro, outubro, novembro e início de dezembro do ano de 2014. Eu chegava ao início da tarde, entre 13h30min e 13h45min, e permanecia até as 17h00min, totalizando em torno de três horas e meia por dia. A frequência dos encontros era entre uma e duas vezes na semana, normalmente às segundas, quartas e/ou sextas. Continuei acompanhando as atividades da escola até 17 de dezembro, um dos últimos dias de funcionamento, pois considerei que seria importante para as crianças finalizar a minha presença na escola junto com o término do ano letivo.

Enquanto professora, sei o quanto é difícil a chegada do fim do ano para as crianças. Ficam ansiosas com o próximo ano, o Papai Noel normalmente vem à escola anunciando a chegada do Natal; parece que a instituição vive um clima de nostalgia pelo ano que passou e de curiosidade pelo que virá. No fundo, penso que as crianças sabem que algumas coisas vão terminar e outras novas podem surgir, assim como algumas coisas podem

continuar. Às vezes algumas crianças mudam de escola, perdem o vínculo com os amigos e as que permanecem, às vezes trocam de professora, perdem o vínculo afetivo criado ao longo do ano.

Por isso tudo, o fim de ano é um misto de muitos sentimentos no interior das instituições de educação infantil. Pela consideração ao vínculo que criei com as crianças, com a instituição e com as professoras, e também pela possibilidade de descobrir novos fragmentos para a pesquisa, achei importante e igualmente atencioso de minha parte que fosse assim. Eles, assim como eu, findavam um percurso e uma jornada, embora com características diferentes.

A seguir apresento então, esse contexto que dá origem a essas fotografias que compõem a escrita desde o início, bem como o encontro que configurou o delineamento das estratégias metodológicas; o chão da pesquisa descrito através dos passos de Rapunzel, uma menina que foi muito próxima a mim durante o tempo

que fiquei lá, que adorava fazer fotografias, mas gostava mais ainda de fazer vídeos.

Fotografia 2 - Rapunzel produzindo diálogos.



Autoria: Pesquisadora.

2.2 Creche, escola, colégio: falando do encontro com o chão da pesquisa

O episódio que conto abaixo é um mosaico que se compõe através do diário de campo, da descrição do vídeo e da decomposição da filmagem em fotografias sequenciadas. Acompanhando o caminhar de Rapunzel, conheceremos os espaços da escola, que ela julgou importante me mostrar. Veremos que a relação com a composição espacial é polissensorial e que evoca muitas emoções. Na consideração de que o corpo, para além da visão mínima dos cinco sentidos, engloba a totalidade e inteireza das nossas relações com a arquitetura e os espaços, Juhani Pallasmaa (2012, p. 43) escreve que

Cada experiência conmovedora de la arquitectura es multisensorial; las cualidades del espacio, de la materia y de la escala se miden a partes iguales por el ojo, el oído, el nariz, la piel, la lengua, el esqueleto y el músculo.⁴

⁴ "Cada experiência provocada pela arquitetura é multissensorial; as qualidades do espaço, da matéria e da escala medem-se em partes

Episódio 1: Rapunzel apresenta a escola

É um dia de sol e de muito calor. Já faz algum tempo que estou na turma da Professora Tati, vivendo com as crianças a experiência crianciera da escola. Pergunto a Rapunzel se ela não gostaria de me mostrar os outros espaços da escola que não conheço. Contente, ela responde que sim. Digo a ela que pergunte a professora se ela pode ir; ela fala com a professora e começamos nossa andança. Rapunzel estica os braços e pede que eu a pegue no colo. Estamos no refeitório, eu a pego no colo. Ela começa a fazer a visita guiada pela escola: "Estamos aqui. Aqui é o refeitório, lugar onde a gente lancha... - toca na tomada, acende e apaga as luzes - Isso são tomadas, elas acendem e apagam a luz".



iguais pelo olho, o ouvido, o nariz, a pele, a língua, o esqueleto e o músculo." Tradução da autora

Ela diz parada na porta de uma sala: “Essa sala... bem... eu não sei de quem é essa sala... mas é uma sala que tem muitos brinquedos”. Digo a ela que vai ficar difícil de visitar tudo assim, com ela no colo, e pergunto se ela não quer ir caminhando e eu faço um vídeo dela - já que ela adora os vídeos – e ela concorda. Continuamos e iniciamos a gravação do vídeo. Caminhos um pouco, “Então, aqui é o berçário. É onde vivem todos os bebês. Então essa é a minha sala... e aqui é a pracinha” – nesse momento ela corre para subir na casinha e Alison a chama dizendo “Ô Rapunzel, pega tua mochila que é pra ir pra pracinha da frente!”. Rapunzel olha, e vai para a sala me dizendo “Vem comigo!”, “Aqui é a minha sala”. Rapunzel entra para pegar sua mochila, percebe que uma das crianças do seu grupo está sentada no chão, em um cantinho entre a parede das mochilas e a parede do espelho, chorando. Não sabemos o motivo.

Na sala só estão Peter-Homem-Aranha e Nicholas-Cage. Olho para ver se o menino não está machucado e pergunto a Nicholas-Cage o que aconteceu. Ele me faz um sinal com os ombros de que não sabe também. Rapunzel olha por algum momento para o amigo com uma fisionomia preocupada. Ela sai,

não sem antes olhar mais uma vez para o amigo e conferir se está tudo bem. Ainda dentro da sala, ela diz “aqui é o banheiro”, saímos da sala...

E caminhando ela vai me apresentando a escola: “Aqui é a biblioteca... estes são colchões... a pia... outra pia... isso eu não sei...” – referindo-se ao local onde fica a mangueira de incêndio – “os lixos... o escorregador” – e sai correndo, sobre no escorregador, escorrega e diz “iupiiii”.





Segue a visita me dizendo “vem!”, no caminho me diz, “Esta é a Manuela... e aqui o pátio da frente”. Larga sua mochila próximo ao portão do pátio, e também sua agenda. Corre para dentro do pátio, pega um punhado de areia, joga para cima e me diz “E esta é a areia! Agora deixa eu ver o vídeo”.

A cena que descrevo é uma das maneiras de se apresentar e conhecer a escola de educação infantil na qual realizei a pesquisa. A supervisora pedagógica também me mostrou a escola tendo como referência o que ficava em cada sala: aqui são as salas de berçário, secretaria, refeitório e assim por diante.

Rapunzel me mostrou que o espaço da escola, enquanto um lugar relacional, vai além da disposição das salas, sendo essencial o que esses espaços representam para o grupo, incluindo aí os objetos que o constituem e as emoções que perpassam as relações entre crianças, adultos e espaços. Temos aqui duas maneiras de se relacionar com o espaço: podemos dizer que há uma mais geométrica, de localização das coisas no espaço, de uma lógica funcional, e outra constituída a partir das experiências relacionais, formada com aquilo que Rapunzel considerou importante de mostrar em conexão com as relações que ela constrói com o espaço da escola.

É interessante pensar, a partir disso, sobre como temos apresentado a escola para as crianças que chegam e

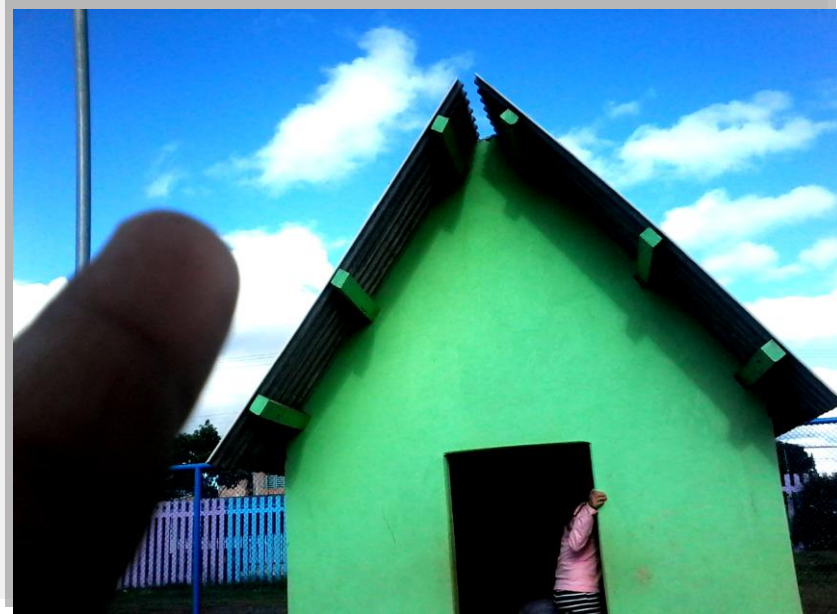
para as famílias que vêm conhecer este espaço. Não seria respeitoso e importante que as crianças também pudessem levar as outras crianças e os adultos em uma visita guiada pela escola de educação infantil? Isso diz também do porquê de se colocar a tríade “creche, colégio, escola” no enunciado deste subcapítulo. Esses eram os três nomes que as crianças utilizavam para se referir àquele lugar, embora as palavras “creche” e “escola” fossem ouvidas com mais frequência.

O espaço da escola, embora seja um prédio padrão CAIC, igual ao que trabalhei como professora, tinha uma organização diferente. A escola de educação infantil utilizava somente o espaço do prédio, que, na planta original, era destinado para esta etapa. Quando cheguei, fiquei procurando aquilo que eu conhecia como a entrada do prédio e acabei entrando na cozinha. Com isso, as profissionais que lá estavam me levaram até a sala em que ficavam as pessoas responsáveis pela direção da escola. Diferente do que eu imaginava, a entrada desta escola ficava por um corredor que passava entre o pátio da frente

e o hall de entrada. Essa coincidência espacial foi algo bem interessante. No projeto de pesquisa, havia a pretensão de realizar a pesquisa na escola em que eu já trabalhava, e, no exame de Qualificação alertaram-me de que poderia ser significativo realizar a pesquisa em outro lugar, por várias razões, dentre elas a possibilidade de haver o deslocamento necessário para estranhar aquilo que já me era familiar.

Dentre a organização dos espaços da educação infantil, podemos dizer que o pátio, a sala referência das crianças e as salas temáticas como ateliês, brinquedotecas, etc., tomam a centralidade da atenção dos profissionais. Normalmente estes espaços são previstos, bem ordenados e as práticas desenvolvidas com as crianças, planejadas previamente. Algo bastante comum em espaços destinados à educação das crianças é o pátio, playground ou pracinha. Geralmente ao ar livre e sem coberturas, é composto por brinquedos de playground tais como balanço, escorregador, gangorra, gira-gira e areião.

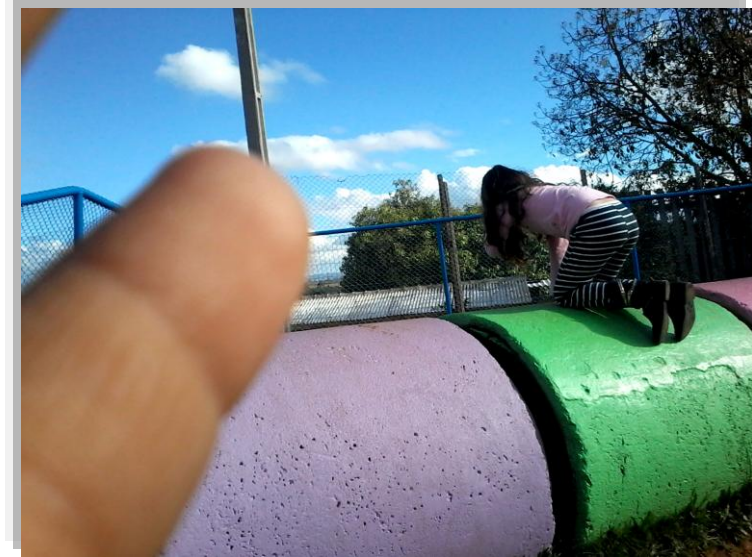
Fotografia 3 - O que compõe o ambiente do pátio?



Autoria: Alison.

Na escola pesquisada havia quatro pátios. Primeiramente, através das fotografias, apresento o pátio da frente, pelas mãos, olhares e caminhos de Alison e Peter-Homem-Aranha. O dedo de Alison na fotografia, revela o lugar que forma a perspectiva fotográfica.

Fotografia 4 - Que relações se estabelece no pátio?



Autoria: Alison.

Este espaço era composto por esses brinquedos tradicionais, além de uma casinha de concreto com telhado, os telefones sem fio feitos de canos P.V.C. enterrados no chão, três tubos de concreto, um pequeno espaço coberto que normalmente era utilizado pelas crianças bem pequeninhas e ainda formado por pneus mesas e

banquinhos distribuídos em diferentes pontos. Quase todos os grupos da escola costumavam ir para este pátio no mesmo horário.

Fotografia 5 - Detalhes da vista interna dos tubos de concreto.



Autoria: Peter-Homem-Aranha

A escola possui um pátio interno que fica bem no centro do prédio, no saguão em que ao redor ficavam as salas dos grupos. Nesse espaço havia bancos, um

brinquedo fixo com vai e vem, escorregador, barras para se pendurar e um balanço de pneu.

Este pátio tem uma boa parte coberta e com piso, sendo as partes dos brinquedos fixos e bancos descobertas e compostas por areia. Vê-se ainda duas pias grandes com espelhos, uma pequena árvore e canteirinhos próximo aos bancos, uma pista desenhada no chão, ao redor dos espaços de areia, e uma amarelinha em forma de caracol desenhado no chão.

Percebe-se assim o investimento por parte dos profissionais da escola em compor espaços com diferentes possibilidades para as crianças. De acordo com a supervisora, algumas brincadeiras começaram a ser colocadas no pátio em virtude de perceberem que aconteciam muitos conflitos entre as crianças. Com relação a esta intervenção, tomo como exemplo alguns locais para brincadeiras do tipo basquete decorados com galinhas e bambolês que ficavam presos bem no alto em uma viga do prédio.

Fotografia 6 - Composição espacial do pátio interno (saguão).



Autoria: Pesquisadora.

Ainda, as salas tinham uma porta nos fundos, que dava acesso a outro pátio. As salas do lado direito tinham um pátio em comum, e as do lado esquerdo outro. O grupo de crianças com que convivi tinha acesso ao pátio do lado direito, através da sala de outro grupo de crianças, já que sua sala havia sido adaptada e não tinha porta nos fundos. Normalmente eles iam para este pátio no fim da tarde, após o segundo lanche, algo em torno das 17 horas.

Também bastante comum de encontrar nos espaços da educação infantil são as salas temáticas, que podem ser ateliês, brinquedotecas, bibliotecas, salas de vídeo, e que normalmente são consideradas como complementares às atividades de sala e não como uma parte integrante de todo o projeto educativo. Estas salas comumente são aquelas para as quais as crianças, de uma determinada turma ou faixa etária, vão em um dia e horário específico da semana.

Nesta escola havia uma brinquedoteca/biblioteca. Uso os dois nomes porque Rapunzel chamava este espaço de biblioteca e a professora, assim como outros

profissionais da escola, denominavam de brinquedoteca. Importante considerar este detalhe, pois a significação do nome não encontra para Rapunzel o mesmo sentido que para os adultos: biblioteca como espaço com livros e brinquedoteca como um espaço com brinquedos. Isso revela que para as crianças os nomes podem não ter, necessariamente, relação direta com o tipo de material disponível, mas antes com a relação subjetiva que estabelecem entre os nomes das coisas e seus usos.

Neste espaço havia vários brinquedos, fantasias, uma televisão e alguns colchonetes verdes. Naquele momento, como me relatou a supervisora, cogitava-se a ideia de transformar este espaço em um ateliê.

Apesar da grande quantidade de coisas, estas eram um pouco desorganizadas, ficando jogadas dentro de caixas e nos cantos, fazendo com que as crianças precisassem procurar aquilo que queriam. Com isso, muitas vezes, acabavam desistindo da brincadeira por não encontrar o brinquedo.

Fotografia 7 - Criando (des)ordem.



Autoria: Pesquisadora.

Na maioria das vezes as crianças trocavam de brinquedo rapidamente, não criando um enredo mais longo e complexo. Em outras, como em uma oportunidade em que os meninos escolheram brincar com os brinquedos de casinha, as brincadeiras desenvolviam-se de acordo com o que as crianças iam encontrando na brinquedoteca. Parecia uma caça ao tesouro, já que as crianças precisavam caçar possibilidades de brincadeira, pois este espaço, aparentemente, não tinha uma composição espacial pensada para desafiar as crianças a criarem relações e constituírem possibilidades de brincadeiras.

O grupo de crianças que acompanhei ia para este espaço normalmente às quartas-feiras no primeiro período da tarde, antes do lanche, entre as 13:20h e 15:00h. Em um destes momentos uma das crianças levou um filme e então as crianças assistiram-no. Outra vez a professora escolheu o filme. Nos outros dias normalmente as crianças ficavam brincando. A professora costumava me dizer "Aqui, eu deixo eles brincarem", relatando que não era um espaço em que fizesse intervenções nas brincadeiras das crianças

ou que costumasse direcionar do quê elas poderiam brincar. Também me afirmava cotidianamente de que valorizava muito o tempo para a brincadeira.

Além dos espaços de pátio, brinquedoteca/biblioteca, há dois espaços que são frequentados diariamente, mas que, na maioria das vezes, recebem pouca ou nenhuma atenção na configuração da escola: os banheiros e o refeitório. Normalmente são lugares bem limpos e arejados, mas desconsiderados no âmbito pedagógico.

Não é que o banheiro não tenha uma atenção por parte dos professores; a questão é que este espaço certamente ocupa uma posição menos valorizada do que aqueles espaços citados anteriormente. Acredito que a presença cada vez maior no cuidado com a organização das escovas de dente das crianças, das toalhinhas de rosto, denota um entendimento de que é necessária alguma estética nesses locais, e atenção com os seus detalhes.

A escola da pesquisa conta com banheiros dentro das salas para uso das crianças. No grupo que convivi, o banheiro era um pouco pequeno, com um vaso sanitário,

pia e espelho. As crianças subiam em um pequeno caixote, que servia de escada, para ficarem na altura da pia e conseguirem se olhar no espelho.

Ainda, atrás da pia ficavam as toalhinhas das crianças e as escovas de dente. No tempo em que permaneci na escola e nos dias em que estava presente, não vi as crianças escovarem os dentes, embora passassem um tempo grande na escola. Por outro lado, as crianças sempre eram lembradas de lavarem as mãos antes do lanche. Nesses momentos, normalmente de dois em dois as crianças se dirigiam ao banheiro e a professora segurava o sabonete líquido depositando uma pequena quantidade na mão de cada um.

Fotografia 8 - Um espaço para se refrescar e ao canto, a mão da professora que distribui a quantidade de sabonete necessário.



Autoria: Pesquisadora.

O banheiro era de livre acesso às crianças, para suas necessidades fisiológicas, normalmente ficando com a porta branca sanfonada de plástico aberta. Este espaço era bem próximo à porta de entrada e também próximo a uma prateleira onde ficava disponível uma jarra com água e os copos de cada criança. Aquilo que era considerado que não deveria estar ao alcance das crianças ficava em cima do suporte das toalhas de papel.

Fotografia 9 - Que pedagogia revela o espaço do banheiro?



Autoria: Pesquisadora.

A sala era organizada com estantes em que ficavam os brinquedos, duas mesas e cadeiras pequenas para as crianças, a mesa da professora com uma cadeira grande, um armário fora da altura das crianças em que ficavam papéis e outros materiais como tintas, pinceis, canetinhas e giz de cera; próximo à porta havia um cabideiro com algumas roupas e uma pequena estante com diversos brinquedos como panelinhas, pelúcias e minicomputadores de brinquedo.

Fotografia 10 - Como a constituição espacial da sala convida à brincadeira?



Autoria: Pesquisadora.

Fotografia 11 - O limite das experiências é proporcional ao limite do alcance aos brinquedos e materiais.



Autoria: Pesquisadora.

Vale ainda destacar que próximo a esta sala ficava um aparelho, tipo um motor, que quando estava ligado fazia muito barulho. A professora fechava a janela, mas mesmo assim a sensação de incômodo era forte. Algumas crianças, quando o barulho começava, colocavam a mão no ouvido, e outras corriam também para fechar a janela. Sem dúvida o clima ficava tenso, a sensação acústica era ruim, professora e crianças precisavam falar alto para serem ouvidas e o barulho constante gerava irritação em todos.

Fotografia 12 - O que acontece quando a curiosidade salta o muro?



Autoria: Pesquisadora.

Múltiplos espaços, muitos caminhos. Ao longo deste trecho, percebemos como as fotografias realizadas por mim, Alison e Peter-Homem-Aranha e a apresentação da escola feita por Rapunzel constroem coletivamente a descrição do contexto em que foi realizada a pesquisa. Por diferentes ângulos, a escola e sua espacialidade estão aqui apresentadas. Agora que já é possível ter uma ideia sobre a escola, vamos conversar a seguir sobre a parceria que foi estabelecida com as crianças e adultos desta instituição.

2.3 Uma parceria: os adultos e as crianças participantes da pesquisa na sua relação com a investigadora

Desde o primeiro dia que fui à escola, e nos subsequentes, para aproximar-me das crianças, utilizei da estratégia “reativa” de entrada em campo, proposta por Corsaro (2008), na qual o adulto pesquisador espera que as crianças reajam a sua presença. Não foi algo que tenha demorado muito, principalmente porque fiquei longe de

onde as professoras normalmente ficavam. Sentei-me em um dos pneus que havia no pátio; as professoras costumavam ficar em cadeiras ou em pé próximas ao portão de entrada do pátio, sendo que algumas também circulavam em alguns momentos.

Logo surgiram muitas crianças com muitas perguntas: “Por que tu tá aí?”, “Qual o teu nome?”, “Quem tu é?”, “O que tu veio fazer aqui?”, “Por que estás sentada aí?”. As primeiras eu respondi, mas depois as crianças começaram a responder por mim, quando as perguntas eram repetidas ou se tratava de algo que elas já sabiam, para as outras crianças que se aproximavam. A sensação que eu tinha era de que a novidade da minha presença se espalhava aos poucos entre as crianças.

Conheci então a professora Tati, e no pátio muitas crianças se aproximaram; eu não sabia bem a qual turma cada uma pertencia naquele momento. Mas, quando cheguei à sala da turma Jardim 1B, as crianças com que a Professora Tati trabalhava me receberam com olhares curiosos; surpreendi-me, pois já conhecia algumas delas do

nosso encontro no pátio. Pelo caloroso acolhimento, optei por acompanhar este grupo de crianças e sua professora.

Era um misto de curiosidade e busca de confiabilidade, afinal quem era essa “profe” que chegava? Elas tinham entre quatro e cinco anos, formando o grupo de crianças que podemos ver abaixo.

Fotografia 13 - Rostos que identificam ações.



Autoria: Pesquisadora.

NOME	DATA NASCIMENTO	SEXO
Alison	28/09/2009	MASCULINO
Bruna	18/10/2009	FEMININO
Luan	17/12/2009	MASCULINO
Matheus- Ben10	07/04/2009	MASCULINO
Maxsteel	05/07/2009	MASCULINO
Nicholas-Cage	20/06/2009	MASCULINO
Pablo	07/11/2009	MASCULINO
Pedro	23/12/2009	MASCULINO
Peter-Homem- Aranha	17/07/2009	MASCULINO
Rapunzel	02/12/2009	FEMININO
SuperMan	06/04/2009	MASCULINO
Vitória	25/05/2009	FEMININO

As crianças buscavam compreender meu papel ali. Afinal, o que tinha de tão interessante para que eu não estivesse em outra escola ou em outra turma? Ouvi perguntas do tipo: “Por que tu só fica na nossa sala?” e “Tu não vai ir na nossa sala?”. Ao passo em que surgiam dúvidas, as crianças iam me perguntando, e as professoras também. Para Christensen e James (2005, p. 17),

na pesquisa com crianças, a formação de relações, em que as crianças sentem que querem participar durante todo o processo de investigação, é particularmente importante, a fim de conseguir um diálogo contínuo, no qual tanto as crianças como os adultos investigadores, sintam que tem controle.

Foi através do contato direto e da proximidade que as crianças sentiam que poderiam me fazer perguntas e saber o que eu estava fazendo ali. A seguir coloco um quadro com as opiniões de algumas das crianças sobre a pesquisa e sobre minha relação com elas.

Tu deixa a gente bater foto, deixa a gente pintar, deixa a gente desenhar e eu vou fazer pesquisa. (Superman, 5 anos)

A profe vai fazer uma pesquisa, o meu desenho é um boneco, escreve meu nome Luan. Brincar de tirar fotos e fazer vídeo. (Luan, 4 anos)

Eu quero participar da pesquisa, gravar vídeo e tirar foto das crianças brincando. (Alison, 5 anos)

Tu tira foto, grava, tira foto do que a gente está brincando. (Maxsteel, 5 anos)

Tu vem visitar, brinca com nós; ir na pracinha ver nós fazendo bolo. (Pablo, 5 anos)

A profe me disse que vai fazer uma pesquisa, tirar foto e gravar vídeo das crianças. (Vitória, 5 anos)

Tu vai com a profe no lanche com a gente, tira foto da gente e deixa a gente tirar foto e tu brinca com a gente. (Bruna, 5 anos)



Autoria: Pesquisadora.

De acordo com Staccioli (2013, p. 11) “[...] a atitude de acolhimento passa por comportamentos não verbais: olhares, gestos, postura do corpo e tom da voz”. Estes gestos de uma escuta sensível, uma curiosidade por aquilo que as crianças faziam e a valorização das ações através do registro fotográfico, proporcionaram que as crianças e os adultos me incluíssem como uma pessoa do grupo.

Cotidianamente temos a presença do adulto que, através de diferentes linguagens como um olhar, uma palavra, gera confiança; de um sorriso, gera segurança, percebendo, por exemplo, que a própria mudança na forma de organização das bonecas convida a novos enredos. Na convivência são as crianças que reorganizam esse espaço, que é tradicionalmente organizado *para* elas; assim mostram que se trata de um espaço que é coabitado por crianças e adultos.

Pensando nessa coabitação, participei de uma reunião de formação das professoras, em um dia depois do horário de funcionamento da escola. Nesse momento tive a oportunidade de me apresentar, dizer as intenções da

pesquisa, conhecer outras professoras que frequentavam o turno da manhã e também participar de um momento coletivo do grupo de profissionais da escola, visto que as merendeiras também participaram neste dia.

Logo, entendo que, desde o planejamento do projeto até a inserção em campo e aproximação ao contexto da pesquisa, é necessário estabelecer vínculos de confiança, responsabilidade e respeito. São estes vínculos que permitem que o pesquisador, mesmo sendo um “estrangeiro” ao contexto, aos poucos se constitua como um do grupo na posição especial de pesquisador.

Nesse sentido, a ética que rege a pesquisa é o tema da próxima seção, em que conversaremos sobre três questões e escolhas referentes a esta pesquisa, como o uso de fotografias na escrita dos caminhos percorridos, o consentimento de crianças e adultos e o uso de nomes reais ou fictícios.

2.3.1 A ética na pesquisa com crianças

Nas linhas desta escrita os princípios éticos de uma pesquisa com crianças aparecem desde a primeira página; não se trata de rituais a serem seguidos, mas sim de uma maneira de se relacionar com as crianças em um contexto de investigação. A ética faz parte do estabelecimento deste vínculo de confiança, de um momento de parceria nas relações que são estabelecidas. Entretanto, considero importante haver uma escrita à parte sobre a construção de uma relação com as crianças e com os adultos nesse tipo de contexto, que envolve também o uso e divulgação de registros escritos, desenhos e fotografias em que aparecem as crianças, algumas de minha autoria, outras em que elas mesmas foram as autoras.

Maria Carmem Silveira Barbosa (2014) descreve como aos poucos as crianças vêm ocupando espaço nos códigos de ética em pesquisas. De acordo com a autora,

Desde as primeiras normativas, as crianças foram colocadas como integrantes de grupos

especiais, porém, em 1983, foi discutida e incluída a perspectiva de buscar, sempre que possível, o consentimento das crianças e dos adolescentes e não apenas dos adultos responsáveis. (2014, p. 238).

Esse processo de busca por uma relação não autoritária no que se refere à participação das crianças em uma investigação não é algo que se esgota na negociação de inserção no cotidiano e no consentimento. É, antes, uma contínua relação de respeito entre a pesquisadora e as crianças, que permanecerá ao longo do processo da pesquisa, não só naquelas etapas ditas como formais.

Neste contexto vale considerar que o pesquisador não é um “coletor” de dados, mas “um adulto [...] que se interessa por elas, pelo que pensam, desenharam, escrevem e narram”, que procura estabelecer uma relação de confiança (BARBOSA, 2014, p. 244). Sem automatismos, esta postura requer compreender as crianças como sujeitos potentes e que, como tal, têm contribuições importantes e inovadoras para a pesquisa, o que significa também ter uma atenção especial às linguagens da infância.

Na pesquisa *com* crianças, em destaque aqui para as de cunho qualitativo, a ética reside numa atitude de respeito, acolhimento, escuta e responsabilidade. Esses princípios perpassam também o uso e divulgação de vídeos e fotografias ou mesmo desenhos e registros escritos, tanto aqueles realizados pelo pesquisador, quanto aqueles que as crianças podem vir a produzir.

Barbosa (2014, p. 243) destaca a relevância de esses registros constituírem a divulgação da pesquisa:

Uma das funções mais importantes da pesquisa é a sua divulgação. No campo da formação de professores, as imagens feitas pelas crianças e as videogravações dos processos de investigação são instrumentos necessários para refletir sobre a prática pedagógica, para divulgar experiências e sugerir intervenções. Assim, se as pesquisas não permitirem registros audiovisuais, como poderemos transmitir os conhecimentos construídos nas investigações que filmes, fotos, e documentos como desenhos, produções escritas podem, com maior clareza, evidenciar?

A grande polêmica parece se localizar em torno do uso e divulgação, excessivo, principalmente de imagens, nas pesquisas. Interessante que, ao lado disso, cada vez mais as famílias divulgam em sites de relacionamento, como o Facebook, fotografias e vídeos de seus filhos nas mais variadas situações. Isso contempla desde momentos como o banho, hora de dormir, a oração antes de deitar, aniversários, cantando os mais variados tipos de músicas, até imagens que amplamente divulgam a localização da criança, como fotografias da criança na escola ou com o uniforme, na frente de casa ou nas proximidades.

Estas questões também não fogem aos questionamentos daquelas pessoas que consideram isso uma exposição exagerada da imagem da criança. Essas indagações envolvem certamente um pano de fundo único: qual o lugar da aceitação das crianças sobre o uso e divulgação de suas imagens? Na pesquisa empírica, como descrevi no subcapítulo *Muitos clic's*, as crianças não só me pediam para serem fotografadas, como também produziam

fotografias do seu cotidiano e tiveram uma rica experiência sobre o processo fotográfico.

Por fim, precisamos compreender que as crianças “são sujeitos que exigem proteção e cuidado mas que, paradoxalmente, possuem potência. [...] É uma micro-revolução, constituir com os pequenos uma experiência de capacidade, em vez de falta, de deficiência, como temos feito até agora”. (BARBOSA, 2014, p. 244). Assim, evidentemente é importante o consentimento dos responsáveis legais pela criança, entretanto, **em um patamar igual**, talvez até maior, se coloca a relevância e o respeito ao **consentimento da criança**, que concorda e se permite participar das atividades da pesquisa através de um desenho, de um olhar, de uma marca ou através de outras tantas diferentes linguagens. Ou seja, em uma pesquisa *com* crianças, exige dimensionar a proteção e o cuidado, mas também colocá-las, paradoxalmente, como potentes na sua relação com o mundo.

Uma das crianças, durante a pesquisa, demonstrava certo receio quando eu me aproximava em alguns

momentos; em outros me buscava para que eu fotografasse o que ela estava fazendo. Ao final dos nossos encontros, depois de mostrar os registros para eles, disse a todos que faria uma história com o que havia visto ali, com as fotos que eu tinha feito e com as que eles tinham feito. Nesse dia, eles escolheram os nomes pelos quais gostariam de ser apresentados nessa narrativa e esta criança me disse que não gostaria de estar na história. Os seus responsáveis haviam autorizado sua participação, mas o seu olhar inseguro destoava em meio à euforia dos outros.

Assim, entendo que o consentimento das crianças envolve a criação do vínculo, a confiança, que pode se expressar através de um olhar que procura ou se afasta, de um gesto que dá a mão e quer andar junto ou que pelo contrário, nega qualquer tipo de aproximação. Esta criança, embora tenha utilizado a máquina fotográfica e tivesse também, em alguns momentos, pedido que eu registrasse suas construções, e embora tenha participado da proposta de um desenho que buscava compreender o meu papel lá, disse que não queria fazer parte da história desta escrita.

Ela também, em outros momentos, ficava de costas para mim, se mostrava tímida, me olhando de canto de olho, e, em outras vezes, dizia que não queria ser fotografada. Era um misto de sentimentos que nos aproximava e nos afastava ao mesmo tempo.

Assim, embora haja o consentimento dos pais, a vontade da criança sobre a sua história e suas imagens foi preservada, de maneira que os registros nos quais ela aparecia, ou que tinha realizado, não fazem parte, em nenhum momento, desta escrita.

Nesse sentido, a escolha por utilizar tanto as fotografias realizadas por mim, quanto aquelas que foram feitas pelas crianças, apoia-se na compreensão de que a fotografia compõe a narrativa escrita, ao mesmo tempo que conta uma história. Os conceitos de potência, capacidade, constituição de lugares, interações, protagonismo, apropriação afetiva, perpassam, como fio condutor, as fotografias que realizei das ações das crianças no ambiente da escola, permitindo dar visibilidade aos detalhes do encontro crianças-adultos-espacos. Nas

fotografias realizadas pelas próprias crianças sobre o seu cotidiano, encontramos as compreensões sobre as relações, os detalhes (im)perceptíveis, a constituição de grupos, os interesses, os afetos, o que certamente permite também localizar fios condutores como autonomia, liberdade, curiosidade, maravilhamento, questionamentos, evidenciando a riqueza dos registros por elas.

Por este motivo, negar a narrativa que se compõe no encontro com as muitas fotografias é correr o risco de sufocar a escrita em uma aplicação de estudos. As fotografias, de certa forma, compõem uma narrativa à parte, contando de muitos pontos a mesma coisa: a relação de crianças e adultos com os espaços.

Em alguns casos, a fotografia suprime as muitas linhas que seriam necessárias para descrever a ideia de movimento, o olhar maravilhado de uma criança ou aquilo que nos toca tão profundamente que as palavras não alcançam na apresentação. Mesmo que a descrição seja densa e profunda, ainda assim, não encontrará a capacidade da fotografia de surpreender e seduzir. Em

outros, a palavra cativa aquilo que na fotografia fica em silêncio. O movimento das fotografias das crianças, a descrição do encontro, da primeira impressão, as perguntas, a escrita como forma de pensamento, encontra nas palavras a possibilidade de reviver e manifestar o fascínio das emoções sentidas no corpo.

Nesta perspectiva, concilio com Kramer (2002, p. 2002) ao dizer que,

no caso da pesquisa com crianças, a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem.

Entendo que as imagens permitem esse encontro com o pesquisador e os participantes da pesquisa, manifestando a preciosidade desses registros para a constituição da pesquisa. Além disso, a investigação ganha uma identidade, que tem nome, que tem rosto. Evidentemente devemos atentar para a maneira como as crianças podem ser compreendidas através dessas

fotografias, dimensionando o cuidado e a proteção necessários. Entretanto, por outro lado, como no contexto desta pesquisa, as fotografias permitem colocar a força e a energia da relação das crianças com o mundo, criando significados, buscando conexões e interpretando o seu ser e estar no mundo. A intenção nesta escrita é também criar uma narrativa visual.

Outra questão importante é sobre a relação com a identificação dos participantes através de nomes fictícios ou verdadeiros e a manutenção do sigilo destes dados. Entendo que devemos perceber com antenas sensíveis como as crianças interpretam e significam nossa presença no contexto: a aceitação ou o repúdio, linguagens corporais, verbais, que indicam como está sendo construída essa relação. Além disso, o tipo de pesquisa, o objetivo da investigação e inclusive uma situação de vulnerabilidade social das crianças, por exemplo, encaminharão para outras considerações sobre a real necessidade de identificação das crianças.

A identificação, com crianças menores, como os bebês, pode ficar sob a decisão de seus responsáveis legais em diálogo com o pesquisador. Entretanto, considerar a possibilidade de utilizar os nomes próprios das crianças indica uma sensibilidade para a criança como um sujeito de direitos. Se toda criança tem direito a ter um nome, tem direito de ser identificada através dele. Além disso, posteriormente, quando maior, existe uma grande possibilidade dela não gostar de ter sido identificada como “participante 1” ou “sujeito 1”, por exemplo, ou mesmo não se reconhecer na narrativa. As crianças não são um número, elas têm um nome que é sua marca identitária, e é através da pronúncia deste que a criança reconhece, aos poucos, desde bebê, que estão se referindo a ela.

Reconhecer as crianças como participantes da pesquisa, que têm direito a não querer participar, envolve considerá-las como atores sociais e culturais, o que implica a sua condição de autoria e importa o modo como é identificada nos trabalhos. Essa questão, como já apontado, deve ser dimensionada a partir do contexto de

investigação. Sonia Kramer (2002), ao discorrer sobre as pesquisas que vinha acompanhando, evidencia que uma das questões que lhe trazia dificuldade era o uso dos nomes, mas que algumas opções eram recusadas por serem incompatíveis com um referencial teórico que a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Ela coloca:

Alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas letras iniciais ou as primeiras letras do seu nome, [...] negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato [...]. (KRAMER, 2002, p. 47).

Diante dessas considerações, optei por perguntar às crianças como que elas gostariam de serem chamadas nesta escrita. O próprio termo de consentimento entregue aos responsáveis indicava que as crianças teriam essa liberdade de escolha. Os nomes escolhidos por elas são identificados na tabela 1. A proposição que coloquei foi a seguinte: “Vou escrever uma história sobre vocês, sobre o

que vi aqui, sobre o que aprendi com vocês, sobre as brincadeiras, utilizando estas fotos que vocês fizeram e as fotos que eu também fiz (nós já havíamos visto juntos as fotografias). Então, eu queria saber qual nome vocês querem ter nesta história”.

Os olhos brilharam com a ideia de ter uma história sobre eles. Não indiquei que poderiam ficar com seus próprios nomes ou poderiam escolher outro, mas que pudessem escolher um nome pelo qual se identificariam nesta escrita e poderiam se reconhecer depois.

Gostaria de terminar a exposição desta questão dizendo que algumas crianças optaram por permanecer com seus nomes, outras escolheram nomes de pessoas conhecidas e outras escolheram nomes de personagens, revelando como a mídia afeta as suas vidas. Nesse contexto, quando uma criança deseja ser identificada pelo próprio nome, está revelando a vontade de querer ser sujeito desta história que é narrada pelo pesquisador, através daquela marca que lhe identifica desde bebê, o seu nome próprio. Por entender que as marcas, as produções,

as falas, as ações realizadas pelas crianças têm um nome, uma história, um contexto, esta investigação utiliza nomes escolhidos pelas crianças para identificá-las e também considera a riqueza das fotografias que compõe a narrativa. Convém ressaltar que tanto os responsáveis, quanto as crianças foram consultados e informados sobre essa possibilidade.

Outra opção foi ocultar os dados da instituição, pois existem muitas escolas de educação infantil na região metropolitana de Porto Alegre, e neste contexto, muitos prédios padrão CAIC. Entretanto, considero necessário evidenciar, mais uma vez, que fui carinhosamente muito bem recebida na escola, e agradeço imensamente pela instituição abrir suas portas, me acolher e igualmente acolher o tema da pesquisa, que já vinha sendo discutido pelos seus profissionais há algum tempo.

Ao longo do texto, são os rostos e nomes que dão autoria às falas, ações e produções. Não são crianças anônimas, mas crianças reais. Um ponto importante é que esta investigação não coloca as crianças em uma situação

de risco, nem as expõe em situações constrangedoras, ou em que posteriormente poderia haver uma punição por parte da instituição ou de outras pessoas pelo que disseram ou fizeram; pelo contrário, revela a riqueza da presença (in)visível das crianças no espaço da escola.

A parceria se constituiu assim desde a entrada em campo e se faz presente nesta narrativa. Esta escrita tem o intuito de evidenciar uma pesquisa que é feita *com* crianças, ao invés de *sobre* as crianças. Por este motivo, os registros das crianças, tanto os fotográficos quanto aqueles em que auxiliavam na escrita do diário de campo e também nossas conversas cotidianas fazem parte deste texto e da confluência para as análises sobre a relação de crianças e adultos com os espaços da escola.

Nos próximos subcapítulos, que versam sobre o diário de campo e os registros fotográficos, o convite que se faz é pensar nessas estratégias metodológicas como compartilhamentos de pontos de vista. Certamente, as contribuições das crianças enriqueceram o processo de

geração de dados, me aproximando desse cotidiano através de múltiplos olhares.

Fotografia 14 - Valorizar o processo para compreender o pensamento da criança.



Autoria: Pesquisadora.

2.4 Entre escritas, desenhos e encontros: o diário de campo

O diário de campo certamente nos uniu. Ele foi o elo que possibilitou que nossas conversas iniciassem. As crianças curiosas pelo que eu escrevia naquele caderninho, e eu curiosa por esse novo encontro com outra relação com as crianças e com o espaço da escola: não mais de professora, embora isso tenha me acompanhado, mas como investigadora. Duas identidades que se encontram, se preenchem, mas que também se questionam.

Os caderninhos (no total foram três) ficaram cheios de registros das crianças, que sempre me pediam para escrever ou desenhar. Elas me perguntavam em quais folhas podiam escrever; fizemos, então, um acordo: elas podiam desenhar nas folhas que estivessem em branco e eu não escreveria, mesmo que tivesse espaço, nas folhas em que elas haviam feito seus registros. Normalmente elas procuravam folhas que estivessem em branco no meio ou no fim do caderninho.

Tal situação às vezes até era motivo de filas no pátio, pois cada um queria ter a sua vez, queria deixar sua marca. Esse contexto faz também com que eu não saiba a autoria exata de alguns desenhos.

Fotografia 15 - Registrar para compreender e deixar marcas.



Autoria: Pesquisadora

Fotografia 16 - Registrar em diferentes linguagens.



Autoria: Pesquisadora.

As crianças costumavam também me perguntar o que eu tinha escrito ali, pedindo para que eu lesse. Esse movimento foi muito importante por dois motivos. Primeiro, porque a confiabilidade das crianças comigo aumentava e

se solidificava na medida em que percebiam que eu realmente fazia aquilo que tinha dito, qual seja: anotar tudo ou pelo menos aquilo que eu conseguia, do que estavam fazendo. Segundo, porque, em alguns momentos, as crianças puderam contar o seu olhar sobre a mesma situação. Vamos ver dois episódios sobre isso.

Episódio 2: O teste

Estamos no pátio. Algumas meninas se aproximam de mim e perguntam o que eu escrevo naquele caderno. Digo que fico anotando o que estão fazendo, com quem estão brincando, em que lugar estão. Então elas começam a dizer "estamos brincando de pássaro, anotasse?". Digo que sim. Então elas trocam de brincadeira e dizem "Agora é de princesa". Trocam novamente, "agora é de borboleta". E fizeram isso muitas vezes, dando risadas e perguntando se eu estava escrevendo tudo isso. Elas inventam várias brincadeiras e me cuidam para ver se realmente escrevo. Ao final elas perguntam o que escrevi. Eu li todas as brincadeiras que elas tinham dito - Branca de Neve, Noiva, Cavalo, Princesa, Borboletinha, Borboletão - e elas me fizeram um olhar de espanto. Se afastaram e foram brincar de outra coisa.

Episódio 3: Não foi bem assim...

Eu já estava há algum tempo anotando do que Superman brincava com as meninas de outra turma, maiores. Era um espetáculo, com direito a pipoca e tudo. De repente, Pablo se aproxima e Superman joga o pote com areia e pedras em Pablo, mas acaba acertando uma das meninas. Ela se aproxima de mim e pergunta o que eu estou fazendo. Então eu conto tudo o que diz no caderno. Ela me diz “não foi bem assim, eu ia fazer pipoca, mas o outro me jogou as pedras e me machucou e agora elas não me deixam brincar”.

Nestes dois momentos podemos ver como o diário de campo se tornou um aliado na pesquisa, para além da sua função de registrar os acontecimentos. O diário foi a conexão entre eu e as crianças. A curiosidade nos conectava.

Do ponto de vista metodológico de uma pesquisa com crianças, dois aspectos se desenvolvem aqui: aprender a observar e escutar as crianças, e construir uma intimidade com o contexto da pesquisa e com as crianças. O primeiro, esta posição de escuta às coisas das crianças,

ficou privilegiado com as informações das crianças sobre as suas próprias brincadeiras, através de uma análise reflexiva sobre o que eu tinha observado, de fora. As colocações das crianças muitas vezes completaram as anotações, fornecendo outro lugar de onde a escola pode ser vista e interpretada. Já o segundo, revela a confiabilidade na relação com as crianças, de um necessário vínculo com as crianças e com o contexto pesquisado, produzindo uma intimidade que permite ao investigador entrar nas brincadeiras e nas interações das crianças com seus pares.

O diário de campo, muito característico da pesquisa etnográfica, se constitui como “uma documentação cuidadosa do processo de entrada em campo”. (CORSARO, 2005, p. 445). Nesta investigação utilizei-o como recurso para anotar o que acontecia na escola, como se dava o fluxo das coisas na instituição, as falas das crianças e muito daquilo que observava e vivenciava. Ainda, posteriormente, em casa, revendo minhas anotações realizadas em campo, anotava aquilo que o já escrito me convidava a pensar ou indagava. Outras vezes, também assinalava aquilo que

havia “perdido”, visto que as crianças costumavam também deixar marcas no caderno, o que me impedia temporariamente de escrever.

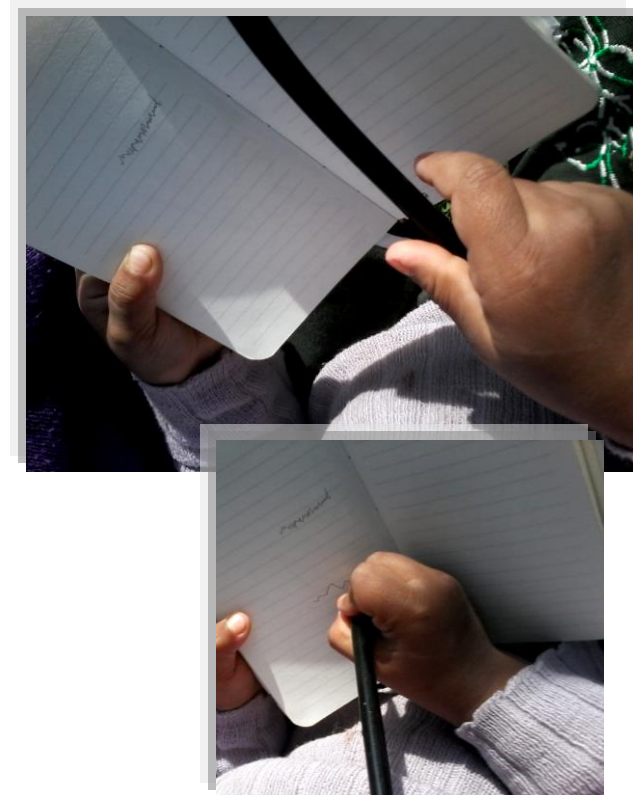
Como era minha primeira experiência com este tipo de estratégia, às vezes ficava um pouco confusa sobre o que anotar neste caderno; registrava tudo, nos mínimos detalhes. Eu o carregava comigo para todos os lugares que ia com as crianças: pracinha, refeitório, sala, brinquedoteca, etc.

Os caderninhos, como as crianças chamavam, forneciam uma visão sobre aquilo que eu vivenciava, ao mesmo tempo em que as crianças, de outro ponto, me auxiliavam na construção dos significados sobre suas ações. Acredito que o interesse pela escrita e pelas coisas que eu levava (máquina fotográfica e o caderninho) construiu o elo entre eu e as crianças.

Também importantes são os episódios em que as crianças bem pequenininhas, entre um e dois anos, demonstraram curiosidade pelo caderninho, dizendo que também iam escrever. Essas ações evidenciam o quanto as

crianças desejam ser presença nos registros sobre o seu cotidiano. Portanto, acolher as diferentes linguagens dos pequenos os coloca como sujeitos de um processo, ao invés de meros objetos de desenvolvimento.

Fotografia 17 - O registro como maravilhamento.



Autoria: Pesquisadora.

2.5 Muitos “clics”

A máquina fotográfica foi também um recurso metodológico que nos aproximou muito. Na escola, normalmente são os adultos que fazem registros das crianças e pouca, ou nenhuma oportunidade é possibilitada às crianças para que registrem suas ações, suas produções, suas amizades, seus encontros, seus interesses.

As crianças, espantadas, me faziam as seguintes perguntas: “Tu empresta mesmo a máquina?”, “Tu deixa ela tirar foto?”, “Olha, ela tá com tua máquina, tu deixou?”. Quando eu respondia de maneira afirmativa, as crianças ficavam com um misto de alegria e surpresa. Uma das crianças inclusive trouxe outra, lhe dizendo assim: “Ela é legal, ela empresta sim... Né profe que tu empresta pra nós tirar foto?”.

Acredito que a legenda da fotografia anterior, “O registro como maravilhamento”, encaminha as possibilidades pedagógicas de uma pesquisa, e mostra o quanto as crianças são atravessadas pelas ações e pela

presença do pesquisador. Embora a tentativa de aproximação resida no estabelecimento de práticas que interfiram o mínimo possível nas ações das crianças e no contexto da escola como um todo, a simples presença de alguém diferente gera mudanças nas ações das pessoas. Nesse contexto, Corsaro (2005) aponta que um dos princípios da etnografia é tornar-se, o máximo possível, um *nativo*, alguém que tenta, no caso dos pequenos, se tornar parte do universo das crianças.

Assim como a abertura do diário de campo, a abertura da máquina fotográfica possibilitou com que as crianças me integrassem nas suas atividades diárias. Cada vez que eu fotografava alguma coisa, elas pediam para que eu mostrasse como havia ficado a foto. Ainda, algumas vezes, por exemplo, elas me diziam: “Agora a gente vai para o pátio Eleonora! Vem!”, e outras me pegavam pela mão contando o que iriam fazer e para onde iriam. Aos poucos estabelecíamos uma relação de confiança e estes dois objetos davam um poder efetivo às crianças de registro, para além daquele que eu fazia.

Com o crescente interesse das crianças pela máquina fotográfica e pela fotografia, em certo momento percebi que eu precisava fazer um novo acordo com elas, parecido com o que fizemos sobre o diário de campo. Passei a levar duas máquinas fotográficas, e nosso acordo era de que uma poderia circular entre eles e poderiam fotografar aquilo que quisessem, e a outra ficaria comigo, para que eu também pudesse fotografar. Isto foi bem aceito entre as crianças, que ficavam cada vez mais fascinadas com a fotografia.

Cohn (2005) aponta para a riqueza dos registros que podem ser feitos pelas crianças nessa perspectiva, permitindo que, no processo de narrativa da pesquisa, constitua-se também uma narrativa visual. Assim,

[...] de um lado a escolha do que registrar é informada pelos interesses e pelo foco do pesquisador; de outro, as crianças de algum modo irão interagir com câmeras e gravadores, tornando esta uma das modalidades possíveis de exercício de sua fala e ação. Feita essa ressalva, tais registros podem ser muito produtivos e ricos [...]. (COHN, 2005, p. 47).

Nesta pesquisa, a abordagem metodológica dada ao registro visual não foi no sentido de direcionar o que deveria ser fotografado. As crianças interagiram com a máquina fotográfica com uma liberdade muito grande, podendo fotografar o que quisessem, aquilo que lhes parecesse interessante, despertasse curiosidade ou considerassem importante.

Nos registros realizados pelas crianças é possível aproximar-se do seu ponto de vista e para o que olham na escola. Interessante também como a fotografia pode vir a ser utilizada como estratégia de trabalho cotidiano para gerar perguntas, ao invés de trabalharmos como se já soubéssemos todas as respostas. Nesse sentido, muitas são as perguntas científicas, as compreensões sobre os elos afetivos na escola, a busca sobre as respostas para as transformações do corpo, que se iniciam nessas fotografias.

Posso dizer que a fotografia e o encontro com a máquina fotográfica possibilitou a construção de muitas experiências para as crianças. Acredito também que tenha se configurado como uma estratégia de pesquisa delas

sobre o uso da máquina fotográfica no cotidiano e sua capacidade de fazer registros válidos e interessantes.

Essas imagens revelam a conexão entre os fatores que compõe o ambiente: as pessoas que vivem a escola, desde os bebês, até os adultos; os objetos cotidianos como lixo, mesas, cadeiras, lâmpadas; a sua condição como um corpo que se transforma e que tem similaridades com outros corpos. Seus registros mostram que organizar o espaço é algo muito complexo, para além da disposição das coisas na sala. Significa planejar encontros, sem necessariamente programar quando, onde e como esses encontros vão acontecer.

As crianças começaram a estabelecer relações sobre o que me interessava como tema de investigação, tal como veremos a seguir nos relatos delas sobre a pesquisa, mas também construíram outros retratos sobre o seu cotidiano. Nas fotografias do subcapítulo posterior, realizadas por elas, temos um corpo que se movimenta, se mexe, se transforma, se desenvolve; uma escola que é reconhecida e formada também pelos detalhes que a compõem, como o

rádio, o lixo ou a lâmpada, alertando que isso é tão importante quanto o modo de dispor os grandes móveis; um espaço que é efetivamente de encontro com outras crianças e com outros adultos, para além daqueles do círculo familiar ou do bairro.

Fotografia 18 - A brincadeira e o elo com a investigação.



Autoria: Pesquisadora.

2.5.1 As crianças e a experiência fotográfica

Um dos estudos que servem de inspiração para entregar a máquina fotográfica às crianças é o realizado por Fernanda Müller (2007). De acordo com a autora,

Ao oferecer às crianças uma máquina fotográfica rompia com dois preconceitos: de que as crianças são incapazes de escolher, enquadrar e obter a imagem; de que a academia deve ser rígida, o que é diferente de rigorosa, em termos de metodologia de pesquisa. (p. 41).

Outro aspecto que a autora destaca como importante foi a reflexão sobre a necessidade ou não de guiar aquilo que as crianças deveriam fotografar. Müller elaborou um roteiro; neste solicitava que as crianças fotografassem lugares, o que de acordo com ela foi um erro. Lidar com o imprevisível em uma pesquisa é justamente o que a torna um processo de descoberta e não um processo de teste.

As crianças fotografaram pessoas queridas e alguns lugares. Müller (2007) evidencia que esta composição na imagem das crianças revela um mundo de interações.

As fotos não têm sentido nelas mesmas porque os lugares também não têm. As crianças interpretam e contextualizam nas nossas conversas a sua posição social, a relação que estabelecem e com quem nestes lugares. (p. 46)

As fotografias realizadas pelas crianças de que vamos dialogar a seguir foram realizadas em lugares variados. Nelas perceberemos a ideia de que o ambiente se constitui nas relações que se estabelecem no espaço, com as pessoas, com os móveis, as luzes, os detalhes. Mesmo aquelas fotografias que poderiam ser classificadas como a descoberta da formação da imagem (as primeiras que apresento a seguir) são produzidas no contexto maior de relações que as crianças estabelecem tanto com outras crianças quanto com os adultos.

Normalmente quem estava com a máquina fotográfica em mãos tendia a registrar os seus afetos,

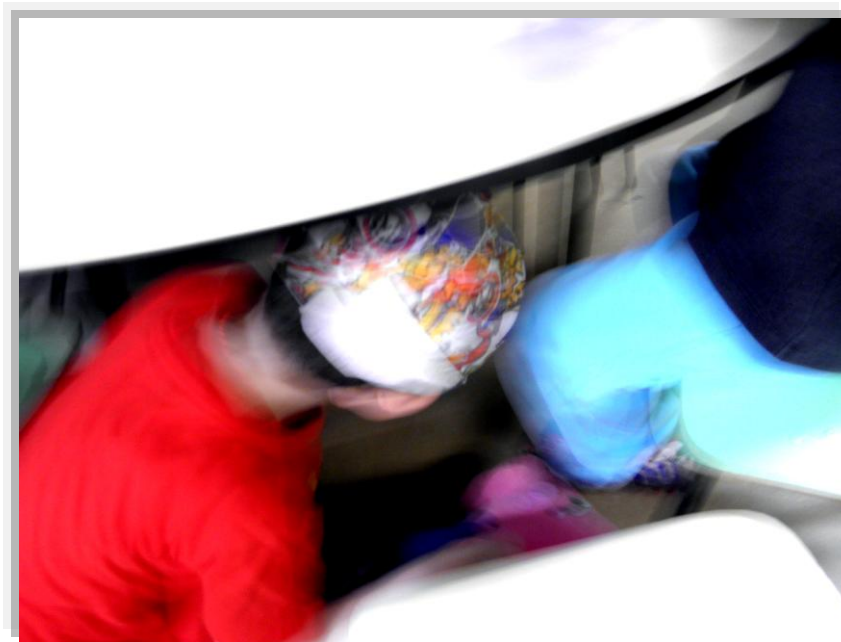
mesmo que tivesse um grande número de crianças naquele momento. Na sessão de apresentação das imagens, por exemplo, uma das crianças observa Vitória nas fotografias e diz: “A Vitória nunca mais veio a escola!”, evidenciando sua observação de que esta criança estava ausente havia algum tempo.

Nesse contexto, posso dizer que uma das primeiras experimentações das crianças com a máquina fotográfica aconteceu no sentido de compreender como ocorre a formação da imagem: estática ou em movimento, escura ou com muita luz, vídeos ou fotografias.

Elas tentaram capturar o movimento e criaram várias hipóteses de como fazer isso: passavam na frente da máquina correndo enquanto outro fotografava ou ficavam se mexendo durante a foto e também, gravavam vídeos caminhando pela sala e pelo pátio. Desta experiência ficaram muitos registros borrados, o que levava as crianças a perguntarem o porquê ficava assim. Expliquei que aquela câmera fotográfica que eu havia levado não conseguia capturar movimentos muito rápidos e acontecia que a

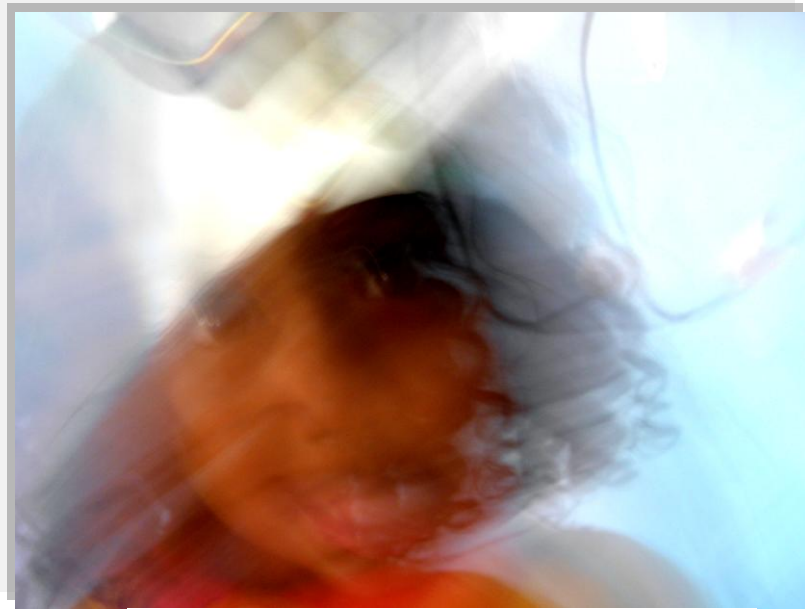
imagem ficava tremida, indicando que a pessoa ou o fotógrafo havia se mexido no momento de apertar o botão que faz as fotos.

Fotografia 19 - Registrando trajetos.



Autoria: Crianças participantes da pesquisa,

Fotografia 20 - O que acontece quando a fotografia registra o movimento?



Autoria: Crianças participantes da pesquisa,

Também foram produzidos muitos vídeos com as crianças caminhando, filmando seus pés, os colegas. Chamou-me atenção um vídeo gravado por Peter-Homem-Aranha, no qual ele segura a máquina fotográfica enquanto gira em torno de seu próprio eixo, formando um vídeo que roda e roda muitas vezes. O vídeo tem um registro

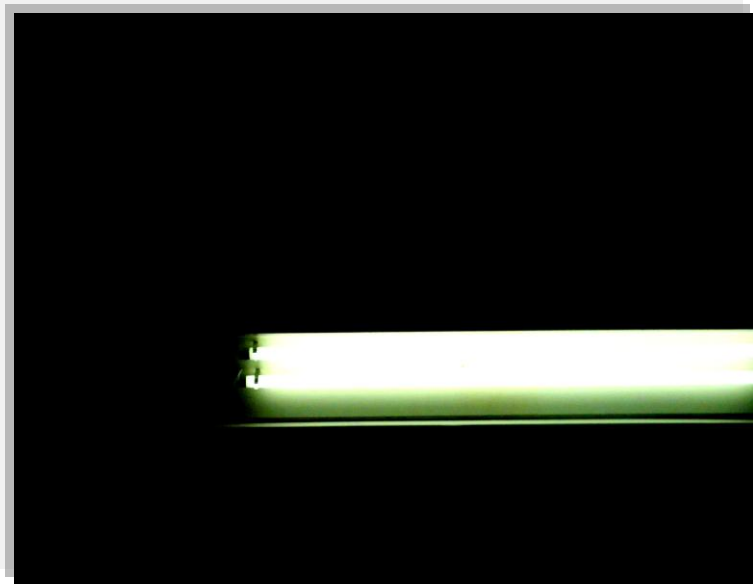
dinâmico dos pés de Peter-Homem-Aranha, de algumas crianças que se aproximam e vozes das crianças e da professora ao fundo. Basicamente ele filma o chão, algumas vezes levanta a câmera e provavelmente acompanha com o olhar na telinha da câmera o que está registrando.

O que as crianças estavam produzindo de maneira quase independente era um projeto sobre a formação da imagem, uma alfabetização sobre como fazer vídeos e fotografias, pensando os sujeitos, os elementos. A minha presença andando com uma máquina fotográfica nas mãos alcançava a curiosidade de crianças que cresceram em um mundo tecnológico. “Como que faz para gravar vídeo?”, “Onde tira a foto?”, “Eu quero ver o vídeo... onde é?”, “Quero ver as outras fotos que tu tirou, como é?”; estas eram as perguntas que borbulhavam nos nossos encontros.

Outra descoberta ocorreu quando Maxsteel fotografou a lâmpada, obtendo um registro escuro com uma alta luminosidade no meio. Ele não conseguiu fotografar o objeto, mas sim o fenômeno que ele produz: a

luz. Maxsteel me perguntou por que a fotografia ficava assim e não igual ao modo como vemos. Então expliquei, no meu pequeníssimo conhecimento sobre fotografia, que esta é formada basicamente pela quantidade de luz, e que assim muita ou pouca luz influencia no modo como fica o registro. A lâmpada tem muita luz, e, por isso, faz com que o resto fique muito escuro, sem luz.

Fotografia 21 – Descobrimo a relação entre luz e fotografia.



Autoria: Maxsteel,

Aqui noções de claro e escuro, luz e sombra, estático e movimento começam a ser investigadas. Em outros momentos Rapunzel diz para as outras crianças: “Vai... se mexe... não é foto, é vídeo!”, evidenciando as inúmeras maneiras de produzir diálogos com a máquina fotográfica, e iniciando a compreensão de que o vídeo parece mais apropriado para registrar o movimento.

As crianças, enquanto fotógrafas do seu cotidiano, revelam através das imagens registradas a curiosidade pela máquina fotográfica, que talvez tenha ganhado uma dimensão maior quando levei uma máquina semi-profissional, com um estilo diferente daquelas que normalmente as pessoas têm em casa hoje. Mas também suas fotografias revelam sua relação com a realidade, as pessoas, as coisas, etc. Aqui, encontramos com Kossoy (2001, p. 42-43), ao escrever que,

O registro visual documenta [...] a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e suas ideologias acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si

mesmo enquanto forma de expressão pessoal.

Novos modos de entender a si e aos outros também podem ser uma possibilidade da fotografia e assim as crianças iniciaram uma investigação sobre como o corpo é registrado através da lente da máquina fotográfica e a compreensão de si enquanto um corpo que se transforma, que se movimenta, que é sensível. Essas fotografias foram feitas a muitas mãos e risadas, já que normalmente após o registro, eles olhavam como havia ficado a fotografia.

Outro dia, no refeitório, também ouvi as crianças conversando sobre quem já tinha pelos nas pernas. A curiosidade por esta transformação do corpo é retratada nas imagens das crianças. Algo que certamente poderia ser tema de um projeto com o grupo. Olhos, narizes, orelhas, pernas, cabelos, tudo foi registrado nos clic's das crianças.

Enquanto faço o painel com um grupo, outras crianças me pedem a máquina fotográfica e lançam "clics" sobre tudo. Nesse processo, descobrem as partes do

corpo com o recurso da fotografia e escuto: "levanta o braço! Vou tirar foto do teu suvaco!".

Diário de Campo, outubro de 2014

Fotografia 22 - Eu sou um corpo.



Autoria: Crianças participantes da pesquisa,

Podemos perceber que as relações, nas suas mais diferentes facetas e momentos, se constituem como o interesse fotográfico das crianças. Essas produções, as fotografias realizadas pelas crianças, auxiliam ainda na configuração de uma nova possibilidade visual de retratar a escola em contextos de investigação.

Sobre o uso de fotografias nas pesquisas com crianças, Susana Rangel (2015, p. 06) coloca que

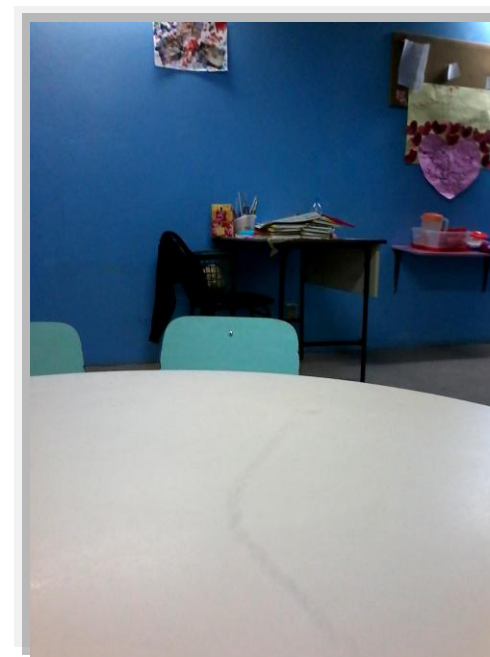
Fachadas de escolas, salas, pátios, brinquedos, crianças sentadas em suas mesas são cenas comuns nas pesquisas em Educação. No entanto, elas pouco nos dizem sobre aqueles lugares, aqueles sujeitos e aquele fotógrafo-pesquisador.

Desta maneira, utilizo as fotografias realizadas pelas crianças justamente para convidar a pensar o que elas dizem sobre a relação das crianças com o espaço da escola. As crianças fotografaram aquilo que poderíamos chamar de detalhes do espaço, que se constituem como uma pedagogia invisível (ACASO, 2012). Os registros convidam a

pensar a escola por outro ângulo e a interação entre territórios de adultos e crianças.

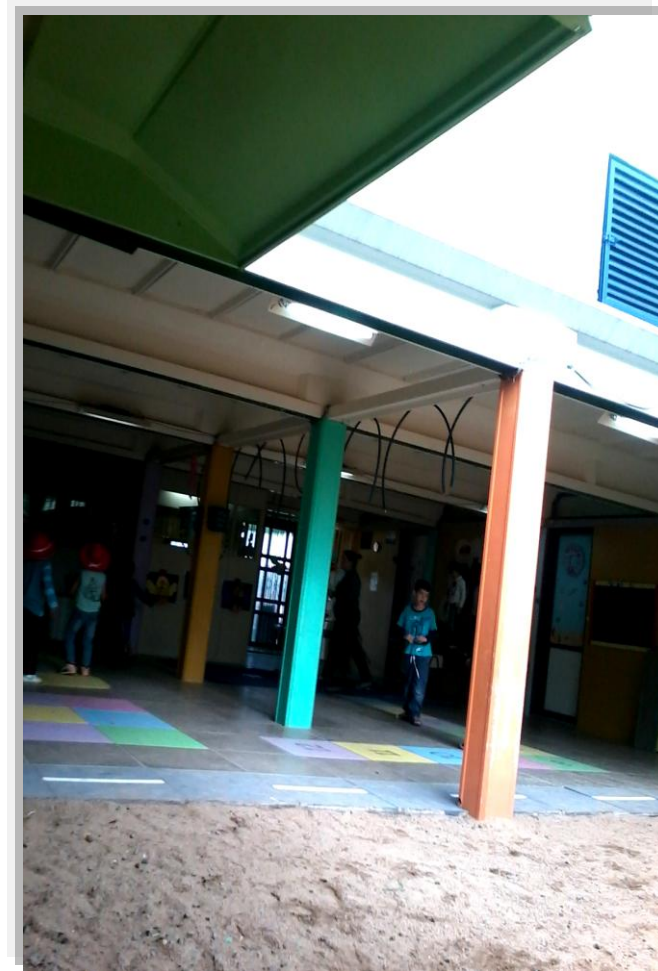
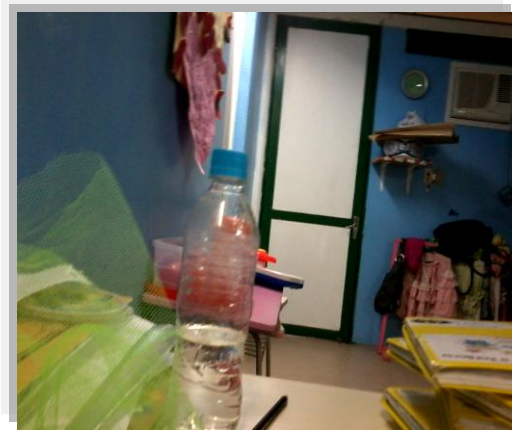
Os detalhes dizem muito mais de um lugar, do que as muito utilizadas fotografias panorâmicas que buscam mostrar tudo.

Fotografia 23 - A presença do território dos adultos visto a partir do território das crianças



Autoria: Crianças participantes da pesquisa,

Fotografia 24 - Territórios que se fundem.



Autoria: Crianças participantes da pesquisa,

Fotografia 25 - Outros ângulos, outros olhares.



Autoria: Crianças participantes da pesquisa,

Como escreve Kossoy (2001, p. 50),

Qualquer que seja o assunto registrado na fotografia, esta também documentará a visão de mundo do fotógrafo. A fotografia é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca do seu autor.

Nesse sentido, a maioria das fotografias produzidas pelas crianças mostra cenas de um mundo particular próximo ao chão. Incrível como elas retratam o mundo que normalmente habita embaixo das coisas. É fácil encontrar uma criança embaixo da mesa, querendo ficar embaixo da cadeira, constituindo um lugar afetivo, se apropriando de um espaço menor, criando limitações imaginárias.

As fotografias podem nos revelar uma quantidade de dados sobre o que as crianças colocam sob sua atenção: o chão como um campo altamente manipulável e caracteristicamente habitado pelas crianças nas suas brincadeiras; os lugares e materiais proibidos, como a mesa do professor e seus pertences; aquilo que não está ao seu

alcance, como o rádio; os lugares interessantes e encantadores: o pátio e os espaços debaixo de móveis.

Entregar a máquina fotográfica às crianças, partilhar o poder na configuração de uma pesquisa, as empodera como autoras de um processo. Como coloca Rangel,

Com isso, as crianças se posicionam como investigadores e não apenas sujeitos da investigação. São seus pontos de vista sobre o mundo, seus enquadramentos, seus critérios, valores estéticos que são expressos. (2015, p. 19).

Importante dizer que os pontos de vista das crianças sobre o mundo são atravessados pelas relações que tecem com outras pessoas. No interior da escola de educação infantil isso não é diferente. Criam-se vínculos. Encerro a apresentação das produções fotográficas das crianças com essa série de fotografias, mais uma contribuição para considerar a visibilidade da sua presença nos espaços, a capacidade de criar registros válidos, ricos e complexos, e sua sensibilidade com tudo aquilo que habita a escola.

Fotografia 26 - Registrando os vínculos.



Autoria: Crianças participantes da pesquisa,

Fotografia 27 - A entrada da escola como um espaço que expressa ideias.



Autoria: Pesquisadora.

3. A pedagogicidade do espaço

- Eu sei tantas coisas! Sei o nome dos passarinhos, sei jogar gude, sei nadar, sei empinar pipa, sei fazer limonada, sei subir em árvores, sei armar quebra-cabeças, sei descascar laranjas, sei dar laço no meu tênis, sei contar histórias, sei regar o jardim... Acho que vou ter boas notas no boletim...

Pinóquio às avessas, 2005.

Alguns diálogos com outras áreas são necessários para compreender como a organização do espaço da escola transmite uma concepção de educação, uma imagem de criança e infância e de como se constitui a relação entre crianças e adultos em um espaço coletivo. Longe de querer fazer um inventário geral de áreas que estudam o tema, apresento estudos que subsidiam as discussões que seguirão ao longo deste texto em interlocução com as fotografias da instituição da pesquisa.

Iniciaremos uma conversa para compreender como adultos e crianças constituem relações com os espaços da escola. Mas também, uma conversa que se faz necessária

no momento em que os municípios estão fazendo muitas contas para resolver o impasse histórico do déficit de vagas.

Com a promulgação da Lei nº 12.796/2013, que prevê que a partir de 2016 todas as crianças com quatro anos deverão ser matriculadas na educação infantil, muitos caminhos estão sendo adotados pelos municípios para (re)organizar a distribuição dos grupos. De acordo com a supervisora pedagógica da instituição em que foi realizada a pesquisa, seu município vem optando pela seguinte configuração: Crianças de até 03 anos ficam nas instituições somente de educação infantil, sendo as crianças de 04 e 05 anos transferidas para os espaços das escolas de ensino fundamental. Assim, é preciso lembrar que o direito das crianças à educação, garantido inicialmente pela Constituição Federal em 1988, precisa se expressar como direito a espaços de qualidade, planejados para atender às crianças e aos adultos.

Diante desta tendência, precisamos (re)colocar em pauta a pedagogicidade do espaço, como coloca Paulo

Freire. Problematizar qual o motivo da defesa de um espaço que contemple a especificidade das crianças de zero a seis anos. Nesse atual cenário parece ser necessário convir lembrar que educação infantil não é depósito de crianças. Por isso devemos nos perguntar que tipo de escola queremos para as crianças. Isso porque, normalmente, as escolas de ensino fundamental dedicam pouco, ou nenhum, espaço para as crianças menores, o que certamente empobrece suas experiências de aprendizagem, na consideração de que não se aprende somente através do professor, sentado na cadeirinha da "sala de aula".

Assim, é importante colocar, mais uma vez, como a infraestrutura das escolas (espaço, materiais, profissionais) e determinada concepção de pedagogia, se relacionam, tanto no discurso político como no cotidiano do trabalho com as crianças, influenciando diretamente a qualidade da escola, das aprendizagens das crianças, das condições de trabalho dos professores e da relação com a comunidade. Normalmente, o espaço é visto como rotineiro, nos

acostumamos com a maneira como a escola se apresenta e precisamos parar para olhar como o espaço educa.

Paulo Freire (1996, p. 44-45), ao falar das experiências informais, descreve como a materialidade do espaço gera discursos formadores:

Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados da escola. [...] Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. **A eloquência do discurso “pronunciado”** na e pela limpeza do chão, **na boniteza das salas**, na higiene dos sanitários, **nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.** (Grifos meus).

A pedagogicidade do espaço reside em como a constituição espacial (o cuidado com os detalhes, a decoração, distribuição dos móveis, produção de áreas de brincadeiras) constrói experiências e aprendizagens junto a

adultos e crianças que convivem neste ambiente. Considerar este aspecto, não apenas como um detalhe cotidiano, mas como a nossa construção cotidiana na busca de um lugar no mundo, é importante para que possamos ter em conta a construção do espaço com sua ligação social e cultural, e não como uma construção dada e natural. Assim, precisamos colocar duas questões: quem são as crianças e os adultos que ocupam os espaços das escolas de educação infantil; e do que falamos quando tratamos dos espaços destas instituições.

As instituições de educação infantil caracterizam-se pela convivialidade de adultos e crianças de uma determinada faixa etária em um período de tempo. Tradicionalmente este espaço vem sendo organizado em grupos, divididos em turmas que se constituem pelo critério de idade. O período diário de permanência das crianças nesta instituição pode ser parcial (média de 4 horas) ou integral (média de 8 horas). Igualmente os adultos que trabalham com as crianças, na mesma instituição, podem permanecer no mesmo tipo de jornada: parcial ou integral.

Colocar as condições reais de produção das territorializações infantis, na convivência com os adultos em instituições de educação, é importante, uma vez que nossas ações são contextualizadas e, portanto, são relações constituídas na vivência espacial, no seio das culturas, dos lugares e das sociedades. No contexto da pesquisa que configura este texto, envolve considerar que as ações das crianças e dos adultos constituem-se no espaço de uma escola pública, a qual, embora no espaço urbano, localiza-se distante do centro da cidade, em um prédio padrão CAIC e que atende uma população de baixa renda.

Nesta perspectiva, para evidenciarmos a relação da produção espacial da escola com o contexto social, podemos pensar em como Carvalho e Rubiano (2010, p. 123-124) ao referir-se a uma pesquisa realizada por Secaf Silveira, relatam sobre as escolas de periferia que tinham condições de trabalho e de interação precárias, prevendo que as crianças tinham longo tempo de espera pela atenção do adulto. A investigação encontrou pouco ou nenhum mobiliário nos espaços das escolas, instalações

precárias e uma ênfase somente no atendimento das necessidades básicas como higiene e alimentação, indicando práticas assistencialistas. Mesmo nas escolas que continham mais mobiliário, as professoras procuravam deixar um amplo espaço vazio, arredando e empilhando os móveis.

Essas considerações apontam para três aspectos: (a) como a composição espacial relaciona-se com a concepção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; (b) que a composição espacial e a disponibilidade de materiais são influenciados pelo modo como se percebe e valoriza a criança a partir de sua classe social e portanto de suas condições de moradia, higiene, alimentação, etc; (c) como se constituem as relações entre adultos, crianças e espaços nessas instituições.

Na escola em que foi realizada a pesquisa, encontrei a entrada composta por uns *pallets* com almofadas em frente à secretaria, além de umas cadeiras. Uma grade separa quem entra de quem está dentro da escola; nesse espaço interior, a primeira sala é destinada à direção e aos

professores. Este espaço, ao longo do ano, respirava os acontecimentos culturais e sociais.

Na imagem que inaugura este capítulo, e na qual dou um zoom ao lado, podemos perceber o contexto de produção e da comunicação de ideias do espaço de entrada da escola. Ainda, a outra imagem, de setembro de 2014, revela o contexto da Semana Farroupilha, tradicional no Rio Grande do Sul.

Na imagem ao lado, naquele momento, em novembro de 2014, a sociedade comemorava o 25º aniversário da Convenção dos Direitos das Crianças⁵. Cada turma ficou com a tarefa de visibilizar através de cartazes um dos princípios deste tratado histórico.

A busca da escola em dialogar com a vida que “acontece lá fora” é certamente importante na construção da visão de uma criança histórica e social. As paredes revelam que a escola não está desconectada do mundo, ao

mesmo tempo em que busca maneiras de constituir essa relação.

Fotografia 28 - Qual é o conceito do espaço enquanto comunicação?



Autoria: Pesquisadora.

Um fator importante, aqui, é que nos anos posteriores, a ornamentação da escola também se transforme, sem causar repetições. Ou seja, é importante que reflexivamente os espaços e sua proposta de diálogo

⁵ Para conhecer acesse:
http://www.cnpj.br/preview_documentos.asp?r=5194&m=PDF

com a comunidade se transformem nos jeitos de fazer: um dia são os cartazes construídos com as crianças, no outro ano as famílias são convidadas a ambientar os espaços a partir dos direitos das crianças; no próximo, as vozes das crianças ganham visibilidade no dizer sobre os seus próprios direitos, etc. Ainda, a relevância do espaço enquanto comunicação reside no significado que as crianças e adultos atribuem para esses cartazes.



Autoria: Pesquisadora.

Nesta outra, de setembro de 2014, a presença dos desenhos de cuias de chimarrão acima do vidro de atendimento da secretaria, os cartazes com as lendas gauchescas (cartazes azul e branco), uma construção de churrasqueira com espetos (no canto, próxima às almofadas) e os balões na cor da bandeira do estado do Rio Grande do Sul, certamente criam uma ideia de como a escola se relaciona com a cultura.

A organização do espaço de entrada, que se modifica ao longo do ano e aqui no espaço temporal entre um e dois meses, revela um espaço que é ação e conexão ao mesmo tempo. Ação que transforma os ambientes da escola e percebe, no hall de entrada, por exemplo, um lugar para ficar, de contato com as famílias e com a comunidade. Existe assim o sentimento de conexão, que busca através das culturas regionais e dos acontecimentos sociais, integrar a vida das crianças e das famílias com o que acontece na escola e a escola com aquilo que ultrapassa os seus muros.

Como aponta Barbosa (2006), a constituição espacial não é uma proposição neutra, e está carregada de significados e valores. Provavelmente, a ideia de propor neste espaço, que seria de passagem rápida para pequenas informações ou para chegada das crianças na escola, a constituição de um possível lugar para permanecer e sentir-se acolhido, revela o desejo de tornar todos os espaços integrados à jornada das crianças e dos adultos.

Entretanto, cabe colocar que, nos dias em que estava na escola, pouco vi as crianças permanecerem neste espaço ou olharem, tocarem e interagirem com as suas produções e dos outros grupos de crianças. Isso pode ter relação com o fato de que a grade que separava o hall de entrada do resto da escola normalmente ficava fechada, visto que logo já era o playground e outro portão daria acesso imediato à rua. Por outro lado, quando as crianças estavam no playground eram orientadas a permanecer naquele espaço, e uma criança que estivesse sentada nas almofadas era logo chamada a se integrar ao grupo.

Havia assim uma grade que separava o hall de entrada do resto da escola, outra que separava a pracinha, do corredor que dava acesso à escola e outra ainda que separava todo o espaço da escola do local que lhe dava acesso e que ficava próximo à rua. Além disso, no interior da instituição, uma cerca baixa, porém mais alta que os bebês e as crianças menores, separava o berçário do resto da escola; neste espaço havia os brinquedos de playground destinados aos bebês como piscininha, cavalinhos, pequeno gira-gira, etc, a que os “grandes” não tinham acesso.

Fotografia 29 - Buscando diálogos através do que nos separa.



Autoria: Pesquisadora.

Podemos perceber assim como a pedagogicidade do espaço se faz presente desde a entrada da escola até a maneira como optamos por distribuir as crianças. Sempre se trata de uma escolha, de uma opção pedagógica. Por isso, questionar nossas verdades é perguntar por que viemos fazendo assim e não de outro jeito, percebendo como nos relacionamos com todos os cantos da instituição.

Gert Biesta (2013, p. 152. Grifo do autor) coloca que “a responsabilidade do educador, [...] reside precisamente num interesse pela combinação paradoxal – ou desconstrutiva – da *educação e seu desfazer*”. Ou seja, como algo que tem que ser (re)iniciado frequentemente. Deste modo, a experiência de escutar e observar as crianças nas suas relações com os espaços da escola pode contribuir para que essas ações sejam acolhidas na organização da instituição.

A valorização dos espaços como importantes nas relações de aprendizagem, como a experiência das escolas de Reggio Emilia, na Itália, representa a potência pedagógica que emerge a partir do modo pelo qual

usamos, habitamos e nos relacionamos com os espaços. As narrativas deste contexto, mais do que entregar pautas práticas e prontas, ou receitas de bolo, sobre os elementos projetuais do espaço, buscam construir um diálogo a partir de sistemas interpretativos dos elementos que constituem a relação das pessoas com o lugar.

Schwall (2012, p. 32), ao discorrer sobre o ambiente dos ateliês, cita como Malaguzzi dizia que não existe uma interpretação correta sobre os ambientes, e completa: “devemos criar o nosso próprio significado com as crianças da nossa cultura”. Por isso, o processo de pesquisa sobre a pedagogicidade do espaço, apesar de não ser um tema novo, ainda requer muitas investigações, interpretações e aproximações às conexões que crianças e adultos criam em um ambiente de vida coletiva como a escola, na conexão com as culturas, com as identidades de gênero, com as relações de poder.

Áreas como a arquitetura, o design, a filosofia, a sociologia e também a psicologia cultural vêm contribuindo para a compreensão das relações entre o sujeito e seu

ambiente, agregando-se aí as culturas, condições sociais e econômicas. Como afirma Schwall (2012, p. 31)

os gestos da vida cotidiana, quando inexoravelmente conectados com um espaço, têm o potencial de criar, renovar e rejuvenescer os locais em que vivemos.

Compreender o espaço como um programa silencioso, como pontuaram Frago e Escolano (2001), é importante para elucidar dois pontos. Primeiro, que a arquitetura, sem dúvida, exerce influência no modo como as pessoas se relacionam e na possibilidade ou não de suas ações. Segundo, considerar a capacidade dos sujeitos de contribuir de forma singular, através da apropriação dos espaços, transformá-los, recriando os espaços urbanos e da escola. Assim, mesmo no ambiente mais disciplinador será possível encontrar ações de resistência, aquilo que uns preferem chamar de transgressão por olhar a partir daquilo que vai contra a disciplina ou normas impostas.

A partir dos estudos de Foucault (1987), sobre a arquitetura das prisões, em uma interlocução com a

arquitetura das escolas, que podemos compreender como a composição espacial é fruto de projeções conceituais como, por exemplo, segurança, vigilância e comunicação. As investigações deste autor mostram como através da arquitetura os comportamentos podem vir a ser moldados e contidos em nome de um ideal de normalidade.

Certamente, as crianças não escaparão às instituições de socialização e normalização para um bom cidadão. O que antes era realizado no seio da família, na convivência com a comunidade, ganha nas instituições dedicadas às crianças uma centralidade importante. Plaisance (2004) demonstra como a escola maternal e sua história se inscreve nesse jogo de construções sobre as crianças como um ser social. Nesse contexto a socialização terá um papel quase fundamental. A escola para as crianças se tornaria um espaço socializador em que os laços afetivos não teriam grande peso, e assim os pequenos seriam inseridos na “regra pela regra”. Esse entendimento parte de um conceito de socialização vertical,

no qual os adultos e as instituições são responsáveis por inserir as crianças no jogo do mundo.

Ao longo dos últimos anos, as crianças passaram a ter maior visibilidade nas pesquisas, não mais como objeto de investigação, e sim como sujeitos de uma história, sendo observados na sua possibilidade de ação sobre a sociedade e o mundo. Se anteriormente os pequenos eram apenas objeto de pesquisa, principalmente de áreas como a psicologia e a medicina, a emergência de um contexto de visibilidade das crianças na história da humanidade encaminhará para que outras disciplinas se detenham nesse grupo, que até então era invisível e marginalizado.

No âmbito científico, Clarice Cohn (2005, p. 21) aponta que “seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos em que são feitos sobre elas”. Assim, diferentes métodos de pesquisa têm sido pensados no sentido de permitir dar visibilidade às crianças como agentes sociais.

Nesse interesse pelas ações do sujeito e sua capacidade de inferir mudanças no seu contexto, a

Geografia, e no caso dos estudos das crianças, a Geografia das Infâncias, vem estudando os jeitos das crianças de se fazerem presentes nos ambientes que vivem e frequentam, constituindo inúmeras possibilidades de relações com o espaço. Lopes (2013, p. 292), coloca que “o espaço geográfico é um componente significativo na/da formação humana”. Nesse contexto as crianças são vistas na sua capacidade de atuação na sociedade e nas espacialidades destinadas para elas nos meios sociais, bem como os lugares e espaços das crianças são temas relevantes dos estudos da área (LOPES, 2013).

No que tange à arquitetura temos alguns expoentes, dentre estes, cito a arquiteta Mayumi Lima de Souza. Nos estudos sobre as arquiteturas voltadas para as crianças, a autora, ao falar da escola, nos convida a pensar sobre a agência das crianças no seu contexto:

Como seriam tratadas as paredes e os pisos das escolas se a preocupação fosse a de estimular a manifestação das crianças? [...] a apropriação de um espaço pela criança supõe a possibilidade de que ela venha a colocar

suas marcas, alterá-la de alguma forma – por exemplo, pelo desenho ou pela cor -, estímulo primário para os seus exercícios de transformação do mundo. (SOUZA, 1989, p. 59).

A antropologia também tem contribuído para a constituição das crianças e suas infâncias no entrecruzamento com suas culturas e meios em que vivem. Dentre tantos estudos, cito aqui o de Clarice Cohn (2005). A autora enfatiza que “fazer antropologia é tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural”. (2005, p. 09). Aqui, as pesquisas buscam entender o que é ser criança em cada contexto específico, pensando sobre sua capacidade de ação sobre o mundo. Buscam ainda perceber as produções culturais das crianças na relação com seus pares.

Barbara Rogoff (1993) e Jerome Bruner (2013), no campo da psicologia cultural, enfatizam como a cultura configura-se “como un proceso mediador en la respuesta

humana al mundo.”⁶ (BRUNER, 2013, p. 184). Assim, estes estudos buscam compreender o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva cultural, chamando atenção “para as configurações das formas cotidianas de fazer as coisas, no enfoque que cada comunidade dá à vida”. (ROGOFF, 2005, p. 15). A consideração de que o desenvolvimento tem uma parte cultural, para além da biológica, questionando, portanto, a criança universal, contextualiza a criança como um sujeito histórico e, portanto, também de um determinado lugar geográfico. Nesse sentido, o contexto, a partir dos processos culturais de cada comunidade, permite compreender como o espaço geográfico, no entrecruzamento com o biológico e o cultural, cria maneiras de ver e imaginar o mundo.

Também a Sociologia da Infância tem importante contribuição no reconhecimento das crianças como atores sociais e a infância como categoria socialmente construída. Encontramos assim nomes como Corsaro, Sarmiento,

⁶ “como um processo mediador na resposta humana ao mundo”. Tradução da autora.

Qvortrup, Prout e James, em seus muitos trabalhos que permitem visibilizar as crianças a partir de sua condição social, bem como pretendem mostrar a capacidade das crianças de ação social.

Estes estudos das diferentes áreas permitem compreender, como colocado no início, a pedagogicidade do espaço, não só da escola, mas da cidade e do mundo. Cabe destacar que a complexidade e conjuntura dessas produções referentes às crianças e às infâncias constituem o que chamamos de *Estudos da Infância e das Crianças*, na relação com a interdisciplinaridade necessária para o aprofundamento da compreensão sobre as coisas das crianças.

O poeta Manoel de Barros, com toda singeleza de narrar o mundo com os olhos de criança, descreve como nossa relação com o espaço geográfico como um todo é uma construção social e cultural, uma maneira de ver e estar no mundo.

Estranhei muito quando, mais tarde, precisei morar na cidade. Na cidade, um dia, contei

para minha mãe que vira na Praça um homem montado num cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. (BARROS, 2008, p. 71).

O estudo sobre as relações das pessoas com seu contexto é importante, pois, como afirma Souza (1989), nada existe fora do espaço. Por ser algo tão presente na vida das pessoas, muitas vezes pode ficar fora de nossas observações críticas, se constituindo como algo banal. Como coloca a referida autora,

Justamente porque ninguém escapa a inevitabilidade de viver e de se relacionar com pessoas e objetos num espaço material e concreto, carregado de significado, é que o espaço se mascara na rotina familiar e passa despercebido da maioria das pessoas. (SOUZA, 1989, p. 13).

Essas considerações sobre como aprendemos através dos espaços em que estamos inseridos ou

visitamos, envolvem reconsiderar o conceito de aprendizagem. Muito daquilo que se considera como aprendizagem diz respeito somente ao que professor ensina às crianças, preferencialmente no espaço da sala “de aula”. Pouco, ou quase nada, é considerado daquilo que as crianças aprendem com outras crianças e também do que aprendem na participação na vida cotidiana. Certamente uma das discussões que está em pauta aqui, também, é o papel do centro de educação infantil.

Embora a discussão apresentada, por opções de apresentação da escrita, refira-se à constituição espacial da escola, outros elementos do fazer pedagógico com crianças pequenas são igualmente importantes. Alguns destes provavelmente aparecem e continuarão a aparecer nas entrelinhas e nos silêncios deste texto, permitindo que o leitor possa organizar seus pensamentos, fazer relações. Outros estarão explícitos, discutidos e dialogados.

O que quero enfatizar é que a constituição espacial só tem sentido na relação com uma proposta de educação para as crianças pequenas, o que envolve colocar a

formação inicial e continuada dos profissionais, os materiais disponíveis para os adultos e para as crianças, as ambientações do espaço da escola, a relação com as famílias, a imagem de crianças e de infância, etc.

Fotografia 30 - Qual a imagem de criança expressada no refeitório e na brinquedoteca?



Autoria: Pesquisadora.

Fotografia 31 - Quais os espaços das/para as crianças?



Autoria: A cima, Pesquisadora e abaixo, Alison.

3.1 A organização dos espaços nas instituições de educação infantil: criando ambientes, sustentando conceitos

É por isso que os adultos, quando alguém lhes pergunta: "O que você é?", respondem: "professor, médico, advogado, engenheiro, mecânico...". Os adultos são aquilo que eles fazem para ganhar dinheiro... Essa é a razão por que você em breve vai entrar na escola.

As escolas existem para transformar as crianças que brincam em adultos que trabalham. [...] Cuidar de passarinhos não é uma atividade produtiva. Não se faz vestibular para ser cuidador de passarinhos.

Pinóquio às avessas, 2005.

Certamente o tema da organização dos espaços não é novo. Não se trata somente de falar do espaço físico da escola, mas do ambiente no qual convivem crianças e adultos. Muitas das configurações que utilizamos hoje nas escolas e a própria consideração de quais cantos temáticos são mais apropriados para se ter nas salas vêm de uma história pedagógica, sobretudo política. Conhecer a origem de alguns discursos presentes nas nossas propostas

pedagógicas das instituições e também no próprio ato cotidiano de trabalhar com as crianças possui uma importância fundamental na análise da relação que temos construído com os espaços da escola e com a educação dos pequenos.

Dois educadores terão uma contribuição fundamental para o modo como hoje compreendemos a organização espacial da escola, bem como algumas premissas pedagógicas. Froebel e Montessori, cada um com suas proposições sobre as práticas educativas com crianças, já evidenciavam a importância dos espaços nas relações de aprendizagem.

Segundo Horn (2004, p. 29), “os postulados de Froebel (1837) e Montessori (1907) já legitimavam um espaço organizado para as crianças pequenas [...] Esses teóricos, na verdade, planejaram um espaço que fez parte integrante de suas metodologias, definindo-o à luz das necessidades infantis”. Destacava-se assim o seu caráter diferencial ao ensino fundamental.

Na pedagogia de Froebel, por exemplo, sua proposta consistia na constituição do jardim de infância; portanto propunha em suas concepções que a criança afluísse de dentro para fora, balizado na natureza interna da criança. Daí vem o termo “jardim”, na crença de que a criança deveria desabrochar, como uma semente. De acordo com Horn (2004, p. 30), “o modelo educativo de Froebel previa uma educação integral e harmônica que terá correspondência em um projeto arquitetônico com espaços abertos e fechados”.

Assim, a organização previa espaços de contato com a natureza para plantar, conviver com os animais e mexer na água e na terra. Froebel acreditava que a escola deveria estar conectada com a vida, e, nesse contexto, as crianças precisariam constituir relações com o mundo, em um espaço que lhes convidasse a agir.

Um dos conceitos desenvolvido por Froebel, o de autoatividade, influenciará o modo como hoje organizamos a sala, através dos famosos cantinhos. Este conceito

ênfatisa o protagonismo das crianças na proposta educativa. A criança é compreendida,

como ser ativo e criativo, a qual faz conexões internas, tem capacidade de aprender, adquire experiência por meio da auto-atividade, faz reflexão e chega a autoconsciência com o auxílio do adulto. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 44).

Além deste autor, Maria Montessori, através dos seus pressupostos educacionais, também terá uma grande influência na constituição espacial das atuais escolas de educação infantil. Dentro de seu contexto, Montessori acreditava no livre desenvolvimento da atividade da criança e fundamentava sua proposta na educação sensorial (ANGOTTI, 2007).

Sua principal modificação espacial que permanece nas propostas atuais está na configuração do mobiliário à altura das crianças como pequenas mesas e cadeiras, móveis leves e pequenos, fáceis de serem transportados. A ideia de configuração de um lar doméstico tem sua base também na compreensão de que a vida cotidiana da casa é

importante. Assim, as brincadeiras e os espaços que reproduzem a casa serão aqui iniciados, dando lugar à constituição da brincadeira de casinha (ANGOTTI, 2007; MACHADO DE ARAÚJO; ARAÚJO, 2007).

Essas duas propostas são alguns dos exemplos das ideias pedagógicas que se preocuparam com a arquitetura do espaço educacional. Além destas, a pedagogia de Reggio Emilia, com a valorização do espaço na constituição de um ambiente vivo e dinâmico, reconhecem e consubstanciam como a pedagogia caminha em estreita relação com a importância do espaço físico, revelando um tipo de proposta educacional.

Kuhlman Jr (2000, p. 13) ao descrever a história das instituições de educação infantil no Brasil, revela como a organização do espaço reflete as concepções das infâncias e crianças, bem como a compreensão de como deve ser a educação das crianças pequenas.

Situações como as que já presenciei, na década de 1990, de crianças obrigadas a permanecer sentadas em torno das mesinhas de uma sala de pré-escola, em uma cidade do

interior paulista, com suas cabeças deitadas sobre os braços, na hora do descanso; ou de crianças em um centro de educação infantil de uma capital nordestina, que comiam com os pratos em carteiras escolares para adultos, de braço, ou em pé, enquanto as mesas adequadas de suas salas não eram utilizadas para não sujar o espaço do pedagógico; ou de outra, em que a sala dos brinquedos permanecia trancada, servindo de depósito para móveis quebrados; ou ainda, das fotos de bebês aprisionados em berços beliches assemelhados a jaulas, em uma creche na região sudeste; são exemplos, semelhantes a tantos outros depoimentos, de uma educação que promove a apatia.

Nas práticas disciplinadoras da escola, a constituição do espaço é um aliado para deter a atenção dos alunos, impor ordem e controle, fazer a distribuição dos grupos por faixa etária a partir de um modelo de aprendizagem. Poucas janelas e na sua grande maioria a uma altura que não se possa ver o exterior, paredes lisas e brancas, poucos brinquedos disponíveis, somente à permissão do professor, e a distribuição de mesinhas na altura das crianças para os trabalhos dirigidos pelo professor, constituem a organização espacial de uma escola que não

só separa a cabeça do corpo, como diz Malaguzzi, mas que também centra na figura do professor o ensino, compreendendo a aprendizagem através da transmissão de conteúdos e conhecimentos.

A creche, como uma visão assistencialista e com base no discurso higienista, tenderá a uma organização que prevê somente os momentos de higienização e de satisfação das necessidades biológicas das crianças bem pequenininhas. Como relata Barbosa (2009, p. 123),

a tradição da organização do ambiente, em especial das creches, foi a de arranjar o espaço tendo como base o discurso higienista da puericultura. Criou-se, assim, uma creche que, em suas características internas, assemelhava-se muito mais a um hospital do que a uma instituição pra crianças sadias.

A pré-escola se encaminhará como um lugar preparatório ao ensino fundamental, como o nome já revela, algo que seria anterior a escola obrigatória. Normalmente elas funcionarão dentro das escolas e terão

uma maior influência da organização do ensino fundamental (BARBOSA, 2009).

Ainda, como coloca a mesma autora, os espaços destinados à educação infantil foram se constituindo de maneira que, aos poucos, passaram a ser reconhecidos como específicos desta etapa:

Podemos citar como aspectos básicos deste tipo de ambiente o uso de muitas cores, as dimensões reduzidas de móveis e utensílios, a organização da sala em cantos, etc., os quais o diferenciam claramente das salas-padrão da escola fundamental (BARBOSA, 2009, p. 122).

Se na escola de massas o espaço físico era visto somente como um local no qual eram realizadas as atividades de ensino, com as proposições de Froebel e Montessori, apresentadas anteriormente, teremos um pensamento divergente, que concebe a constituição espacial como um parceiro pedagógico, além de propor a conexão da escola com a vida. Embora algumas considerações dessas duas propostas possam ser revisitadas, como a imagem de criança romântica e uma aprendizagem naturalista, que aflora de dentro para fora,

sua contribuição para pensar a constituição espacial da escola foi importante. Dialogando com essa relevância, muitos dos pressupostos destes autores se reproduzem nas inúmeras instituições de educação infantil do país.

Sabemos que muitas foram as reformulações sobre a educação das crianças pequenas. Dentre elas, a criação de uma proposta que integre o cuidado e educação, tirando, principalmente a creche, do seu caráter assistencialista, e a pré-escola, do seu caráter preparatório ao ensino fundamental. A Educação Infantil passa a ganhar visibilidade enquanto campo de pesquisa e na educação básica como um espaço diferente da escola, da casa e do hospital (FARIA, 2007). A garantia do direito à educação na Constituição Federal de 1988 e a integração da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica na Lei 9.394/96, muito contribuíram para a construção de uma visão diferente sobre as instituições destinadas às crianças.

A autora Ana Lucia Faria (2007, p. 70) enfatiza que “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”. Nesse sentido, a garantia do direito

das crianças de acesso à educação pública, de qualidade, tem no espaço físico das instituições a capacidade material de visibilizar um lugar diferente dos espaços rígidos a que até então a escola vem sendo conformada. O espaço percebido como parceiro pedagógico, e sua posterior composição, revela também o modo como se compreende a educação das crianças pequenas. Para a mesma autora:

Os centros de educação infantil evocam o convívio, encontros e desencontros, assim permitindo confrontos (e também conflitos) que proporcionam trocas entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os adultos. (FARIA, 2007, p. 77).

Assim, o espaço não é mais percebido somente como o palco para as ações das crianças e dos adultos, mas constitui-se como um elemento importante do processo pedagógico. Através das relações com o mobiliário, sons, luzes, natureza, aromas, comidas, o espaço se constituirá em ambiente. Como coloca Faria (2007, p. 70),

o espaço físico assim concebido não resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar crianças e adultos [...].

Nesse contexto, Lima (1989, p. 13) descreve como o espaço se constitui em ambiente:

É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. Ela deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer. Por isso o espaço em que se vive, ou o espaço que a memória preserva, funde em si tanto o calor do ambiente e a cor das paredes quanto a alegria e a segurança que nele se sente.

Assim, não basta somente que as pessoas estejam no espaço, mais como objetos do que como seres humanos; é preciso que no centro de educação infantil, adultos e crianças vivam o espaço da escola. É preciso assim que adultos e crianças se descubram como seres em relação com o mundo. O espaço físico é o local no qual

ocorrem os encontros com outras crianças, as descobertas sobre a natureza e as interações culturais com o adulto.

Perceber a organização do espaço para além do funcional, pragmático ou de sua capacidade normalizadora dos sujeitos, requer também colocar como se compreende as crianças, a infância, o papel dos adultos e como ocorre a aprendizagem em ambientes coletivos. Como nos coloca Barbosa (2006, p. 122), "a organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador".

Essas concepções sofreram mudanças ao longo do tempo, e o papel das crianças na sociedade vem se modificando. A valorização das crianças nos seus processos de ação e a descentralização da figura do professor como o único capaz de ensinar, bem como a mudança no enfoque de um ensino da transmissão para a busca da construção de relações, influenciam o modo como hoje pensamos serem possíveis as constituições espaciais da educação infantil e como se apresentam algumas especificidades da percepção do modo como as crianças se apropriam,

significam e transformam os ambientes da escola, apresentadas nesta pesquisa.

Wallon e Vigotsky, ao criticarem a psicologia tradicional por etapas de desenvolvimento, reduzindo o sujeito somente ao biológico, enfatizam a relação do desenvolvimento da criança com o meio social e com as emoções. Passamos assim a compreender a criança como um ser eminentemente social. Nesses autores,

está a afirmação de que os processos afetivos, intelectuais, socioculturais formam uma unidade – não uma unidade estática e invariável, mas uma unidade que se modifica, sendo que tais mudanças garantem a importância do conjunto do desenvolvimento psíquico da criança. (VASCONCELOS, 2008, p. 76).

Contudo, como aponta Sarmiento (2005, p. 22),

o modelo construtivista, apesar de considerar o papel das crianças na reprodução social, não analisa adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das realidades sociais.

Para o mesmo autor (2003, p. 2), as crianças se inserem na sociedade “não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo”. Assim, da criança tida como objeto inscrito pelo adulto na sociedade, passamos à criança como sujeito de direitos, histórico e social, que produz cultura na sua relação com o mundo dos adultos.

Nessa perspectiva, Bruner (2013) expressa como o sujeito atua na sociedade. De acordo com este autor, nós criamos uma representação do mundo e, além disso, somos sensíveis ao modo como outras pessoas veem o mundo. O autor enfatiza que o sujeito constrói suas relações com o mundo não só a partir de um lado biológico, mas fundamentalmente através das culturas humanas.

Barbara Rogoff (1993), por sua vez, coloca como a relação estabelecida entre crianças é importante nas experiências que se tem na escola. Este espaço é um local privilegiado para viver o encontro com outras crianças, em uma sociedade que cada vez mais produz espaços urbanos

que as isolam de um contato social com seus pares. A autora pontua que a separação por idades ocorre por ser conveniente aos adultos, mas que as crianças, com seus pares, estabelecem relações de cuidado, bem como auxiliam os processos de conhecimento uns dos outros.

A partir dessas considerações, começamos assim a falar não só dos espaços criados para as crianças, mas também dos espaços ocupados pelas próprias crianças através das suas brincadeiras e dos encontros com outras crianças. Sejam eles simbólicos ou concretos, essas considerações revelam a importância de constituirmos diálogos sobre as espacialidades da/para infância.

Podemos falar em uma política para a organização espacial da escola?

No âmbito das publicações nacionais brasileiras referentes ao espaço físico das instituições, o Ministério da Educação vem elaborando documentos que permitem compreender a arquitetura destinada às infâncias e que

também convidam a construir ambientes que acolham as especificidades das crianças. As políticas destinadas à educação das crianças repercutem na criação do ProInfância, na busca por espaços que contemplem as proposições de cuidado e educação das crianças pequenas e que contemplem o direito dos pequenos à brincadeira, à interação com diferentes materiais, ao diálogo com as culturas e às múltiplas possibilidades de exploração.

O documento publicado pelo Ministério da Educação, intitulado "Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança", COEDI/MEC de 1995, reeditado em 2009, elaborado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, é considerado inovador. Considerando os aspectos da pedagogia da Educação Infantil, este traz critérios e recomendações que, de acordo com Ana Lúcia Faria (2007, p. 75),

indica a necessidade de repensar a organização espacial comumente adotada entre nós, inspirada em único tipo de escola/sala de aula, em um único tipo de casa e hospital, nem sempre contemplando todas

dimensões humanas e nem sempre respeitando todos os quesitos imprescindíveis para a educação e cuidado das crianças pequenas em espaços coletivos.

Outro documento, intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, datado do ano de 2006, corroborando com o que foi analisado por Carolina Gobbato (2011, p. 27-28), considera o fato de que muitos espaços para acolher as crianças foram criados por populações de periferia e favela, resultando numa infraestrutura precária ou inexistente, como no caso dos espaços externos. Revela-se na creche, "espaços pobres, para guardar os filhos das mães que trabalham" em que "bastavam espaços que dessem conta das necessidades de higiene e alimentação dos bebês". (GOBBATO, 2011, p. 27). Assim, aborda-se a necessidade de pensar uma qualidade mínima para os espaços que acolhem as crianças de 0 a 6 anos, como a importância do solário, de espaços externos bem cuidados e de espaços internos com o mínimo de conforto e bem-estar, identificando que a escola não pode ser um lugar qualquer.

Os documentos recentes para a área de educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e o Manual de orientação pedagógica: módulo 4, Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas (BRASIL, 2012), na contiguidade dos parâmetros anteriormente citados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, juntamente com o Documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, como analisado por Simiano⁷ (2010, p. 45-46), “apontam para a criação de contextos, relações que possibilitem a acolhida, o desafio, a exploração, a participação e expressão de crianças e adultos que partilham e comungam o mesmo espaço”.

O último documento, até então, publicado pelo MEC, é o já referido Manual de orientação pedagógica:

⁷ Na dissertação de Luciane Simiano (2010), em um capítulo, a autora discorre sobre os avanços ao longo do tempo no quadro de documentos destinados a arquitetura e organização dos espaços, analisando cada um desses documentos.

Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas (BRASIL, 2012). Este faz parte de uma série de cinco fascículos, os quais têm a seguinte proposta:

orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches destinadas especialmente a crianças com idade entre 0 e 3 anos e 11 meses. (BRASIL, 2012, módulo IV, p. 06).

Embora a atenção dentro de todos os fascículos sejam os bebês e as crianças pequenas, como apontado no texto do documento, as crianças de até 5 anos e 11 meses também tem uma atenção especial. No texto, explica-se que a prioridade é dada às crianças menores em razão de seu histórico esquecimento pedagógico no sistema público de educação.

O texto do Módulo IV aborda, basicamente, as questões referentes à organização dos espaços de entrada e acolhimento, sala de atividades, espaços de sono, banho e troca de fraldas, solário, jardim sensorial e parque. Na

configuração destes espaços, o documento descreve a necessidade de identificar os recintos presentes na instituição, planejando o seu uso de acordo com a faixa etária atendida e a ênfase aos dois eixos norteadores, propostos pelas DCNEI (BRASIL, 2009), interações e brincadeiras.

Considera-se ainda a importância de se pensar não somente aqueles espaços “mais nobres” como salas de atividades e pátio, apontando para a necessidade de também considerar as interações que ocorrem nos momentos de troca de fraldas, higiene, alimentação, com outras crianças e com a professora. Discute-se também a limitação das riquezas da brincadeira ao disponibilizar poucas possibilidades de ação com objetos de baixa qualidade e limitados aos baldes de plástico, no tanque de areia, por exemplo.

Um dos seus enfoques é a flexibilização dos espaços, de maneira que possa mudar ao longo do dia e do ano, de acordo com a proposta de trabalho, sem, contudo, deixar de garantir a presença da identidade das crianças e da

professora na sala, uma vez que os interesses podem ser diferentes. Para isso, descreve a utilidade dos materiais não-estruturados como tecidos, caixas de papelão, cortinas, destacando que permitem criar espaços mais reservados e também transformar o ambiente: “[...] um tecido de 2 a 3 metros transforma o trepa-trepa em uma cabana” (BRASIL, 2012, p. 20). Nessa perspectiva, indica ainda como os brinquedos tradicionais como escorregadores e gira-gira são imobilizadores das possibilidades do espaço.

O conjunto destes documentos vem constituindo um novo olhar sobre a primeira etapa básica, que entoa um modelo diferente daquele assistencialista ou preparatório ao Ensino Fundamental. A grande questão é como professores, gestores e profissionais da educação têm ampliado sua formação, com a possibilidade de discutir amplamente estes documentos dentro das instituições, (re)formulando práticas pedagógicas.

A realidade das instituições de educação infantil brasileiras é muito diversa; portanto, é necessário que se realize uma leitura do contexto da instituição, pensando em

novas estratégias de avaliação da qualidade da oferta do atendimento às crianças e seus profissionais em consonância com a realidade local. Isso significa que os documentos servem como base para pensar o mínimo para a constituição das instituições de uma educação infantil e sua pedagogia, fazendo com que ao longo dessa caminhada os avanços sejam produzidos e considerados novos indicadores, bem como não se esqueça das especificidades culturais de cada região e localidade.

Isso porque a consideração das culturas é, sobretudo, também, constituinte de um ou outro tipo de instituição para as crianças. Incluem-se aí as culturas regionais, locais, infantis, musicais e toda gama de modos de significar e habitar o mundo.

Com isso, devemos ter a clareza de que esses documentos expressam conceitos de criança, infância, sociedade, participação, pedagogia, etc. Saber identificá-los, discuti-los e, a partir daí, construir a política pedagógica da instituição, que se expressa formalmente no Plano Político Pedagógico, e, materialmente, desde a

organização do espaço até as práticas que permeiam todos os ambientes da instituição, incluindo postura, tom de voz e materiais oferecidos, certamente contribui para refletir e construir a escola que acolha as crianças e suas infâncias.

Fotografia 32 - Um corpo que comunica.

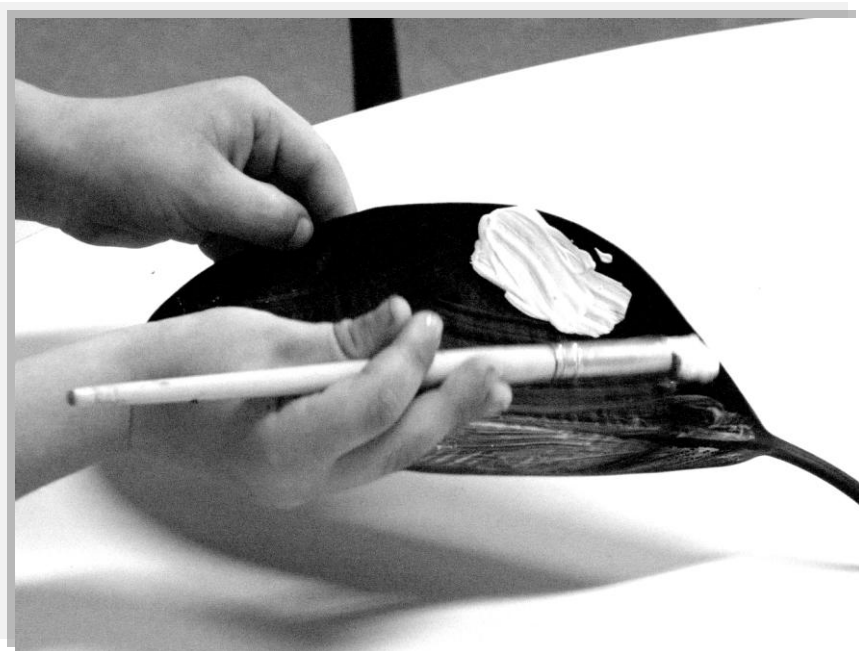


Autoria: Pesquisadora.

4 Quem é “dono” deste espaço?

Foi aí que ele teve uma grande surpresa.
Não esqueceu! Tinha lembrança de
todos os lugares,
de suas viagens e passeios, de todos
os espaços que ainda ficavam colados nos
seus pés e no resto do corpo.
O menino continuou viajando,
andando, continuou colecionando lugares...

O menino que colecionava lugares, 2013



Autoria: Pesquisadora.

Início este capítulo com uma pergunta. Ao que parece, os professores têm se considerado donos do espaço da sala e os membros da direção donos do espaço da escola. Em que lugar ficam as crianças e suas famílias nesse contexto?

Talvez, um dos principais desafios desta pesquisa encontra-se na perspectiva de dar visibilidade às contribuições das crianças na configuração de seus lugares e territórios no interior das instituições de educação infantil. Apesar de haver um grande reconhecimento das crianças como atores sociais, ainda continuamos a organizar os espaços da educação infantil partindo de uma única

concepção de gosto da infância e das crianças com relação a suas brincadeiras, ou seja, partimos daquilo que consideramos que as crianças gostam de brincar e do modo como brincam, sem parar para observar suas ações coletivas e individuais. Ainda, em grande medida, desvalorizamos as criações entre pares das crianças e não conseguimos apoiar e sustentar suas ações de organização de espaços para suas brincadeiras.

Não é que as crianças desejem ser “donas” do espaço da escola sozinhas, mas tenho pensado que através de seus movimentos, brincadeiras, gestos, falas, questionam a maneira como, enquanto adultos, temos nos colocado como donos dos espaços da escola. Mesmo espaços que seriam consideravelmente das crianças, como as brincadeiras e os enredos que iniciam, são muitas vezes invadidos pelos adultos sem considerar como ocorre a construção das relações entre as crianças.

Um exemplo disso são as brincadeiras, dos mais variados tipos. Quantas vezes as crianças estão brincando e não procurando entender o enredo que está acontecendo,

dizemos que estão brigando, atrapalhando e que “não é assim que se brinca”? Em um dos dias em que estava na escola, os meninos corriam por entre os brinquedos e as outras crianças, em meio às correrias diziam “fogoooo!”. Imaginei que fosse uma brincadeira de super-heróis e resolvi perguntar para um deles do que estavam brincando. Sorridente ele me respondeu: “De carros!”. Rapidamente procurei na minha memória se havia algum desenho animado em que os carros criassem vida. Lembrei-me dos Transformers⁸. Talvez fosse isso.

O que quero colocar é que de longe pode parecer que nada está acontecendo, mas de perto, as relações são muitas. Uma visível atividade será observada se nos aproximarmos cada vez mais das crianças. Cabe também colocar que esse movimento de fazer-se presente nas ações das crianças, exige o cuidado para que não seja percebido pelas crianças, como uma atitude de invasão, de controle ou de busca por algum problema nelas.

⁸ O desenho de ação Transformers retrata carros que se transformam em robôs e protagonizam cenas de lutas e combate.

A escola não é uma sala de laboratório e as crianças não são objetos a serem examinados. Faz-se necessário uma postura de acolhimento e que significa mais do que somente se colocar ao lado das crianças, mas estar presente na proximidade, na coparticipação, na escuta e na atenção dada às coisas das crianças.

Na situação relatada, a cultura midiática produzida para as crianças invade o espaço da escola e ocupa um lugar importante na maneira como as crianças brincam. Não se trata de fazer uma análise de como as culturas têm relação com o modo como nos relacionamos com os diferentes espaços, mas compreendê-las como constantes; algo que a escola não pode renunciar e precisa ver.

Convergente a isso, não é raro ouvir “não é assim que se brinca”, normalmente quando as crianças estão “muito agitadas”. Brincar também é um aprendizado. Não se nasce sabendo brincar, as crianças aprendem a brincar, desde o seu nascimento, na relação com outros adultos e com outras crianças. Assim, o papel cultural do adulto também é promover a transmissão das brincadeiras que

conhece para as crianças. As histórias e as brincadeiras se perpetuam na tradição e na valorização da transmissão oral e relacional. As crianças também podem exercer a função de transmissão cultural, na medida em que dialogam sobre as brincadeiras que conhecem e ensinam umas às outras, brincadeiras antes não conhecidas, produzindo a cultura de pares.

Estas considerações auxiliam a questionar a visão de empoderamento dos adultos sobre as crianças e sobre os espaços da escola: “a *minha* turma...”, “a *minha* sala...”, “o *meu* grupo...”. Esses discursos explicitam a necessidade de o professor se colocar como o controlador de todas as coisas que acontecem na sala, no pátio, na escola. Além disso, às vezes as crianças são colocadas na condição de incapacidade para participar da vida da instituição. Vejamos o que nos fala Lima (1983, p. 63):

[...] persiste a ideia de que a escola, para ser considerada limpa, tem de ostentar paredes, portas e janelas sem marcas de crianças ou, quando aparecem desenhos, deve ser o desenho “organizado e limpo”.

Nesse quadro, é fácil entender a cena a que comumente se assiste nas escolas, em períodos de preparação de festas: dia da árvore, da primavera, da criança, etc.

Professores bem intencionados preparam a festa, produzem fantasias, flores, pintam cartazes, procurando representar desenhos infantis... mas não convidam as crianças para desenhar!

As alegações em todos os questionamentos que fizemos referem-se à sujeira e à falta de ordem: "As crianças não sabem fazer direito"; "As crianças acabam sujando os cartazes"; "As crianças fazem uma desordem".

A constituição espacial da escola precisa considerar a presença das crianças; isso significa passar novamente pelas proposições espaciais que temos feito para elas. Precisamos confiar nas capacidades das crianças e considerar que a relação com o espaço é aprendida no corpo que sensorialmente explora as noções de distância, de cheiro, de altura, etc. Tuan (1983, p. 18) registra como é no espaço e através dele que constituímos experiências visuais, olfativas, táteis, gustativas, corporais:

[...] o significado de distância é tão variado quanto as maneiras de experienciá-la: adquirimos o sentido de distância, pelo esforço de mover-nos de um lugar para o outro, pela necessidade de projetar nossa voz, por ouvir o latido dos cães a noite, e pelo reconhecimento dos indicadores da perspectiva visual.

Deixamos muitos sinais para as crianças através do espaço, da linguagem do corpo, com um sorriso ou um olhar, da entonação da voz, suave ou, pelo contrário, áspera, dos materiais que dispomos para as crianças usarem e daqueles que não dispomos para não quebrar ou estragar. Por outro lado, elas deixam sinais importantes, que precisamos aprender a observar, escutar e ler.

Matheus-Ben10, uma das crianças com quem convivi durante a pesquisa, iniciou os questionamentos do que pode e do que não pode na escola. Também começa a pensar sobre a relação de crianças e adultos em um espaço como a escola, e as relações de poder. Vamos ver no episódio a seguir, "A parede... decoração ou documentação?", como ele questiona a minha fala em dizer que não sabia se ele podia colar algo na parede, dizendo

que já tinham coisas coladas. Com esta cena iniciamos uma investigação sobre o “dono” deste espaço.

Episódio 4: A parede... Decoração ou Documentação?

Um dia, Matheus-Ben10 se aproxima da mesa da professora e descobre um rolo de papel higiênico. As outras crianças estão sentadas nas cadeiras menores em volta da mesa, esperando serem chamadas para lavar a mão. Ele senta na cadeira da professora, pega um pedaço do papel e descobre uma tesoura. Com a tesoura ele corta o papel e diz para Nicholas-Cage, que está perto: “Pega, pega” e dá umas risadas, pois o papel voa mesmo estando um pouco preso na tesoura. Ele sacode a tesoura até o papel cair.

Matheus-Ben10 pega dois pedacinhos de papel higiênico e leva para uma cadeirinha que está próxima. Algumas crianças se aproximam e começam a brincar com os pedaços de papel.

Superman chega com uma toalha rosa e diz: “Olha. Olha minha toalha. É de mulher”. Matheus-Ben10 o observa, ri, e suas mãos fazem uma bolinha com o papel.

Ele encontra meu olhar e iniciamos um diálogo:

Matheus-Ben10: Tens cola?

Eleonora: Cola? Não tenho... o que queres fazer?

Matheus-Ben10: Eu queria colar minha bolinha aqui. [...]

Aqui na parede. Eu preciso de cola para poder botar as bolinhas assim ó – e me mostra duas bolinhas juntas – penduradas. É só colocar um fio ali e outro ali, e aí a bolinha passa assim pelo fio e cai... e aí a bolinha sai do jogo. Eu queria fazer, mas não dá...

Eleonora: Hm, é... não tenho cola...

Matheus-Ben10 aponta para um rolo de fita adesiva e me pergunta se aquilo dá para colar na parede.

Eleonora: Acho que sim... mas não tenho certeza de que podes colar tua bolinha na parede...

Matheus-Ben10 aponta para uns quadrinhos feitos com papelão e com fotos deles que está colocado no lado oposto ao que estamos e me diz: “Pode, porque olha lá... Aquilo lá está colado!”.

Nisso, a professora nos vê conversando e me pergunta o que Matheus-Ben10 está me dizendo. Digo que ele fez uma bolinha de papel higiênico e que gostaria de colar na parede,

enquanto Matheus-Ben10 confirma. A professora diz para guardar as bolinhas que depois ele cola. Enquanto isso, Superman já se aproximava e diz: “Também quero fazer bolinha!”. A professora então diz: “Outro dia eu pego papel e aí vocês fazem bolinha tá? Todo mundo vai fazer bolinha. Eu vou guardar essa aqui...” E coloca as bolinhas perto de um porta-canetas que está em cima da mesa.

Considerações mais antigas, antes da Constituição Federal de 1988, como as de Sônia Kramer (1985), já explicitavam a importância de compreender a criança como um ser social, com as respectivas implicações decorrentes, evidenciando que precisamos rever como temos considerado o conceito de aprendizagem.

Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou

seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção no seu contexto. [...] **O conhecimento da criança não depende apenas do professor. Muito ao contrário, ele é fruto de todas as experiências infantis dentro e fora da pré-escola (como da escola).** (KRAMER, 1985, p. 79-80. Grifo meu).

Ponderar e viabilizar a possibilidade da participação das crianças na organização dos espaços em que convivem, como a escola, requer uma postura que compreende as crianças como sujeitos potentes e que, como tal, têm contribuições importantes e inovadoras para melhorar o arranjo da escola da infância, bem como o construir cotidianamente na relação com os pares e na criação de novas brincadeiras. Olhar para as crianças e escutá-las requer uma atenção especial às linguagens da infância.

A linguagem é aqui entendida como uma metáfora, tal como utilizada por Malaguzzi, sem hierarquia de uma sobre outra. Por isso, este autor falava das *cem linguagens*, como uma maneira de evidenciar a complexidade das possibilidades comunicativas, expressivas e simbólicas de

significar e pertencer ao mundo. Nega-se assim a linguagem somente considerada como instrumento para a comunicação de informações, considerando, de outro modo, que “as linguagens ocupam um espaço potencializador de experiências criadoras”. (BARBOSA; ALBUQUERQUE; FOCHI, 2013, p. 15).

A participação das crianças, seja em que contexto for, requer a clareza das tensões de autoridade que se colocam; esta também é afetada pela hierarquia entre crianças e adultos. Para Sarmiento *et al.* (2007, p. 185),

As crianças privadas de direitos políticos directos tendem a ser, em consequência da sua ausência forçada da cena política representativa (governo, parlamento, câmaras municipais, etc.), invisibilizadas enquanto actores políticos concretos.

Então, ao falar da participação social das crianças, precisamos considerar a influência que adultos e instituições, e não só as escolares, exercem na construção de espaços legítimos de participação para as crianças. Além disso, é preciso considerar as especificidades das muitas

maneiras de participar que constituem a infância, já que as crianças reivindicam de muitas formas o direito de “dizer” sobre aquilo que lhes diz respeito. Os desenhos, os movimentos de resistência, os questionamentos, como os de Matheus-Ben10, os movimentos e experiências corporais que invadem distintos recantos são formas válidas das crianças de busca pela visibilidade enquanto atores de um processo social, cultural e educacional.

Diante desse quadro, convém lembrar um vídeo intitulado de Occupy Playground, feito pelo ativista queniano Boniface Mwangi, em que se mostra a luta de crianças quenianas pela recuperação de sua área de playground da escola. O que ocorreu foi que, no período das férias, uma construtora cercou o local que as crianças usavam para brincar, com muros altos, para torná-lo um estacionamento, impedindo o acesso das crianças e jovens. Esta notícia teve ampla repercussão⁹.

⁹ Para saber mais sobre o episódio, e sua repercussão, conferir: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/01/23/occupyplayground-criancas-do-kenia-ocupam-e-recuperam-terreno-usurpado-de-escola/>>, e também: <<http://www.theguardian.com/global->

As crianças organizaram, juntamente com membros da escola, um protesto com o intuito de recuperar o seu direito ao terreno e ao brincar. Com isso, foram duramente reprimidos pela polícia, e posteriormente, após a amplitude e a proporção que tal questão tomou, através da intervenção do Ministro do Interior do Quênia, as crianças conseguiram a retomada do seu lugar.

Esses movimentos de (re)ocupação foram destaque em vários lugares do mundo, com diferentes protagonistas, mas com um objetivo comum: a retomada do lugar de crianças, jovens e adultos nos diversos espaços da cidade. A grande questão é que cada vez mais os espaços são locais de passagem e não de pausa, o que faz com que as pessoas sempre estejam correndo e não se sintam pertencentes a nenhum local. Talvez uma questão de fundo seja justamente o ritmo frenético que nos tem sido imposto, desconsiderando outros ritmos do ser humano.

development/poverty-matters/2015/jan/20/occupyplayground-police-used-teargas-on-our-children-but-for-now-we-celebrate-the-win>.

Em uma situação na escola da pesquisa, as professoras organizaram um pequeno cantinho, formando uma mesa e banquinhos com latas vazias e forradas de azul. As crianças da turma em que me inseri pegaram as latas e começaram a batucar. Um problema se criou, visto que os outros grupos de crianças estavam dormindo.

O grande aprendizado destas situações é que devemos identificar quais ritmos a escola tem, que provavelmente não são um só. Em um espaço onde não há a possibilidade de permanecer acordado, principalmente no horário do meio dia, ou mesmo poder descansar ao longo do dia, sem necessariamente dormir, o ambiente respira um ar de imposição: todos precisam dormir ou todos precisam estar agitados. O que temos feito com as crianças é assustador: dizemos “corram e gritem”, quando as levamos para o pátio, e ao terminar o “horário do pátio”, dizemos “agora fiquem quietos”. Não existe uma transição; nós mesmos agitamos as crianças e depois obrigamos que fiquem quietas, pois já é hora da atividade.

No exemplo que citei existem turmas que ficam o período integral; a que acompanhei era de meio período. Existem assim condições diversas de ritmos que acompanham a entrada e permanência das crianças na escola. Considerar, organizar e planejar estes e outros momentos de uma maneira propositiva e não impositiva talvez seja o nosso difícil exercício pedagógico em um tradicional contexto onde o professor controla tudo.

As crianças participam da vida cotidiana da escola de diferentes maneiras. Fazer parte de um grupo específico, com uma professora, em uma sala, é a parte que, enquanto adultos, temos delegado às crianças. Contudo, é necessário refletir sobre como as crianças se constituem parte desse espaço nas suas ações entre os pares, na relação com os diferentes ritmos, no encontro com outros adultos que não seu professor referência, encarando a (in)visibilidade das crianças na constituição espacial e pedagógica das nossas instituições de educação infantil.

Fotografia 33 - Construindo um buraco para quando chover ficar cheio d'água.



Autoria: Pesquisadora.

4.1 Criando espaços co-habitáveis

Felipe pensou: “É igualzinho na televisão. A gente aperta um botão e o canal muda”. Na escola é a campainha que faz mudar o canal do pensamento. Esse deve ser o jeito certo. Pensar as coisas certas nas horas certas, ao aperto de um botão.

(Pinóquio às avessas, 2005)

Talvez esta escrita seja também um jeito de apertar outros botões; de, quem sabe, pensar a complexidade da aprendizagem na relação com os lugares, as pessoas, os pássaros, as cadeiras, as colheres, as formigas, os sons. Outros ritmos, outros lugares.

Certo dia, conheci um livro que se intitulava *Não é uma caixa*, de Antoneitte Portis. O protagonista do livro, com muita criatividade, tem muitas aventuras com aquilo que para muitos é um objeto banal: uma caixa de papelão. O encontro com esse livro foi o convite para pensar em como as crianças se relacionam com os espaços e com objetos a partir daquilo que estes representam para elas, além da sua capacidade criativa de transformar os objetos

em outras coisas através das brincadeiras e da sua imaginação. Uma caixa pode ser o que nós quisermos, desde que nos permitamos imaginar. Ou ela pode ser só mais uma caixa, como tantas outras que jogamos no lixo, se esquecermos do quanto ela parecia acolhedora e acolhedora, ou mesmo um super esconderijo, quando éramos menores.

Por este motivo, os interlocutores de escrita me fazem um convite para pensar para além da caixa. Isso quer dizer que normalmente, na correria do cotidiano, damos pouca atenção ao modo como nós, crianças e adultos, nos relacionamos com as materialidades e móveis que já são tão comuns. É preciso pensar além da caixa, pois parecemos anestesiados ao que nos acontece. E pensar fora da caixa é pensar não só como produzimos espaços *para* as crianças, mas como podemos constituir lugares *com* as crianças.

Podemos olhar os espaços da escola a partir de sua condição métrica, grande ou pequeno. Mas também podemos olhar a partir da presença relacional de crianças e

adultos nestes espaços. Este último é o que aproxima a configuração da escrita dos encontros desta pesquisa. Precisamos considerar o modo pelo qual as crianças recriam os espaços da escola a partir das suas brincadeiras, dos encontros com os pares e com os adultos e da exploração de objetos cotidianos.

Nos encontros que tive sobre as investigações sobre os espaços e as crianças¹⁰, destaco três dissertações que abordam a criança como um sujeito ativo nas produções culturais e pedagógicas, bem como mostram a vida nos espaços coletivos, as produções e significações das crianças sobre esses espaços. São eles: Carolina Gobatto (2011) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Luciane

¹⁰ Em pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, realizado no primeiro semestre de 2015, na busca pelos descritores “espaços”, “educação” e “infantil” nos resumos, foram encontrados um total de 59 registros ligados a programas de educação. Destes, foram localizadas 4 dissertações que enfocam a reflexão sobre as crianças na relação com os espaços da instituição, abordando as seguintes temáticas: espaços de brincadeira, apropriação espacial das crianças e construção da noção de território, o lugar dos bebês na escola e os espaços de participação das crianças. Os estudos aqui destacados se constituem por uma destas dissertações, Gobatto (2011), e outros dois estudos, anteriores, que não constam no banco da CAPES, pois neste momento o banco inclui apenas os dados de 2011 e 2012.

Simiano (2010) da Universidade do Sul de Santa Catarina e Rita Martins (2010) da Universidade Federal do Paraná.

A dissertação de Carolina Gobatto (2011), cujo título é *"Os bebês estão por todos os espaços!"*: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil, nos mostra que os bebês podem estar por todos os espaços da escola compartilhando a vida e que, “junto com os adultos reconfiguravam esses espaços enquanto ali estavam, evidenciando outras possibilidades do seu uso que não as convencionais”. (2011, p. 202). A autora aponta assim para a qualificação de todos os espaços, inclusive refeitório, corredores e pátio, redimensionando o papel da sala como único espaço de aprendizagem.

Gobatto, argumentando que os bebês, ao ocuparem, estarem e circularem pelos diferentes espaços da creche, se constituem pela ação, mostra o papel ativo dos bebês e desmistifica a ideia de que é preciso esperar crescer para poder participar. Assim, “implica estar atento ‘às muitas coisas’ que surgem quando não se limita a viver

num único espaço entre quatro paredes [...]”, em que “é importante também estar atento à [...] uma presença que ao se confrontar com o modelo escolar inquieta, que desestabiliza o modo de funcionar da escola, uma presença singular em meio a coletividade” (GOBATTO, 2011, p. 206).

Luciane Simiano (2010), em sua dissertação *Meu quintal é maior que o mundo: da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês*, revela a carência de mobiliários, brinquedos, nos espaços das escolas de educação infantil que trabalham com bebês. Por outro lado, ao olhar para o já olhado,

Ao observar a ocupação e relação dos bebês e adultos com esses espaços, encontrei sujeitos que, mesmo diante de um espaço precário, não se submetiam a aceitá-lo passivamente. Havia transgressões, os bebês e os adultos mostraram em diversos momentos, que iam além do tempo/espaço geográfico em que estavam inseridos. (SIMIANO, 2010, p. 121).

Rita Martins (2010) desenvolveu o trabalho intitulado *A organização do espaço na educação infantil: o que*

contam as crianças. Ao compor sua dissertação Martins mostra quantos tesouros existem ao se ouvir as crianças. A autora organiza as falas das crianças em núcleos de significação, evidenciando que elas têm muito a dizer sobre os espaços que habitam, através de seus sentimentos e percepções. As crianças dizem que alguns espaços são chatos, porque não há nada para fazer; questionam aspectos da rotina, como esperar no tapete vendo livros que não lhes interessam até os pais chegarem. Como a própria autora relata, algumas falas poderiam surpreender as professoras e a instituição:

A fala das crianças sobre o pátio externo foi reveladora e poderia surpreender as próprias educadoras e a professora, pois ao chamar as crianças para o pátio elas comentavam comigo que as crianças adoravam ir para aquele espaço. Ao chegar no pátio externo, a educadora dizia as crianças que elas podiam correr, o que todas começavam a fazer imediatamente, inclusive as crianças participantes da pesquisa, que haviam reclamado comigo daquele espaço. (p. 132)

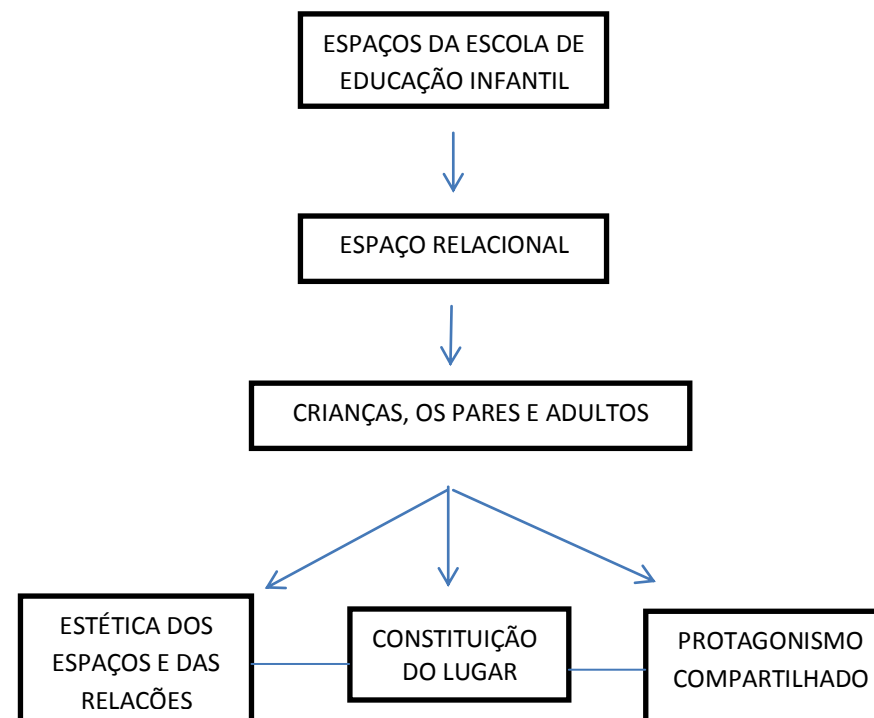
Assim, estas três dissertações convidam a pensar a relação das crianças com o espaço e como sua presença ou sua participação na avaliação e configuração destes lugares se constitui como importante para organizar uma escola que acolhe e potencializa as interações das crianças. Também produzem um encontro com as crianças, tratando de configurar um espaço que não seja pensado somente *para* as crianças, mas inclusive *com* as crianças.

Além disso, a tese de Gárdia Vargas (2014), que se dedica a refletir sobre os começos e os inícios dos bebês enquanto constituidores de experiências, também me convida a pensar sobre os muitos inícios das crianças nos encontros que vivem na instituição. Como a autora aponta,

os bebês brincam com as materialidades antes de completarem um ano de forma bem distinta das crianças de dois anos e, as crianças de quatro e cinco anos tem experiências mais diversificadas e uma interação entre elas, que produz uma cultura própria dessa etapa da infância. Mas o lugar delas não é em instituições separadas. Elas devem estar juntas em uma escola que se dedique a pensar as diferentes infâncias e acolher e garantir

um espaço de experiências ricas, recheadas de significados (p. 196).

Essas considerações me levam a construir um mapa conceitual das rotas e processos para pensar a organização dos espaços no encontro com as ações das crianças, como podemos ver abaixo:



Staccioli (2013, p. 18) evidencia a importância de que se pense o cotidiano como inteiramente pedagógico, ao invés de priorizar somente aquelas atividades que o professor propõe. De acordo com o autor:

[...] é preciso propiciar uma vida de crianças inteiras e verdadeiras, oferecendo espaço para planejar, fazer, desfazer, encontrar, entrar em conflito, reelaborar e brincar **em todos os ambientes, externos e internos.** É preciso pensar com foco educativo no dia inteiro e não apenas nas atividades programadas. (Grifos meus).

Pensar em um espaço relacional significa considerar que é um lugar coabitado por crianças e adultos. Como um espaço de vida coletiva, a instituição de educação infantil promove o encontro entre crianças, mas também das crianças com adultos que são diferentes daqueles com os quais elas convivem na família.

Então é preciso pensar em uma organização do espaço da escola que considere o protagonismo

compartilhado¹¹. Isso significa que é necessário tornar a olhar para a constituição espacial ao longo do ano, depois das ações das crianças, e, se for preciso, reorganizar para continuar desafiando. A organização do espaço, as escolhas que decorrem na distribuição de móveis, luzes, materiais, são tarefas importantes no fazer pedagógico e de responsabilidade dos profissionais da instituição, como vimos até aqui e como continuaremos conversando nas próximas páginas. Entretanto, devemos igualmente considerar as apropriações espaciais das crianças e a constituição do lugar. Precisamos assim superar a ideia de que o professor é o “dono” do espaço da escola de educação infantil, para iniciar a compreensão de que as crianças não só estão presentes nestes espaços, como também protagonizam transformações.

Mas o que significa pensar a apropriação do espaço? De acordo com Morales,

¹¹ Para compreender o conceito ver mais em: GENZ GAULKE, Alvine. A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre o protagonismo compartilhado. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

[...] apropiarnos de un espacio nos es solamente tener el uso reconocido de un lugar, sino establecer una relación con este lugar, integrarlo dentro de la propia vivencia, poder arraigarse, dejar la propia huella, arreglarlo y ser actor de la propia transformación¹². (MORALES, 1982 apud HOYUELOS, 2005, p. 175).

O convite que se faz, assim, é por uma nova estética do espaço. Como veremos no Capítulo 5, as crianças fazem uma apropriação estética do espaço em contraponto com uma apropriação funcional. Isso nos provoca a pensar sobre as experiências das crianças com os objetos que se tornam cotidianos, além de sua capacidade de invenção. Assim, elas nos convidam a sair de um estado de anestesia, em que tudo nos parece comum, onde se cria um estado de acomodação e um ambiente inóspito, e refletir sobre a formação do pensamento e da experiência estética.

¹² “[...] nos apropriarmos de um espaço não é somente ter o uso reconhecido de um lugar, mas estabelecer uma relação com este lugar, integrá-lo dentro da própria vivência, poder criar raízes, deixar sua própria marca, fixá-lo e ser ator da própria transformação.” Tradução da autora.

A anestesia, ou a incapacidade de sentir, tem relação com o estado de estar anestesiado para as qualidades sensíveis do mundo, em que tudo se torna banal e corriqueiro, fazendo com que a palavra “cotidiano” se transforme em algo pejorativo, com relação àquilo que se repete de igual maneira. Já a experiência estética é justamente o contrário. Tendo relação com a percepção sensível, “[...] es lo que sentimos originalmente con el cuerpo, aquello visceral. Un cuerpo receptivo a aquello sonoro, a los olores, a los sabores, la mirada, el tacto”. (BARBOSA, 2014)¹³. Assim, quando as crianças e os adultos encontram arquiteturas e espaços que convidam a desanestesiá-los, poderão construir outra experiência sobre o mundo e sobre a vida. Como aponta Barbosa (2014, p. 10),

El cuidado del espacio no significa solo invertir en lo que se considera apropiado para los niños, sino que ofrece, diariamente, la materialidad, las imágenes, los textos, invitando a dibujar alguna cosa en común, y

¹³ “[...] é o que sentimos originalmente com o corpo, aquilo visceral. Um corpo receptivo às coisas sonoras, às cores, aos sabores, ao olhar, o tato.” Tradução da autora.

el tiempo para dejar que los niños creen caminos.¹⁴

A proposta de que as crianças possam criar caminhos, sem que o professor estabeleça sempre os pontos de chegada, deixando aberta a possibilidade do encontro e da significação, certamente promove um encontro com a arte, principalmente com as instalações. Luciana Bosco e Silva e Daysi Peccinini, no site do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), escrevem que este tipo de manifestação artística se configura por elementos dispostos no espaço, seja na rua ou em um museu¹⁵. A grande questão da proposta na contemporaneidade é a interação. Assim, as pessoas deixam de ser meramente espectadores, para ficar admirando com o olhar a obra, e passam a poder interagir corporalmente com a proposta, uma vez que as instalações

¹⁴ "O cuidado com o espaço não significa somente investir naquilo que se considera apropriado para as crianças, mas oferecer, diariamente, os materiais, as imagens, os textos, convidando a desenhar alguma coisa em comum, e o tempo para deixar que as crianças criem caminhos." Tradução da autora.

¹⁵ <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/>>.

artísticas permitem o questionamento e um novo dimensionamento do espaço.

Essas considerações nos levam a refletir que a organização do espaço da educação infantil não pode tomar as crianças como espectadoras, mas sim como atores sociais de seus caminhos e processos de aprendizagem. Barbosa (2014, p. 10) lembra que

observar, esperar, demandar, instigar, siendo visible e invisible, para escuchar aquello que se silencia; este es el lugar del adulto com los niños.¹⁶

Como aponta Staccioli (2013), é mais difícil para o professor propor situações do que planejar uma intervenção direta, já que para isso precisará trabalhar com o inédito e com a abertura do processo educativo. Assim, oferecer oportunidades para que as crianças também construam esse espaço, significa considerar que elas também são criadoras de sua vida educacional junto dos

¹⁶ "Observar, esperar, solicitar e instigar, sendo visível e invisível, para escutar aquilo que silencia; este é o lugar do adulto com as crianças." Tradução da autora.

adultos e de seus pares. A ludicidade como expressão do humano criador, expansivo, alegre, se faz presente nas brincadeiras e interações das crianças.

Precisamos então (re)inventar a escola e compreender que conversar sobre estética não é criar uma ideia de universalidade do padrão de beleza das instituições de educação infantil. É antes, se abrir para a pluralidade de belezas do mundo e pensar a dimensão estética como inerente às situações de encontro, experiência e aprendizagem. Como aponta Veia Vecchi (2006, p. 15), a dimensão estética,

se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible com él entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre si, un aire que lleva a preferir um gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percebe armonía, cuidado, placer para la mente y los sentidos.¹⁷

¹⁷ “Trata-se de uma atitude cotidiana, uma relação de empatia e sensibilidade com o entorno, um elo que conecta e ata as coisas entre elas, um ar que leva a preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a eleger uma cor, um pensamento; escolhas em que se percebe harmonia, cuidado, prazer para a mente e os sentidos”. Tradução da autora.

Falar em espaço é considerar sua dimensão métrica. Aqui se contemplam todos aqueles espaços criados a partir da ação do homem, como as salas, os corredores, os pátios, como aqueles em que a natureza encaminhará a construção, os espaços com árvores, flores, lagos. A partir daí o diálogo, se torna mais intenso e profundo na medida em que a escola das crianças se constitui como um lugar de experiências e de narrações. Assim, em uma dimensão mais social, relacional e ampliada, estão os ambientes. Nessa perspectiva Ana Lúcia Goulart de Faria (2007, p. 70) explica que

o espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade[...].

O espaço, que até então era indiferenciado, enquanto escola, poderá se transformar em lugar de infâncias no encontro com as ações de crianças e adultos.

O lugar é, sobretudo, a criação do vínculo, e nos convida a pensar em um espaço que acolhe, proporcionando sentir-se vivo e pertencente. O lugar se constitui como algo singular e único, não podendo ser repetido e homogeneizado. Logo, é o valor emocional, corporal e cultural atribuído pelas crianças àquele espaço que aos poucos o configura em lugar.

Na visão de Tuan (1983), apesar de espaço e lugar terem uma convivialidade comum na nossa linguagem, o espaço tem um quê de abstrato, e o lugar um quê de valor. Como escreve o autor,

o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] Além disso se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então o lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (TUAN, 1983, p. 06).

Pensar a constituição da escola infantil envolve, portanto, reconsiderar a estereotipia com que temos configurado estes lugares. Carecemos de perceber esta instituição como um espaço que dialoga com as infâncias e

com as culturas, para que possa se constituir como um lugar das/para as crianças na relação com os adultos, a comunidade e as famílias. Para isso, precisamos compreender os tempos considerados como importantes nos encontros cotidianos.

Um dos conceitos importantes para que isso ocorra é o de comunicação. A prática comunicativa pressupõe que a escola infantil só pode ser construída no encontro com as experiências que vivemos e criamos com as crianças, reais e presentes, sem previamente ditar todos os caminhos. O professor cria hipóteses, organiza encontros, mas deixa um espaço aberto para que, a partir das relações estabelecidas com as crianças, o ambiente da escola mantenha o processo de projetualidade que a constitui.

No próximo capítulo, conversaremos sobre como me deparei e tive um encontro com a apropriação estética realizada pelas crianças dos espaços da escola. Dialogando com os conceitos da estética de habitar, construir e significar o espaço e a construção do lugar como a criação de vínculos, buscarei, através da análise e interpretação

dos registros escritos e fotográficos, construir uma compreensão mais aprofundada sobre a relação das crianças com o espaço em um ambiente de vida coletiva.

5 De repente, um encontro: a apropriação estética do espaço pelas crianças

O espaço, portanto, é o meio da vida humana que ali se expressa. Criar oportunidade para a criança organizar o espaço de suas brincadeiras é criar possibilidades para ela se experimentar como um ser de relação, num lugar concreto e real, no qual acontece a vida.

(Casa Redonda – A casa, o corpo, o eu)

No início desta investigação, uma das ideias era propor às crianças intervenções no espaço, para que tornassem visível sua presença. O título que dá início às análises sobre a apropriação, o uso e a constituição dos lugares no espaço da escola infantil pelas crianças, manifesta esse encontro, um pouco inesperado.

Ao longo das próximas linhas busco fazer um mapeamento e observação sobre como “nascem” os “microambientes” criados pelas crianças, através das suas relações com os materiais, o espaço, os pares e os adultos. Ao visibilizar este processo, penso que caminharemos para

a transformação do ambiente, a partir de um significado compartilhado entre crianças e adultos.

Nesse contexto, para compor as unidades de análise, percorri um longo caminho. Ao chegar em casa, depois das idas à escola e dos encontros com as crianças, passava as fotografias para o computador e as organizava em pastas de acordo com o local em que ocorriam. Separava também aquelas fotos que haviam sido produzidas pelas crianças em uma pasta específica, bem como as interações com o diário de campo e a produção do painel de consentimento de participação na pesquisa. As fotografias, assim, ficaram distribuídas conforme ilustração da imagem na página seguinte.



Dentro dessas pastas, as fotografias já eram organizadas conforme a interação a que pertenciam. Por exemplo, no interior da pasta *Pátio*, há uma pasta intitulada *Espaços*, que contém as fotos deste local, e que contém também outras pastas com o nome da situação ocorrida, como *Alison e o encontro com os bebês na cerca*. Entendi que essa organização facilitaria o processo posterior de

agrupamento das fotografias para constituição das unidades.

Há uma pasta que denominei de *Extras*. Eram fotografias que tinham uma baixa qualidade da resolução, não tinham um bom ângulo ou eram uma série pequena do momento. Aqui também coloquei as cenas nas quais a criança que não quis participar da constituição da história estava presente.

Considero importante enfatizar que embora tenha categorizado as fotografias por local, este texto não tem sua escrita a partir dos mesmos, por entender que não existe uma hierarquia entre eles. Como veremos posteriormente, todos os espaços são possíveis de ricas interações, desde que estejam organizados para acolher a ação das crianças.

No diálogo com a base teórica do estudo, subdividi as fotografias das pastas em **uso do espaço**, **apropriação do espaço** e **constituição do lugar**. A partir dessa subdivisão, busquei elencar o diálogo

produzido através das situações registradas, chegando à seguinte relação:

- A necessidade de reconhecer o território;
- Buscar relações do corpo com e no espaço;
- A sensorialidade presente no cotidiano;
- A brincadeira e a criação de novos ambientes;
- (Des)Inventando objetos;
- Espaços (in)comuns;
- Viver o encontro e a sozinhês;
- Experiências de construtividade.

Partindo desses diálogos e na interlocução teórica, verificaram-se três grandes temáticas: a presença (in)visível das crianças no espaço, o uso e invenção de novos ambientes, e a constituição dos lugares através das interações e das brincadeiras. Assim, dentro dessas temáticas evidenciaram-se processos únicos que deram origem às subunidades com a questão da singularidade em um espaço coletivo, a riqueza cotidiana de espaços, como o banheiro e o refeitório, e a problematização das materialidades na relação com a idade das crianças.

Importante considerar como, nesse vai-e-vem entre as fotografias e a conceituação teórica base do estudo, eu ia me deparando com a riqueza da apropriação estética do espaço pelas crianças. A todo o momento, eu percebia que as ações das crianças contrapunham a ideia de uma organização funcional. As cenas fotográficas revelavam que o espaço por si só não tem um valor, mas que é através da coabitação que ele adquire significado e se transforma em lugar. As ações das crianças evidenciam assim a ideia de flexibilização do espaço e da construção do significado que ocorre no encontro com outras crianças e com os adultos.

Perceberemos assim, nas unidades de análise que as ações de encontro entre crianças e adultos nos convidam a pensar, em um espaço que é produzido nas interações, ao invés de um espaço pronto, acabado e fechado. Evidencia-se, assim, a importância de pensar o espaço enquanto continuidade e complexidade dos modos de ser e estar no mundo.

A produção de dados partiu das três grandes questões teóricas, a saber: o protagonismo compartilhado,

5.1 Presenças (in)visíveis das crianças nos espaços – os corpos, a sensorialidade e os movimentos

Episódio 5: Que comece o espetáculo!

Superman está brincando próximo às meninas de outra turma e me aproximo para observar. Estamos no pátio interno, que fica no saguão, no meio das salas. Superman está catando pedras e colocando em um pote. Parece ter uma seleção porque



apesar de ter muitas pedras, ele escolhe algumas. Ele vira as pedras do pote e percebo que todas têm relativamente o mesmo tamanho.



Ele observa os outros que passam correndo, mas continua a fazer sua atividade. Inclusive Vitória se aproxima, conversa com ele algo que não escuto e sai.

Uma menina de outra turma se aproxima, pede as pedras, e então percebo que eles estão brincando juntos.

Superman diz: “Vou pegar mais pipoca!” E volta a pegar as pedras.

O banco é palco para o show, uma das meninas diz “agora outro show!” e começam a definir o que cada uma vai ser. Superman começa a pegar areia. Um menino se aproxima correndo, pega o pote com areia e pedras e joga em uma das meninas. Com isso, a brincadeira termina.



A atenção dada a (in)visibilidade das crianças nos espaços da instituição reside no modo pelo qual consideramos que é possível perceber e constituir um espaço habitado. Aqui uma pergunta se coloca: A simples constituição do espaço com o parquinho, as cores e os desenhos na parede pode indicar um ambiente para/com crianças? Quais são os vestígios que ficam das ações das crianças, tornando assim visível sua presença enquanto um corpo que se movimenta, que experimenta sensorialmente o espaço? Como percebemos a presença das crianças na instituição de educação infantil?

Nesta unidade de análise agrupam-se as seguintes relações: a necessidade de reconhecer o território; buscar relações do corpo com e no espaço e a sensorialidade presente no cotidiano. Precisamos pensar sobre a presença das crianças nesses espaços. Refletir sobre uma presença que não se dá pelo simples motivo de se transitar por ali e frequentar a escola durante a semana, mas a presença que é constituída na pausa do movimento, no interesse e na curiosidade que move o corpo à solicitude da nova

descoberta. Assim, uma presença que tem relação com o tempo. Como aponta Barbosa (2013, p. 216),

Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo.

Superman, ali no cantinho, em silêncio, concentrado, recolhendo pedras e colocando no pote, em primeira vista pode estar praticando a sozinês ou armando a próxima peraltice. Depende da maneira como nos disponibilizamos para entender a situação. Tomo essa justificativa, pois este menino, normalmente era acusado como sendo aquele que começava as situações de conflito com outros colegas, na sala ou no pátio. Era fácil ver o Superman sentado na cadeira para “pensar no que fez”. Por sua vez, esse rótulo parecia se formar por ele conviver na rua com outras crianças maiores, inclusive com adolescentes, brincando de coisas que, segundo a professora, não cabem para sua

idade. Inclusive, às vezes, ele relatava brigas com esses adolescentes.

Ocorre que, neste momento, Superman estava (in)visível e só ficou ao alcance do olhar adulto quando uma outra criança jogou a areia e as pedras do pote em uma das meninas. Isso nos coloca outras questões: O que faz com que a ação das crianças saia das sombras e ganhe a visibilidade dentro da importância pedagógica? São somente as coisas ruins, quando ocorrem conflitos? Ou as ações de experimentação e de aprendizagem também são consideradas?

Poder sentar-se no chão, ocupar um lugar diferente daquele constituído por mesas e cadeiras, coloca este corpo em outra relação. Os pés, os braços, as mãos, o olhar, a cabeça, a inteireza corporal busca relação com a composição da sua presença no espaço. Como apontam Cabanellas e Eslava (2005, p. 43),

nuestra vivencia del espacio se configura desde el cuerpo inmerso entre los objetos que lo ocupan y construyen, vinculándose

inseparablemente a ellos mediante la propia acción.¹⁸

O movimento corporal que leva a mão em direção à pedra convoca à sensorialidade da diferença existente entre a composição material da pedra e a composição material da areia. A criança experimenta assim a sua presença com o espaço no corpo inteiro. Deixa de ser um espaço vazio e na pausa do corpo, que se aproxima da areia e se senta; a criança torna-se presença no espaço.

A criança estabelece um vínculo afetivo com o espaço. O encantamento pela composição natural do espaço parece ser carregado por Superman na sua mochila. Os seus gestos, a expressão do seu corpo, o contato das mãos com o ambiente através das pedras e da areia, parecem muito familiares a ele, ao mesmo tempo em que demonstra curiosidade e maravilhamento.

¹⁸ “nossa vivência do espaço se configura desde o corpo imerso entre os objetos que o ocupam e constroem, vinculando-se inseparavelmente a eles mediante a própria ação”. Tradução da autora.



Cabe assim desconstruir os rótulos que permeiam o ambiente da instituição. As crianças podem ser (in)visíveis de muitas formas; tudo depende da maneira como estamos dispostos a percebê-las e acolhê-las. Por isso é tão valioso construir um tempo para estar junto e fazer da escola

um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o

extraordinário possa invadir o cotidiano. (BARBOSA, 2013, p. 218).

Ao mesmo tempo em que constituímos o espaço, somos constituídos por ele. Superman se sente acolhido pelo chão e pelas crianças maiores. Sua postura expressa uma horizontalidade, um pertencimento. Junto a isso, os companheiros de brincadeira expressam a expansão da constituição da presença das crianças nos espaços.

Em cima do banco, fazendo um show, sentadas no chão preparando pipoca, as crianças demarcam sua presença (in)visível no espaço. A pá esquecida no pátio, os bolinhos de areia, a terra revirada, as marcas dos pés, a areia que sai dos sapatos e fica no escorregador, são os traços contínuos de um território usado e contestado.

A (in)visibilidade da ação de Superman também foi interrogada por mim e, com surpresa, registrada no diário de campo.

Quando uma menina de outra turma pega as pedras percebo que eles estão brincando juntos, ao que ele diz: "Vou pegar mais

pipocas!" E volta a pegar as pedras. Oras, como não vi que o Superman estava fazendo as pipocas!?? (Diário de Campo, setembro de 2014)

Clarice Cohn (2005) fala da importância da relação que as crianças estabelecem com outras crianças, de igual para igual. Como temos considerado a aprendizagem entre crianças e suas interações? A autora coloca:

Isso acontece, por exemplo, com brincadeiras infantis, aprendidas não com adultos, mas com outras crianças. Acontece mesmo na escola, nas brincadeiras no pátio, fora das salas de aulas, em que canções e brincadeiras – às vezes desconhecidas dos adultos que com elas convivem – se fazem e refazem. (COHN, 2005, p. 36).

Os adultos costumam desconhecer as coisas que acontecem na escola sem sua intervenção direta. Para evidenciar como a (in)visibilidade tem uma estreita relação com a presença no cotidiano, trago outra situação.

Em um momento, no pátio da frente, Matheus-Ben10 começou a cavar e encontrou pedras. Aos poucos

outras crianças se aproximaram. Matheus-Ben10 conversava comigo e fazia descobertas científicas das pedras. Segurando uma pedra em cada mão ele me disse: "Olha, essa pesa mais que essa!" e me entregou uma das pedras. Depois ele me disse: "Segura uma aqui, e outra aqui", colocando uma pedra em cada mão, e me disse "viu?!". Bruna começava a compor um desenho semicircular com as pedras no chão do pátio, auxiliada por Matheus-Ben10.



Enquanto isso – não sei bem como aconteceu, pois não vi a situação – Superman teria jogado uma pedra para fora da cerca que limita a pracinha, acertando no carro de uma das professoras, visto que os profissionais da instituição costumavam estacionar os veículos próximos a essa grade. Então, Superman ficou sentado em cadeira no pátio e o coordenador pedagógico, ao ver as outras crianças brincando com as pedras, no mesmo momento pegou e as jogou para fora da cerca. A justificativa era que poderiam acertar em outro carro ou se machucar e, por isso, não poderiam brincar com as pedras.

Essas situações são confirmadas por Léo, ao vermos juntos as fotografias. Quando aparece a fotografia de Matheus-Ben10 com as pedras, logo ele salta e diz: “Olha lá, o Matheus-Ben10 fazendo arte! Eu que não tava mexendo nas pedras!”. Os diálogos, o corpo, os movimentos em contexto evidenciam as relações que as crianças estabelecem com o espaço, com seus pares e com os adultos.

Devemos nos perguntar cotidianamente o que nos tem sido visível das ações das crianças. Neste episódio, percebemos que a visibilidade das crianças pode ser manifestada na possibilidade do potencial de ações que constroem o espaço e ao mesmo tempo o transformam: sentar no chão, transformar ludicamente as pedras em pipocas, construir um cenário para um show na relação com os bancos do parque. Contudo, na sequência, entendemos que algumas ações das crianças podem se tornar mais visíveis dependendo do ponto em que as olhamos, produzindo uma antecipação de seus movimentos, ou seja, por estarem brincando com pedras, Matheus-Ben10 e Bruna, poderiam também vir a jogar as pedras para fora da cerca, acertando algum carro próximo.

A escolha que torna visível as experiências das crianças com o espaço, bem como a constituição de um espaço para e com crianças pequenas, pode criar formas de ver as crianças e as infâncias nas suas potências, e não nas suas faltas. Assim é que Cabanellas (2005, p. 195) diz

que “los gestos de los niños pueden ser tan instantáneos, que solo los vemos si estamos a la expectativa¹⁹”.

Deslocar nosso corpo que observa as crianças de maneira distante, para uma posição que nos coloque no encontro com a criança, cria a possibilidade de experienciar de maneira compartilhada seus movimentos e sua sensibilidade de encantamento pelo mundo. Como aponta Sandra Richter (2007, p. 05),

a sobreposição do julgamento psicológico do que cada criança é capaz de realizar no mundo, em que idade faz e como faz, não permite às ações educativas considerarem o que as crianças podem aprender a partir do *que* e *como* fazem para compartilharem sentidos com outros.

Assim, é somente assumindo uma posição de escuta que poderemos nos encontrar com as crianças reais, do aqui e agora.

¹⁹ “os gestos das crianças podem ser tão rápidos, que somente os veremos se estivermos com expectativa.” Tradução da autora.

5.1.1 O singular no coletivo e o coletivo no singular

Episódio 6 : Bolsos e mochilas em “Olha o que eu trouxe!”



Estamos na sala e Maxsteel está brincando com um carro preto. Outros meninos estão perto e começa um pequeno conflito pra ver quem poderá brincar com o carro. Peter-Homem-Aranha diz aos amigos “Eu trouxe um carro, vem ver!”. Nicholas-Cage, Maxsteel e Matheus-Ben10 se aproximam. Eles vão juntos em direção às mochilas. Peter-Homem-Aranha abre sua mochila, coloca a mão lá dentro e procura o carro que trouxe.



Enquanto isso, ele e Matheus-Ben10 conversam bastante. Quando Peter-Homem-Aranha encontra o carro, ele e Maxsteel começam a brincar na volta da mesa, com os carros. Ao mesmo tempo, Nicholas-Cage também vai até sua mochila, abre e fica procurando alguma coisa.



Nicholas-Cage encontra um carro e corre para brincar junto com Peter-Homem-Aranha e Maxsteel. Em meio a isso tudo,

Matheus-Ben10, como está sem carro, se aproxima da mesa da professora e fica por lá, vendo o que tem ali em cima. Maxsteel se afasta da brincadeira e vai procurar Matheus-Ben10. Matheus-Ben10 e Maxsteel ficam brincando juntos com o carrinho preto, e, ao redor da mesa, Nicholas-Cage e Peter-Homem-Aranha brincam com outros carros.



A instituição de educação infantil constituiu-se como um espaço de vida coletiva. As crianças convivem com outras crianças de diferentes idades, mas também com outros adultos, que não são os mesmos da sua família e que se estendem para além da sua professora referência, incluindo os adultos da direção da escola, os profissionais de limpeza e da cozinha, por exemplo. Por tudo isso, cabe pensar esse espaço como um lugar do encontro.

Uma das defesas em afirmar esse espaço como um ambiente coletivo tem sustentação no momento em que, apesar de as crianças frequentarem o mesmo espaço, elas pouco ou quase nunca se encontravam. Evidencia-se assim que estar junto em um mesmo espaço, não significa viver coletivamente. O que acontece é que as crianças ficam restritas ao encontro com aquelas crianças que fazem parte do seu grupo e com sua professora. Quando interagem com outras crianças, normalmente, esse encontro ocorre somente entre crianças da mesma idade, e no pátio.

Barbosa (2006, p. 123) afirma que "a ideia central das pedagogias modernas é a de que é preciso juntar,

trabalhar coletivamente”. Com isso, nas salas referência das crianças, normalmente os professores reúnem todas elas para que façam a mesma coisa ao mesmo tempo. Exemplo disso são as rodinhas da novidade e as atividades dirigidas propostas pelo professor. Quando alguma das crianças não quer participar, começando a se distrair com outros brinquedos ou colocando sua atenção ao movimento do corpo, acaba sendo considerada como não integrada ao grupo, distraída ou inquieta.

Considerar a instituição de educação infantil como ambiente coletivo requer pensar os tempos, ritmos e espaços na perspectiva do encontro. Assim, mais do que cada criança ampliar suas aprendizagens, pensaremos na proposição que nos faz Hoyuelos (2005, p. 175):

Uma habitabilidad centrada no solo en el crecimiento y desarrollo individualizado y unitario del niño, sino construida contemporaneamente junto a la experiencia del otro.²⁰

²⁰ “Uma habitabilidade centrada não somente no crescimento e desenvolvimento individualizado e único da criança, mas construída

No episódio Bolsos e Mochilas, em “Olha o que eu trouxe hoje!”, vemos como a experiência de brincar com os carrinhos é compartilhada por quatro meninos. A mochila costuma ser um modo de carregar consigo as culturas das infâncias, mas também um modo de colecionar lugares e de fazer com que estes lugares dialoguem. Quantas vezes você já viu as crianças juntando pedrinhas ou folhas e guardando-as no bolso? Quantas vezes as crianças pedem para levar para a escola algum brinquedo ou levam-no escondido na mochila ou no bolso da calça?

As coisas que as crianças carregam de casa para a escola e, algumas vezes, da escola para casa, representam um vínculo emocional que anda junto nos novos espaços a serem habitados. Assim, é possível explorar e desbravar espaços desconhecidos sem, contudo, perder o vínculo. O brinquedo que circula pelos espaços que a criança frequenta representa a construção da confiança para novas descobertas.

contemporaneamente junto à experiência do outro.” Tradução da autora.

Além disso, o brinquedo que a criança carrega na mochila, na mão ou no bolso, é a possibilidade de construir e compartilhar as culturas infantis.

É através das culturas infantis que existe a possibilidade de o coletivo habitar o singular e o singular habitar o coletivo. Isso significa que dentro de um ambiente coletivo as crianças precisam ser reconhecidas e acolhidas nas suas singularidades, fazendo com que o singular, ao invés de individualização, se torne a possibilidade de existir a diferença e a construção da singularidade. Assim é possível construir a experiência com e a partir da relação com o outro: com as outras crianças e com os outros adultos da instituição.

Outra reflexão importante é como aponta Tânia Fortuna (2000, p. 148), que "as crianças brincam, muitas vezes, apesar dos adultos". Isso nos aponta a tensão cotidiana e constante entre o ensino, a aprendizagem e o brincar. Nesses momentos a atividade lúdica, através da criação e da invenção, permite não somente que as

crianças participem do mundo adulto, mas que sobretudo valoriza os vínculos coletivos.



O corpo que procura a mochila vê nesse objeto um pedaço de sua identidade. A criança se reconhece naquela mochila, daquela cor, naquele lugar. A noção de pertencimento é construída a partir da possibilidade de se sentir acolhido na sua singularidade. Portanto, cria-se capacidade e possibilidade de inscrever o pessoal em uma

vida coletiva, ao mesmo tempo em que a vida coletiva cria novas experiências e práticas culturais.



Embora na escola houvesse carros, era com aqueles que vinham nas mochilas que os meninos gostavam mais de brincar. Isso não significa que os brinquedos da escola não são importantes. O diálogo se iniciou justamente a partir da ação de Maxsteel com um carrinho que encontrou na estante da sala.

O que precisamos considerar é que a instituição, enquanto ambiente de vida coletiva, não pode se constituir como espaço de individualização da criança. Refletir sobre como a singularidade se inscreve nos espaços da escola através dos interesses, de um cantinho para guardar pertences pessoais, do lugar onde fica a mochila, do seu nome enquanto identidade atribuída às riquezas das ações produzidas significa considerar que a escola é construída a partir da relação entre crianças, infâncias e adultos. Como aponta Fortunati (2009, p. 66),

um bom espaço não só é capaz de abrigar a necessidade de intimidade e de relações diferenciadas e de dizer qual imagem de criança requereu sua organização como também de certificar a presença das múltiplas individualidades que é necessário respeitar, de contar as histórias de afetos e da construção de mundo e de guardar em seu seio a memória para imaginar o futuro.

A vida se torna compartilhada quando a mochila se abre. Assim, a estética das relações não homogêneas faz com que o espaço de brincadeiras seja recriado cotidianamente. Carros, batons, bonecas, revistas, feijões... muitas são as coisas que acompanham as crianças de casa para a escola.

Esses materiais constituem a formação do elo, entre a curiosidade e a experiência do outro. Mesmo que os meninos brinquem frequentemente de carrinho, não significa que todos brinquem de maneira igual. Em um dia pode-se criar uma pista na mesa, em outro uma garagem para os carros com as pecinhas de madeira, em outro os carros invadem a brincadeira de casinha, e assim o brinquedo vai ocupando diferentes espaços da escola. No

bolso, na mochila, em cima do banco, entre as pecinhas de madeira, em cima da mesa, as possibilidades e as relações entre o carro e os outros materiais é construída e experienciada.

O corpo experimenta o movimento do carro, na sua inteireza. Toda a sensibilidade de descoberta do mundo volta-se para o movimento do carro em cima da mesa. Sensivelmente poderemos perceber que a circularidade da roda do carro se encontra com o movimento circular que as crianças fazem ao redor da mesa.



Nesse mesmo dia, uma das crianças perguntou se poderia levar os carrinhos para o pátio, e a professora respondeu que não. Aqui, pensamentos diferentes entraram em conflito. No intuito de levar os carrinhos para o pátio, a criança talvez estivesse pensando em compartilhar o brinquedo com os amigos dos outros grupos de crianças. A professora, ao responder que os carrinhos não poderiam ir para o pátio, manifestava o medo de que, por ser pequeno, o brinquedo poderia se perder em meio à areia, ou mesmo emprestado com outra criança.

Essas considerações são importantes para pensarmos sobre o tão comum dia do brinquedo na Educação Infantil. Normalmente os professores elegem um dia específico para que as crianças levem seus brinquedos de casa e também estabelecem um momento do dia para interagir com estes brinquedos. A tradicional necessidade de controlar todas ações das crianças no interior da escola, também reside na crença e no medo de que elas não capazes ou não saberão cuidar das suas coisas.

Esses são os detalhes da vida cotidiana, importantes de serem pensados na constituição do currículo para e com crianças. A experiência de brincar com o carrinho na sala é uma, e as que o pátio possibilita na relação com esse brinquedo são outras. Além disso, o carrinho que vem de casa na mochila propicia um exercício de socialização e cuidado importante na constituição das relações da criança com os espaços coletivos, com seus pertences e com as outras crianças. Afinal, compartilhar uma vida em comum é mais do que permanecer um número de horas juntos no mesmo espaço; é compartilhar gostos, emoções, viver intensas amizades, descobertas e construir conhecimentos sobre os jeitos de nos relacionarmos com o Outro, que é diferente de nós.

Exemplo disso é que, mesmo com a proibição, as crianças encontraram um jeito (o bolso?) de oportunizar esse encontro; a experiência de movimento iniciada na sala encontrou outros desafios no pátio. Maxsteel e Peter-Homem-Aranha exploram a relação entre o movimento da gangorra, de sobe e desce, e o movimento que o carrinho

constrói a partir dessa relação. Do outro lado da gangorra, está outra criança, que também participa da experiência.

Eles dão muitas risadas e demonstram surpresa quando, ao colocar o carrinho na gangorra, o carrinho começa a se movimentar para o lado mais baixo.



Entretanto, não entendem muito bem porque o carrinho não retorna, quando a gangorra fica baixa para o

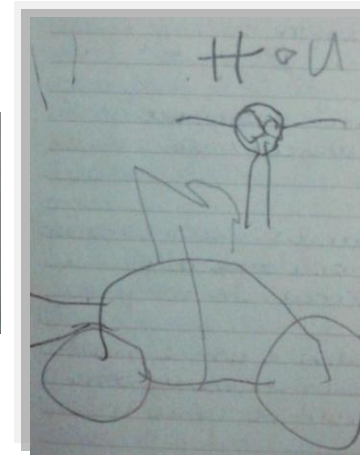
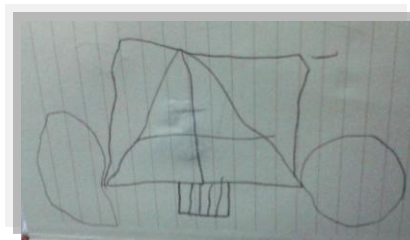
outro lado. O movimento muito rápido da gangorra, de sobe e desce, produzido pelas crianças, faz com que o carrinho não acompanhe, e às vezes até caia da gangorra.

A singularidade do interesse das crianças, significada na brincadeira que se desenvolvia na sala, ganha lugar em outro espaço coletivo: o pátio. Estar atento e disponível para aprender a construir perguntas a partir das ações das crianças exige do professor a construção de um tempo, que não é aquele do relógio e da produção.

As crianças aqui criam como se fossem um artista, o que possibilita a descoberta de novas relações. Precisamos de tempo para ouvir, para estar junto, sentar no chão, se aproximar sem se intrometer, ser solícito. Assim, aprenderemos que “o cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas”. (BARBOSA, 2013, p. 219).

O diário de campo também é testemunha da presença singular do interesse por carros; em várias páginas, muitos desenhos destes aparecem. Quando vimos coletivamente as fotografias produzidas ao longo da pesquisa, eu também já havia registrado essa singularidade

que permeava o registro do meu encontro com as crianças. Nicholas-Cage, ao ver esta fotografia, logo diz “Olha lá meu carro!!”; mais uma vez, a singularidade cria o laço afetivo com a coletividade, afirmando o espaço da educação infantil como um lugar do encontro.



5.2 Os usos do espaço – brincar e inventar novos ambientes

Episódio 7: Da casinha ao médico

Bruna e Vitória estavam próximas a porta, em um canto onde ficam fantasias e brinquedos que remetem ao lar, como mesa e panelinhas e pratos, criando sua brincadeira.

Aparentemente brincam de casinha. Bruna é mãe de Vitória, que é menor, e talvez por isso sempre seja a filha ou bebê nas brincadeiras que se desenvolvem na escola. Contudo,



Vitória carrega consigo uma boneca. Será expressão do desejo de se colocar no papel de mãe ou o seu brinquedo na condição de filha? De repente, elas guardam tudo que estava em cima da mesa, pratos e panelinhas. Bruna diz a Vitória: “Vem filha, vamos ao posto!”. Vitória se levanta, sempre agarrada na boneca, e segue Bruna. Bruna pega duas cadeiras e coloca em frente ao espelho. Elas pegam também alguns ursinhos de pelúcia e um pequeno pano que lembra um cobertor de bebê. As duas sentam por algum tempo como se esperassem algo.



Bruna levanta, faz gestos de quem conversa com alguém na frente do espelho, pega dois papéis e coloca em uma cestinha próxima ao espelho.



Novamente senta-se. Ao perceber que estou gravando ela sorri em tom de vergonha, mas me olha como quem permite a continuidade. Ela arruma Vitória na cadeira e a boneca também, vai até o espelho, pega os papéis, procura a professora e pede um lápis. A professora diz: "Vais escrever onde?", e ela mostra os papéis. A professora entrega um lápis para cada uma das meninas e elas utilizam a cadeira como mesa para escrever

nos papéis, que na verdade são fichas de atendimento. Ficam escrevendo durante um bom tempo.



Após, Bruna me diz, tu vai ser a médica, e nesse momento interrompo a gravação. Digo que tudo bem, e pergunto o que devo fazer. Bruna me diz: “Ela está doente, olha” – e me mostra a perna da boneca que está rasgada – “precisa tomar uma injeção”.

Como estou sentada na mesa da professora, que ficava próximo a elas, ela vai para frente da mesa e me entrega um dos papéis dizendo “Já preenchi a ficha, agora tu tens que escrever o nome e dar a injeção nela. O nome dela é Katiele”. Faço o que a Bruna me diz. Escrevo na ficha e ela me diz “Agora esta fica contigo e essa fica comigo”, me entregando um dos papéis e guardando o outro. Pego uma caneta e o transformo em aparelho de injeção. Dou injeção na boneca enquanto Bruna diz “Não vai doer, quietinha”. Digo que precisamos fazer o curativo na perna dela e Bruna procura um pedaço de pano. Encontramos um pedaço de T.N.T. laranja e faço o curativo. Bruna e Vitória voltam com a boneca para as cadeiras. Nisso a professora diz: “Meninas, se vocês não vão mais brincar de casinha, guardem as coisas da casinha...”. Bruna tenta explicar que, na verdade, ainda estão brincando de casinha. Tenho a impressão de que o meu

olhar é o mesmo da Bruna naquele momento. A professora repete: “Meninas, qual o nosso combinado? Quando a gente não está brincando mais com uma coisa, a gente guarda, para poder brincar de outra coisa”. O posto médico termina, a casinha também. Já é hora de ir para o lanche. É hora de guardar tudo.

Uma das maneiras pela qual a educação infantil, através de seus profissionais, tem organizado as salas, é através dos chamados cantinhos. Uma das considerações que gostaria de propor é a compreensão de que a organização por cantos temáticos (canto da casinha, canto da beleza, canto dos carrinhos) só encontra sentido se o significado atribuído àquele canto for compartilhado pelas crianças. As brincadeiras de casa, *de amor*, de restaurante, encontram significado nas ações das crianças e nas próprias denominações possíveis que elas poderiam criar. Também, vale considerar a compreensão de que este tipo de organização valoriza a criança na sua capacidade de estabelecer relações sem uma intervenção direta do adulto, mandando fazer isso ou aquilo.

Na escola acompanhei as crianças brincarem de casinha não só no espaço destinado para a casinha na sala, mas também na ocupação de novos espaços, como no pátio e na construção dos espaços sociais que permeiam a vida na casa. Também não tenho certeza de que a definição comumente adotada entre nós, adultos, de brincadeira de casinha, contempla a complexidade das ações das crianças. Como descrevi lá no início da dissertação, uma das crianças com quem convivi me ensinou que também podemos chamar de *brincadeira de amor*.

Isso nos coloca uma pergunta: Que outros nomes as crianças dão às suas brincadeiras? Temos aberto espaço para que as crianças criem e inventem suas brincadeiras? Assim, esta unidade de análise contempla as seguintes relações: a brincadeira e a criação de novos ambientes; (Des)Inventando objetos e os espaços (in)comuns.

Na cena descrita, as crianças criam espaços que produzem a extensão da casa em relação com a sociedade. Isso quer dizer que precisamos repensar a organização do

canto da casinha como um espaço somente com materiais de cozinha (panela, pratos, xícaras, mesa) e passar a considerar não só os outros espaços da casa, mas como a vida se conecta com os outros espaços sociais, pelos quais adultos e crianças circulam na cidade.

A capacidade de inventar tem relação com se permitir encontrar-se com a fantasia e a imaginação. É o desejo de buscar novas conexões para que promove a invenção e a imaginação é aqui uma grande parceira. Subverter a ordem e o significado das coisas, assim como fazem as crianças, é onde reside a possibilidade de inventar o mundo. A organização do espaço de brincadeira como um direito da criança, possibilita assim considerar o ser humano em um tempo alargado, estendido, construindo um espaço de aprendizagem, experimentação e socialização.

Aqui, as crianças se permitem tocar o mundo, experimentar os modos de agir. Não é somente reproduzir a vivência no posto médico, mas inventar essa relação e assim transformar os espaços já batizados da escola em

novos lugares. Bruna e Vitória experimentam a comunhão de sentidos sobre ser mãe, ir ao médico e o próprio ambiente de um posto de saúde.

A construção deste ambiente é um jogo lúdico, os objetos e as coisas não são aquilo que parecem ser. Pelas mãos e ações das meninas ganham novas funções entre a fantasia e a realidade. Como aponta Adriana Klisys (2007, p. 27) “o faz-de-conta é um pouco disso: desejar algo e apostar que é possível ter uma solução criativa para se ter/ser/viver o que se quer”. As crianças assim articulam a experiência da vida à experiência da brincadeira que criam.

O elemento lúdico que traz o riso e a criação, ao mesmo tempo que traz a seriedade dos fazeres das crianças, aponta para a qualidade das interações. Interagir com o outro, significa colocar-se em relação e aceitar amorosamente o Outro. Interação que permite às crianças compartilhar modos de agir na relação com os materiais disponíveis à brincadeira: encontrar-se com a outra criança pela ação que ela exerce com o brinquedo

Naquele mesmo dia, fiquei muito tocada pelo olhar da Bruna, que tentava dizer sobre sua brincadeira com Vitória para a professora. Alguns minutos depois disse a professora que, na verdade, naquele momento, as meninas ainda estavam brincando de casinha; elas apenas tinham saído para ir ao posto e levar a filha para tomar injeção. Ela me respondeu que como estava atenta a alguns meninos que circulavam pela sala, “tumultuando” as brincadeiras, não tinha visto o que estava acontecendo.

Por outro lado, ainda nesse dia, ela me comentou como a disposição dos brinquedos se tornava um importante elo entre o desejo das crianças e suas possíveis brincadeiras. A professora disse-me que as bonecas estavam em uma caixa e que as meninas acabavam não brincando com elas. Então, no dia anterior, colocou as bonecas sentadas na estante e agora elas estavam brincando com as bonecas.

Quando Bruna e Vitória constroem um espaço para o posto, criam um novo ambiente dentro da sala. O espelho e o cestinho, que guardam muitas coisas, se transformam em

balcão de atendimento do posto médico. Com as cadeiras, cria-se um tipo de sala de espera, e na relação comigo, o atendimento médico se torna possível. Através da imaginação, da brincadeira e do estabelecimento de novas conexões e significados, aquele cantinho meio esquecido se torna, através das ações das meninas, um ambiente de posto de saúde. Tudo está lá: ficha de atendimento, o nome na ficha, as cadeiras de espera, a mãe que leva a filha ao médico, o balcão de atendimento, o tempo de espera pelo atendimento, o médico, a assinatura na ficha, as vacinas, a perna machucada, o curativo. Todos esses detalhes criam e dão significado ao ambiente.

Como colocam Cabanellas e Eslava (2005, p. 41), as crianças,

con su presencia, son capaces de configurar o transformar un espacio matizándolo, tensionándolo, diferenciándolo, rompiendo cualquier homogeneidad al establecer un diálogo interno entre ellos y con nosotros, construyéndose así cada contexto con los cuerpos, objetos y espacios en interacción.²¹

²¹ "Com sua presença, são capazes de configurar ou transformar um espaço, criando nuances, tensionando-o, diferenciando-o, rompendo qualquer homogeneidade ao estabelecer um diálogo interno entre eles

Assim, o desafio que se coloca para os professores está em observar, documentar e apoiar a complexidade que envolve as brincadeiras das crianças, problematizando que a constituição espacial em arranjos semi-abertos, os famosos cantinhos da educação infantil, precisa considerar a participação das crianças nas espacialidades da escola. Para isso é necessário fazer uma investigação cotidiana sobre como as crianças ocupam esses espaços e que relações estabelecem nesses locais. Não é algo que se constitui como um dado pronto, tampouco existe uma receita. É no diálogo com as crianças, as infâncias, as culturas, que os profissionais construirão um ambiente esteticamente habitável, afetado pelas ações de crianças e adultos. Logo, nossa preocupação não deve estar somente no produto final da organização dos cantos, mas também no processo que envolve estabelecer esses significados.

A organização por cantinhos, tomada como produto final, é aquela organizada pelo professor sem ao menos

e conosco, construindo assim cada contexto com os corpos, objetos e espaços em interação." Tradução da autora.

conhecer as crianças do seu grupo; que não se modifica ao longo do ano, mesmo com as ações das crianças que procuram criar outros significados, como restaurantes, posto de saúde, supermercado, etc.; e que invisibiliza as produções espaciais das crianças em detrimento daquilo que o professor propõe, tomando esta como a única maneira válida de constituir espaços para/com crianças pequenas.

Já a organização por cantinhos que valoriza o processo tanto de criação como de produção destes espaços exige considerar a maneira sobre como crianças e adultos pensam esses espaços. Assim, a organização é entendida como um componente da projetualidade do espaço (CABANELLAS; ESLAVA, 2005; CEPPI; ZINI, 2013). A projetualidade entendida como a maneira como nos relacionamos e compreendemos alguma coisa. Assim, criamos hipóteses iniciais sobre como as crianças e os adultos ocupam os espaços da sala, do pátio, do refeitório, e através de suas ações cotidianas, ao longo do ano, nos

permitimos rever essas considerações e acolher novas formas de organização quando necessário.

Anteriormente, a professora havia me dito, em conversa rotineira, que tinha tentado organizar a sala por cantos, mas que, segundo ela, não deu certo, visto que as crianças misturavam as coisas de um espaço com a do outro. Com este relato temos, assim, três processos, em ordem cronológica: a organização da sala por cantos e a consideração da não-organização das crianças nas brincadeiras; a nova organização das bonecas que convidou a novas brincadeiras e a reorganização de um espaço para criar um novo ambiente.

O que estou propondo, como parte de um convite para dar as mãos para as crianças e entrar nos espaços da escola, exige pensar o que esses três processos refletem sobre a maneira como a organização dos espaços nas instituições de educação infantil tem sido produzida. Ponderar se a instituição é um espaço de passatempo para as crianças enquanto os pais trabalham ou se, por outro lado, a escola é um lugar de encontro, onde as crianças

iniciam uma vida em comum, através de práticas pedagógicas que considerem o compartilhar a vida, o brincar e o narrar (BARBOSA, 2013), influenciando no modo como construímos esse espaço, é fundamental.

Tuan (1983) discute como a criação do lugar envolve muitos nuances. As culturas, as relações, a experiência, as pausas, os discursos, a comunidade, constituem a maneira como desejamos o lugar. O autor, ao falar sobre o rio Mississipi, diz que somente quando os cientistas, através de estudos, determinaram o local da nascente do rio, este se tornou um lugar frequentado pelas pessoas para visitar e fazer fotografias. Assim, o autor termina dizendo que “parece que os cientistas têm um certo poder: podem criar um lugar ao apontar oficialmente para um extensão de água e não para outra”. (TUAN, 1983, p. 180).

O lugar é essa apropriação afetiva de um determinado espaço ou, como descreve Lopes (2013, p. 286), “o lugar entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço”. Assim, os lugares

podem ser simbólicos, como pertencer a um grupo, ou concretos, como um lugar de encontrar os amigos.

Mas qual a relação disso com os três processos de relação espacial que descrevi? Bem, se os cientistas parecem poder criar um lugar ao olhar para um determinado espaço e não para outro, os professores também parecem ter essa capacidade de criar lugares. Justamente é essa capacidade que deve ser ancorada em um estudo profundo sobre as relações das crianças com o espaço, ao invés de ser algo impositivo, porque, do contrário, este continuará a ser um espaço indiferenciado.

As meninas costumavam levar na mochila as bonecas, principalmente Vitória. Ao mesmo tempo, a professora decidiu organizar os brinquedos de forma mais visível às crianças, de uma maneira convidativa, ao invés de jogados em uma caixa; as meninas que costumavam deixar de lado as bonecas passaram a brincar com elas. Nessas situações os professores mostram sua capacidade de criar lugares. Assim, o que precisamos ponderar ao

organizar os espaços da instituição são quais estratégias das crianças temos retroalimentado através do espaço.

Nesse cenário é possível perceber como não basta falarmos apenas de organização, uma vez que existem muitas maneiras de organizar as bonecas, em caixas ou sentadas na estante. A pergunta que devemos nos fazer é: O que isso diz sobre a maneira como os adultos constituem o espaço para/com as crianças pequenas? Essa organização convida a quais experiências?

Faz-se necessário que consideremos a projetualidade do espaço, as hipóteses que criamos sobre as brincadeiras das crianças e suas relações, considerando, portanto, as ideias que temos sobre como iniciam as brincadeiras. Projetar tem relação assim com a maneira como pensamos sobre alguma coisa; organizar faz parte desse projeto de espaço para/com crianças pequenas que deve estar conectado com nossos conceitos sobre a autonomia, a singularidade, o coletivo, as relações de poder, a potência das crianças, a aprendizagem.

Ao nos preocuparmos com o tempo, com as rotinas, com a organização, com a não-bagunça, de maneira excessiva, subtraímos possibilidades. Chega na escola, vai para sala, hora do momento livre, hora do lanche, hora da pracinha, hora do outro lanche, hora da pracinha, hora de algumas atividades nesse meio tempo e fim. Essa é a rotina de apressamento que temos vivenciado com as crianças nas escolas de educação infantil. Precisamos entender que aquilo que chamamos de perder tempo é, na verdade, ganhar tempo.

A criança interage e constrói perguntas a partir do encontro com as outras crianças e com adultos. Vitória parecia tentar entender o funcionamento do posto de saúde, seguindo os passos e indicações de Bruna. Bruna parecia dominar bem a vida nesse ambiente, já que a mãe estava grávida e ela a acompanhava nas consultas.

Importante assim é perceber que as crianças criam os lugares através de muitas conexões. A criança é também a vida que ela vive fora da instituição. De maneira muito sutil, essa vida invade os espaços da escola e encontra os

companheiros, as outras crianças. Elas partilham uma vida comum. Mais uma vez o singular no coletivo e o coletivo no singular.

Além disso, como descrito por Barbosa (2013, p. 220),

se as crianças inventam mundos fictícios em suas brincadeiras, maior disposição para a criação de novos mundos sociais, científicos e culturais elas poderão vir a ter quando forem adultas.

As crianças parecem assim ter também uma capacidade para criar novos ambientes na escola. Quando Bruna e Vitória pegam duas cadeiras e algumas folhas de papel já usadas, o ambiente do posto médico começa a ser criado. Não havia nenhum objeto que convidasse as crianças para essa brincadeira; no entanto, a experiência de Bruna propiciou o início da constituição de um novo lugar para brincar na sala. Percebemos a presença da estética na possibilidade de ver como que elementos aparentemente separados, brincar de médico e brincar de casinha, são postos em relação no fazer das crianças, na

descoberta e no maravilhamento pelos atos cotidianos expressados, repetidos e inventados, nas brincadeiras.

Carla Rinaldi (apud VECCHI, 2013, p. 163), ao falar das propostas de aprendizagem na sua relação com espaço, destaca que

el espacio ya no es simplemente un telón de fondo, sino un jugador clave: organizar el espacio significa organizar una metáfora del conocimiento, una imagen de cómo conocemos y aprendemos²².

Logo, uma das considerações de Acaso (2012), é, por exemplo, que o fato de se deixar a porta aberta ou fechada é essencialmente dizer que o que está lá fora interessa ou não, deve entrar na escola ou não. Bruna e Vitória nos mostram um intenso diálogo com a vida que acontece lá fora, nos convidando a pensar para além dos muros da escola. Assim, a organização do espaço tem relação com a cultura.

²² "o espaço já não é mais simplesmente uma tela de fundo, senão um jogador chave: organizar o espaço significa organizar uma metáfora do conhecimento, uma imagem de como conhecemos e aprendemos." Tradução da autora.

A estética que envolve a organização do espaço não tem relação só com a beleza padrão da disposição dos móveis, bem alinhados e coloridos; no fundo, quando falamos em beleza, dizemos de nos sentir bem em um lugar, buscar uma harmonia, um estado de espanto e maravilhamento com as coisas e com o mundo. Em uma entrevista (apud CARVALHO, 2012, p. 363), Duarte Jr. evidencia que “nosso encontro corporal, sensível, com o mundo, é também estético”. A experiência estética se constitui “quando nossos sentidos se demoram na descoberta das coisas em volta, ela provoca justamente esse espanto e esse maravilhar-se com o mundo” (p. 364).

Bruna, nesse encontro sensível com a gravidez da mãe e a experiência do posto de saúde, ressignifica, nos espaços da escola a curiosidade pelo início e compartilhamento da vida. Por este motivo, a estética também tem relação com essa possibilidade de invenção do cotidiano, da relação com os móveis e com as coisas, dos vínculos afetivos.

O que as crianças fazem nas suas brincadeiras é, sobretudo, uma busca de novas conexões entre os móveis e os objetos, mas também uma reinvenção do significado do objeto e sua utilidade. A brincadeira cria mundos e transforma o ambiente ocupado pelas crianças através da invenção. Nesse sentido, Barbosa (2013, p. 222), evidencia que,

a vida em comum, a brincadeira e a imaginação e a construção de narrativas são elementos políticos importantes na educação das crianças. São eles que fomentam a expansão do ser, a atenção ao detalhe, a gentileza, isto é, a delicadeza inegociável da vida.

Problematizar a constituição espacial, da sala, do pátio, da entrada da escola, e assim, da escola como um todo, é pensar quais as estratégias das crianças que sustentamos e desafiamos através do espaço. Significa questionar aquilo que antes parecia oculto e que ganha fundamental importância quando reconheço que a estética do espaço educa professores e crianças.

5.2.1 Espaços (in)comuns dos cantinhos da escola

Episódio 8: A mesa está pronta... bem bonita!



Estamos na brinquedoteca, ou biblioteca, como chama a Rapunzel. Maxsteel pega os brinquedos e próximo a estante começa a organizar sua casa. E diz "Vamos arrumar a mesa bem bonita! Bem bonita!". Eu me aproximo para acompanhar a brincadeira. A professora está com outras crianças, perto das fantasias, auxiliando-as a se vestirem.



Enquanto ele organiza as mesas e a cadeira, as coisas em cima da mesa, Nicholas-Cage diz "Cheguei de carro". Maxsteel continua guardando umas garrafinhas dentro dos armários. Nicholas-Cage mexe na mesa e diz "Tá pronta a comida gente!".



Nisso, Maxsteel pega um boneco de um animal e mostra para outra crianças dizendo "É o teu filhinho!". Pedro reclama que estava antes com o boneco e pega de volta.

Peter-Homem-Aranha chega e pergunta "Posso brincar contigo Maxsteel?". Primeiro ele responde que não, e rapidamente diz que sim, completando "Tu arruma... arruma... arruma os carros Peter-Homem-Aranha."

Maxsteel: Vamos fazer a comida.

Nicholas-Cage: Não... já tá pronta a comida.

Maxsteel: Ah, já tá pronta, então só falta comer. Pega uns pratos lá!

Eles continuam a organizar a casa e às vezes conversam algo que não escuto e também fica baixo o áudio no vídeo.

Maxsteel: Bota as garrafas pra gente tomar refri! Que a gente toma refri nas garrafas!

Nicholas-Cage-Cage diz que faltam os bonecos e Maxsteel diz para que ele pegue os bonecos... rapidamente corrige... "Bonecos não, bonecas!".

Nicholas-Cage encontra um pedacinho de pano e diz: "Olha, para limpar a boca!". Maxsteel diz entusiasmado: "Aham!". Pega o paninho e logo diz, "Pra limpar a boca... Não! Para colocar na mesa!". Coloca a toalha na mesa e diz "A mesa tá pronta!".

Maxsteel: - Tá pronta a comida. Vamos tomar cerveja. Eu vou tomar refrigerante.

Maxsteel pega um carro rosa e diz "Este é o carro da minha mulher!"

Nicholas-Cage faz como se estivesse comendo a comida da panela. E Maxsteel pega as bonecas, entrega uma para seu amigo dizendo "Essa é minha e essa é tua."

Maxsteel coloca a sua boneca no carro rosa. Pedro diz para colocar as duas bonecas. Maxsteel diz que não. Nicholas-Cage ameaça chamar a professora. Maxsteel diz que assim ele não vai mais brincar.

Maxsteel diz a Nicholas-Cage que aquelas são as mulheres deles. Nicholas-Cage diz "Pode entrar aqui que eu dirijo e o Pedro vai atrás."

Maxsteel: - Vamos parar de brincar com isso! É coisa de menina!



E começa a colocar os brinquedos para o lado. Se levanta, pega outros brinquedos, e diz "Este é o sofá da sala... a cama...". Nicholas-Cage pega outro brinquedo e diz "O banheiro para tomar banho!"

Pedro, Nicholas-Cage e Maxsteel começam a reorganizar a casa, que agora tem sala e banheiro. Maxsteel fica na estante procurando novos itens para compor a casa, enquanto Nicholas-Cage e Pedro continuam brincando. A brincadeira dura em torno de 11 minutos, quando é interrompida pela hora do lanche e as crianças precisam "organizar" a brinquedoteca.



Um dos cantinhos que podemos dizer que é comum de se encontrar nas escolas de educação infantil é o canto da casinha. Este é um espaço de brincadeira que costuma ser frequente nas instituições. Além disso, como

documentado através do projeto Território do Brincar, por Renata Meirelles, no livro *Cozinhando no Quintal* (2014), a poética das crianças na construção de suas comidinhas em diversas regiões brasileiras busca mostrar a beleza dos elementos utilizados pelas crianças na brincadeira de comidinha, mas também evidenciar como esta brincadeira está presente na vida das crianças.

Neste episódio, protagonizado por Maxsteel, Peter-Homem-Aranha, Nicholas-Cage e Pedro, vemos como crianças, na sua condição de menino ou menina, podem brincar de maneira distinta de um repertório narrativo que perpassa indiscriminadamente classes sociais e recantos do território: a casinha. Podemos perceber através das ações das crianças como o espaço educa no ser menino ou menina em nossa sociedade, através principalmente do tipo de brincadeira que se relaciona com a cor e produção visual dos brinquedos para uns e para outros. Basicamente, as brincadeiras ditas de casinha, no interior das escolas, comportam somente objetos que remetem a cozinha.

O convite que se faz aqui é no sentido de poder pensar em duas premissas: (a) Os brinquedos de casinha tradicionalmente são da cor rosa ou lilás, histórica e socialmente creditadas como cor de menina; (b) Normalmente o canto da casinha nas escolas comporta uma cozinha com fogão, pia, panelas, pratos e talheres (às vezes uma mesa), que, mais uma vez, histórica e socialmente, são espaços do lar creditados como das mulheres.

Desde muito cedo as crianças aprendem sobre as representações de ser menino ou menina em nossa sociedade. As roupas que os pais colocam para definir o sexo do bebê quando ainda é recém-nascido, a cor das paredes e dos móveis do quarto do bebê, e os tipos de brinquedos que normalmente caem na dupla "bonecas ou carrinhos".

Não se trata efetivamente de fazer uma análise, nesta pesquisa, dos brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, mas considerar, com fundamental importância, *do quê e com o quê* meninos e meninas brincam nas escolas

de educação infantil, e como ocupam os espaços da instituição. Pode-se perceber assim que a própria composição do espaço, nas suas cores, nos objetos, educa *do quê, com o quê e como* as crianças brincam e vivem a experiência de outros papéis sociais e narrativas.

Na brincadeira dos meninos de casinha, Maxsteel, ao mesmo tempo em que brinca, diz “Isso é coisa de menina!”. Talvez por nenhuma das crianças afirmarem esse discurso e de certa forma o meu olhar indicar curiosidade sobre a sua brincadeira, as relações continuaram a ser estabelecidas. Entretanto, um desconforto ocorre em algum momento, principalmente por parte de Maxsteel.

A diferença no modo como as meninas brincam de casinha e no modo como os meninos brincam de casinha é evidente, se compararmos o episódio anterior com este. Os meninos agregaram à brincadeira aspectos como ter um carro e levar a sua mulher para passear, enquanto as meninas levam o filho que está doente ao posto médico. Nesses momentos devemos nos perguntar: De que maneira o modo como organizamos os brinquedos, para que ocorra

o que costumamos chamar de brincadeira de casinha, influencia na possibilidade de meninos e meninas brincarem?

Através de suas ações as crianças formulam seus questionamentos sobre o mundo. Os pequenos, como seres sociais, não estão à mercê dos discursos que permeiam a vida em sociedade. Conscientes disso, enquanto professores, devemos pensar o conceito de “normalidade rica”. Ou seja, ao formular a constituição dos espaços precisamos pensar sobre essa normalidade que contempla os processos que rompem aquilo considerado normal, que contém também a irregularidade (VECCHI, 2013).

No episódio, os meninos iniciam uma (des)ordem na estrutura do arranjo espacial da brinquedoteca. Um processo de ordenar aquilo necessário para iniciar a brincadeira; todavia, ao mesmo tempo, para isso, era importante desarranjar a maneira como estava organizada a brinquedoteca.

Mesmo que a brinquedoteca estivesse um pouco bagunçada, com os brinquedos espalhados em caixas e

amontoados, este modelo é um tipo de organização, representando uma maneira de ordenar as coisas. Por este motivo, as crianças criaram uma (des)ordem. Romperam com a disposição proposta, ao passo que criaram um novo arranjo.

Vecchi (2013, p. 187), apresenta como os estereótipos permeiam a vida na escola e como “las imágenes estereotipadas pueden convertirse en lentes defectuosas que utilizamos para mirar e deformar la realidad”²³. Assim, devemos ponderar que através da constituição, não somente de imagens, mas de estereótipos de brincadeiras, de espaços, de brinquedos, estamos construindo uma visão de mundo, com seus significados, já que se trata sobretudo de um esquema conceitual. A maneira como organizamos a escola é uma maneira de intervir nesse espaço.

Nesse contexto, a autora descreve como o estereótipo de uma árvore constrói uma maneira de

²³ “As imagens estereotipadas podem converter-se em lentes defeituosas que utilizamos para olhar e deformar a realidade.” Tradução da autora.

conhecer a árvore. Essa reflexão é importante, porque nos auxilia no pensamento sobre a construção dos lugares de brincadeira na educação infantil. Vejamos o que ela apresenta:

Creo que todos nosotros hemos visto grandes árboles en las paredes de los centros educativos, dibujados evidentemente por las maestras y los maestros, en los que las aportaciones de los niños, si hay alguna, se reduce a añadir frutas y hojas. Esta aportación de los niños es, en si misma, discutible, pero, además, los dibujos hechos por los maestros no son siquiera representaciones aceptables de *un árbol* porque, em realidad, estos tienen formas y personalidades muy diferentes, mientras que, com mucha frecuencia, los maestros dibujan el estereotipo habitual de um árbol. De este modo, a través de uma simple representación, no solo se declara explicitamente que los maestros y maestras tienen el esquema correcto de los árboles, sino que damos a los niños un estereotipo banal aun antes de que puedan construir una imagen o esquema personal de lo que es un árbol. (VECCHI, 2013, p. 186-187).²⁴

²⁴ “Creio que todos nós já vimos grandes árvores nas paredes dos centros educativos, desenhados evidentemente pelas professoras e professores, em que as contribuições das crianças, se tem alguma, se reduz a adicionar frutas e folhas. Esta contribuição das crianças é, em si mesma, discutível, mas, além disso, os desenhos feitos pelos professores não são sequer representações aceitáveis de uma árvore

A partir dessas considerações, podemos pensar como os estereótipos têm constituído a maneira como organizamos os cantinhos de brincadeira. Com isso, aprendemos que não é possível transpor ou copiar boas ideias de organização do espaço, se estas não dialogarem com as culturas e contexto da instituição. Pensar a organização do espaço é mais do que importar boas ideias, é conscientemente criar contextos de exploração, pesquisa, aprendizagem e encontro, na clareza de que o ambiente não é neutro.

Considerar a presença de meninos e meninas na instituição, mais do que enfatizar uma diferença, é compreender os discursos sociais que envolvem o ser menino ou ser menina na sociedade contemporânea e a

porque, na realidade, estas tem formas e personalidades muito diferentes, enquanto que, com muita frequência, os professores desenham o estereotipo habitual de uma árvore. Deste modo, através de uma simples representação, não só se declara explicitamente que os professores e professoras tem o esquema correto de uma árvore, como também damos às crianças um estereotipo banal mesmo antes de que possam construir uma imagem ou esquema pessoal do que é uma árvore." Tradução da autora.

partir disso, construir ambientes sensíveis que convidem ao pensamento divergente. Como apresenta Carla Rinaldi (GANDINI, 2012) a escola toda tem que ser um ateliê, considerando o ateliê como uma metáfora, construindo a escola como um grande laboratório do conhecimento.

O pensamento divergente, por sua vez, "é a combinação de elementos incomuns que as crianças fazem com muita facilidade" e que "tende à reorganização de elementos" (GANDINI, 2012, p. 192). Assim, o processo de aprendizagem não se caracteriza como repetição, mas como um processo criativo.

Richter (2007, p. 13), evidencia que "brincar é uma atitude, uma disposição lúdica de desarranjar e rearranjar as coisas". Assim, no episódio dos meninos, temos o exemplo do pensamento divergente. Eles combinaram diferentes elementos na constituição da brincadeira de casinha; não só os materiais da cozinha, mas agregando outros brinquedos como os carros.

Aqui também vemos como o dizer da professora de que a organização por cantos não havia dado certo, porque

as crianças misturavam os brinquedos de um e de outro, requer uma especial atenção à relação das crianças com os espaços e os objetos. Se, por exemplo, tivéssemos um canto com uma pista de carros e um canto para a casinha, em que os objetos desses dois espaços não pudessem fazer parte de uma mesma brincadeira, a experiência protagonizada pelas crianças sequer existiria.

Precisamos assim rever os pressupostos que embasam a maneira como constituímos os espaços circunscritos com determinados brinquedos e não com outros. Toda escolha reflete um conceito de como as crianças brincam e constroem relações com os materiais. Logo, criar cantos superespecializados, em que cada coisa tem o seu devido lugar, dificulta o processo criativo, já que o pensamento criativo tem relação com

a capacidade de construir novas conexões entre pensamentos e objetos que promovem inovação e mudanças, pegando objetos conhecidos e criando novas conexões. (GANDINI, 2012, p. 192).

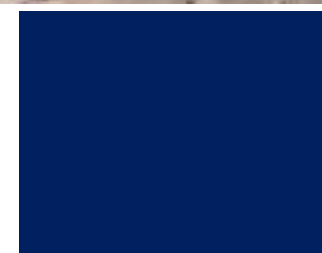
Não existe uma solução única. A maneira de buscar respostas é construir diálogos profundos com essa criança competente, social e criativa; é compreender, além disso, a constituição do espaço não como algo fechado e acabado, mas como o reconhecimento da dimensão projetual e, portanto, processual da organização do espaço. Como aponta Brougere (1998), a brincadeira e o jogo são a constituição de uma atividade cultural, que depende fortemente das significações construídas pelos sujeitos participantes. Logo, ao buscar novas conexões entre os brinquedos, Maxsteel, Peter-Homem-Aranha, Nicholas-Cage e Pedro, não só inventam uma nova possibilidade de brincar de casinha, integrando novos elementos culturais, como evidenciam a necessidade de construir e criar novos diálogos entre os materiais disponíveis na brinquedoteca.

5.2.2 Des(inventando) material(idades)

Episódio: Um, dois e... já!



Rapunzel e Vitória iniciam uma nova investigação no banco. Elas sobem e colocam os pés no banco, se preparam e pulam por cima do encosto do banco. SuperMan se aproxima e sobe no banco também, indicando que deseja participar daquele momento. Ele espera Rapunzel e Vitória subirem no banco.



Eles dão as mãos, para pularem juntos. Dizem "um, dois e... já" e pulam. Contudo, somente Rapunzel e Vitória pulam. Rapunzel, ainda de mãos dadas com SuperMan, olha para ele como quem espera ele pular, mas ele não pula. Ele analisa qual perna passa primeiro por cima do encosto do banco, ao mesmo tempo em que observa as meninas pularem e retornarem para o banco.

Várias vezes as meninas repetem essa ação e SuperMan não pula. Em um dado momento, depois de as meninas pularem, ele se arrisca e passa por cima do encosto do banco.



Eles continuam pulando de mãos dadas. Pablo se aproxima e também se insere na proposta das outras crianças: sobe no banco, diz "e... já!" e pula. De mãos dadas, os quatro juntos, pulam sobre o encosto do banco várias vezes.



Uma das considerações importantes ao disponibilizarem-se alguns materiais e brinquedos para as crianças refere-se ao fato de se estes são os mais adequados para aquela faixa etária. Cria-se um intenso diálogo entre a segurança e o desafio. Como viver novas experiências corporais com um mínimo de segurança, mas que desafiem as habilidades das crianças?

Como vimos em outro episódio, este mesmo banco foi utilizado também para protagonizar um show. As crianças mostram a vivência do banco enquanto um material lúdico, mais do que um espaço para ficar sentado. De fato, a vida das crianças não é ficar sentado em uma cadeira; o corpo que corre, pula, sobe e desce, senta, rola, descobre o mundo através de diferentes pontos de vista. Nesse cenário, muitas vezes, a escola parece ter dificuldade em relacionar-se com o movimento.

Na construção de uma nova relação com os objetos do pátio, aqui neste episódio, com o banco, as crianças, desinventam a tradicional funcionalidade que em geral os objetos são subordinados. Através da ação redescobrem e

evidenciam a beleza de um objeto cotidiano e vivem assim o espaço na sua dimensão corporal.

O pátio nem sempre tem a atenção necessária quanto à sua composição, mas certamente ocupa um tempo importante, em alguns casos, na jornada das crianças – entre meia e uma hora. Em outros, pelo contrário, esse local surge como um passatempo e ocupa pouquíssimo tempo da vida que acontece nas escolas, algo como quinze ou vinte minutos.

Essa organização temporal está baseada na ideia de não perder tempo, colocando o tempo destinado a essas propostas, como improdutivo e, portanto não tão necessário. E por outro lado, de que o pátio é um lugar somente de correr, que por isso não necessita de tanta preocupação com a composição espacial e com as experiências oferecidas às crianças.

O pátio, muitas vezes, é visto como um lugar para descarregar as energias das crianças, a fim de que possam se concentrar em outras atividades direcionadas pelo professor na sala, e também um momento de pausa dos

profissionais. Contudo, essa concepção sobre o pátio revela a qualificação da aprendizagem como transmissão, desconsiderando todas as experiências que as crianças podem ter com seus pares e com as materialidades do pátio. Gianfranco Staccioli (2013, p. 180) propõe que tenhamos outro olhar para o pátio.

A imagem do jardim como lugar de vazão é inadequada. Pode até haver vazão, mas as crianças desfrutam o espaço externo para realizar as mais variadas atividades, que vão desde testar suas capacidades motoras em grandes brinquedos fixos até se aninhar em lugares escondidos e pequeninos, se sentar tranquilos para olhar livros, inventar brincadeiras simbólicas com tramas elaboradas...

Em um pátio somente com playground e areião, apesar da falta de materiais para enriquecer as experiências das crianças, ainda assim, poderemos observar as crianças explorando a areia, as pedrinhas, os movimentos. Entretanto, as possibilidades ficam muito reduzidas. Poucos materiais ou materiais muito pobres reduzem as possibilidades criativas das crianças, assim

como brinquedos muito especializados não permitem que a imaginação e a criatividade convoquem a experiências diversificadas.

Em uma das situações que acompanhei durante a pesquisa, Bruna tenta fazer um bolinho no pátio. Faz o passo a passo: pega um pote de iogurte, coloca bastante areia até encher, aperta um pouco, vira no chão e... não sai bolinho! A areia escorre por entre a mão e o pote que ela segura. Ela faz uma expressão de dúvida: O que será que deu errado? A areia não tinha umidade o suficiente para ficar tudo grudadinho e fazer bolos, nem as crianças podiam pegar a água para misturar com areia, embora tivessem acesso. Vitória não sabe bem explicar isso, mas diz a Bruna: “Tem que fazer assim ó” – e cava um buraco, pegando a areia do fundo, que está um pouco úmida. Bruna tenta novamente, faz o passo a passo, e comemora: “Olha! Deu certo!!”.

Logo, a Bruna aprendeu na pele que a areia, nesta situação, pode ter duas texturas: seca, que escorre pelos dedos, sendo difícil de segurar e um pouco úmida, o que

permite ficar grudadinho e tomar a forma do material em que foi inserida, permanecendo mesmo depois que é tirada do objeto.

Devemos refletir que o planejamento que envolve este espaço normalmente se preocupa com o número de crianças e turmas que irão frequentá-lo, distribuídos ao longo do dia, não contemplando a análise de que tipo de brinquedos compõe e podem ser oferecidos neste local. Além disso, talvez conheçamos muito pouco sobre as possibilidades dos materiais, objetos e brinquedos que colocamos no pátio, e porque os colocamos lá. Como já vimos, toda escolha é baseada em um conceito sobre relação, criatividade, aprendizagem. Precisamos ser conscientes ao eleger um material e não outro, para estar no pátio.

Voltando ao episódio, já descrevi anteriormente que SuperMan normalmente brincava com crianças mais velhas e inclusive com adolescentes nas proximidades de onde mora. Essa situação criava uma ideia de que SuperMan tivesse mais habilidades corporais, por incorporar

brincadeiras não compatíveis com sua faixa etária e de produzir muitas situações de agressão, pois costumava resolver seus conflitos agredindo os outros colegas com socos ou empurrões. De outro lado, as meninas normalmente são vistas como mais quietinhas e comportadas.

Na cena, vemos como Rapunzel e Vitória são habilidosas naquilo que estão fazendo. Encontram poucas dificuldades para pular sobre o encosto do banco, mesmo de mãos dadas, o que torna a atividade mais desafiadora. O corpo inteiro está envolvido em resolver a situação: a posição e movimento das pernas, dos braços e mãos, os reflexos, o pensamento rápido, a resposta dos músculos ao estímulo. A experiência nova, para SuperMan convoca a respostas corporais. É o desafio que move as experiências para um nível de sofisticação cada vez mais alto.

Por outro lado, SuperMan, na mesma idade das meninas, e que tinha uma vivência com crianças maiores, mais ligada ao espaço da rua, de correr, pular, demonstrou poucas habilidades para a tarefa de pular o banco.

Somente depois de algum tempo, de analisar como faria para passar a outra perna por cima do encosto do banco, de mãos dadas, foi que SuperMan teve êxito. Tempo.

Como escreve Agostinho (2014, p. 09),

no corpo da criança reside um conjunto de componentes físicos em plena constituição. Nele a vida explode, e aparece com força a vontade de desbravar e se aventurar. Nos seus movimentos, arriscar-se não nos parece uma atitude de franco enfrentamento com os adultos, antes, sim, o impulso de aventurar-se e conhecer o mundo e a si mesmo, sua capacidade e força.

Esses momentos convocam medidas de proteção, mas também posturas que desafiam e sustentam as novas descobertas das crianças. O professor precisa estar preparado para manter um equilíbrio, já que a superproteção muitas vezes acaba se refletindo em imobilidade. Sabiamente Alfredo Hoyuelos (2013, p. 14), nos conta que “los niños y niñas pequeños se asombran porque no dan el mundo por supuesto”²⁵.

²⁵ “os meninos e as meninas pequenas se assombram porque não tomam o mundo como algo já dado.” Tradução da autora.

Quando as crianças iniciam a escrever sua história, ao nascer, carregam a curiosidade pelo inédito, buscam entender esse novo lugar que vão passar a habitar, para além do corpo da mãe. No encontro de Rapunzel, SuperMan, Vitória e depois Pablo, evidencia-se a desconstrução dos objetos e da sua correlação com uma idade específica.

As crianças podem experimentar a composição espacial de diferentes formas, conforme suas experiências se tornem mais complexas. Para os bebês os bancos do pátio pode ser um encontro com o sentimento de concavidade que estar em baixo do banco propicia. Para as crianças protagonistas do episódio pode ser um momento de viver corporalmente o espaço, tensionar suas habilidades. Ainda, para as crianças maiores, em episódio anterior, pode ser a construção do espaço imaginário de um palco, experimentando a corporeidade do teatro.

A composição espacial pode assim convidar a novas conexões, ou produzir uma técnica de relacionar-se com e no espaço. Lopes (2009) evidenciou nas suas pesquisas, e

também aqui observamos, como as crianças subvertem o instituído, reinterpretando os objetos constituídos para elas, reorganizando o princípio da função e representação do banco, a partir do encontro com seus pares e da brincadeira.

As crianças criam na relação com o banco do pátio um espaço de jogo com algumas sensíveis descobertas de embaixo/em cima e alto/baixo. A experiência de Rapunzel e Vitória se conecta com as de SuperMan, criando um lugar simbólico de potência e acolhimento. Assim é mais interessante refletirmos não sobre idade mental, mas sobre o conceito de idade da experiência, a que nos convida Walter (apud CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 228):

Creo que se puede reelaborar desde las raíces, y precisamente gracias a las reflexiones sobre los múltiples espacios posibles, la idea tan querida de edad mental. Me gusta más una idea de desarrollo infantil conectada a la edad de la experiencia. Esta idea supera los confines de la homogeneidad cronológica abriéndose a las diferencias como valor y especificidad: cada uno desarrolla el

proprio "campo de experiências" dentro del proprio campo de relaciones posibles.²⁶

Entenderemos assim, que o encontro sustenta as experiências.

5.3 A escola como um lugar de muitos lugares

A escola aos poucos deixa de ser um espaço indiferenciado e passa a se constituir como um lugar. Na amplitude do que acontece no cotidiano no encontro de crianças e adultos, na pesquisa, percebi que esta escola se constitui como um lugar de brincar. Essa hipótese não só é afirmada pelas crianças, Rapunzel e Alison, em um vídeo onde dizem que vão à escola para brincar, como também no tempo empenhado dentro da instituição para que as situações de brincadeira aconteçam.

²⁶ "Creio que se pode reelaborar desde as raízes e precisamente graças às reflexões sobre os múltiplos espaços possíveis, a ideia tão querida de idade mental. Me agrada mais uma ideia de desenvolvimento infantil conectada a idade da experiência. Esta ideia supera os limites da homogeneidade cronológica abrindo-se às diferenças como valor e especificidade: cada um desenvolve o próprio "campo de experiências" dentro do próprio campo de relações possíveis". Tradução da autora.

Ao longo dos episódios podemos perceber como o conhecimento envolve a vida cotidiana das crianças na instituição. Também observamos que quando os espaços criam oportunidades sensíveis e acolhedoras para a aprendizagem, o conhecimento se torna visível através da atenção dada às coisas das crianças.

Em todas as situações, a partir das ações das crianças sobre o espaço, compreendemos como elas se relacionam com este, criam lugares e hipóteses, iniciando grandes descobertas. Assim, o professor deve considerar como tem retroalimentado essas experiências.

As crianças criam muitos questionamentos na sua relação com o espaço. Se fizermos um elogio à pergunta, ao invés de querer formular todas as respostas, perceberemos a riqueza de constituir um projeto relacional.

Os conceitos de experiência, acolhimento, empoderamento, construtividade e encontro, perpassam este trabalho no diálogo com as ações das crianças. Sensivelmente, as crianças habitam os silêncios criados. Percebemos então quanta vida há na escola de educação

infantil e o quanto devemos refletir e mudar a cultura da apostila que homogeniza as relações e as experiências.

O grande aprendizado que fica é a necessidade de documentar esses processos autônomos das crianças, que ocorrem quando o adulto não está indicando o que deve ser feito. Escutar, dar atenção para esses momentos, provavelmente encaminhará para uma nova cultura pedagógica sobre o trabalho com crianças em instituições coletivas.

Uma das evidências é a de que a escola é um lugar de muitos lugares. Lugares concretos e simbólicos, em que o laço emocional cria contextos de experiências. Como aponta Tuan (1983, p. 152-153),

As crianças se relacionam com as pessoas e os objetos com uma retidão e intimidade que fazem inveja aos adultos maltratados pela vida. [...] O lugar é uma pausa no movimento. [...] A pausa permite que uma localidade se torne um centro de reconhecido valor.

O lugar é assim construído a partir do significado. Um dos conceitos defendidos até aqui, é a ideia de

“caracterizar a escola como um *lugar de encontro*” (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2009 apud BARBOSA, 2013, p. 218, grifo da autora). Assim, a seguir, relato alguns encontros possíveis das crianças na educação infantil, compartilhando uma vida comum, a partir das seguintes relações: Viver o encontro e a sozinhas e as experiências de construtividade.

Encontrar com os bebês



Vitória encontra os bebês a caminho do pátio e os auxilia. Nesse momento, constrói um lugar de potência, já que se sente responsável pelas crianças menores. O vínculo

dela com os bebês, inicia-se em casa, já que Vitória tem um irmão menor que também frequenta a instituição.

No espaço da escola Vitória tem a possibilidade de se encontrar com outros bebês e constituir o mesmo elo de cuidado e acolhimento que tem com o irmão. Tal situação pode evidenciar a relação rica e cheia de possibilidades no encontro com os bebês.

No pátio, algumas vezes ouvi “eles arruinaram meu bolo de aniversário”, “ele está estragando os bolinhos”, referindo-se à ação dos bebês na vida coletiva. Essas falas me levaram a pensar como a instituição promove o encontro entre as crianças buscando criar uma visão de capacidade entre os bebês e as crianças maiores.

A questão é que muitas coisas separavam os bebês das crianças maiores: a cerca, os brinquedos que ficavam atrás da cerca, o momento do lanche, o cadeirão para comer, a distância dos cadeirões com relação às mesas das outras no refeitório. Além disso, quando Alison se aproximou da cerca para ver os bebês brincando, e um bebê se aproximou dele, levando a mão próxima a seu

rosto, escutou-se ao fundo “cuidado para ele não machucar o teu rosto”.

Vitória e Alison costumavam se aproximar mais dos bebês do que as outras crianças do grupo que acompanhei. Aqui, uma experiência fora da escola os convida a esse diálogo: Vitória com seu irmão menor e Alison, com a bebê, sua vizinha, que a mãe dele cuidava. Eles sabem que os bebês não são assim tão perigosos quanto foi pronunciado na tentativa de aproximação.

A cerca que divide o espaço dos bebês do resto da escola leva a que Rapunzel, na apresentação da escola, diga: “Aqui é onde vivem os bebês”. Pode ser que o uso do termo viver seja banal, mas também pode indicar que os bebês não vivem ou vivem muito pouco na vida coletiva da instituição.

Inconscientemente produzimos, através de uma pedagogia invisível (ACASO, 2012), do lugar onde ficam os bebês no pátio e no refeitório, uma imagem de bebê para as crianças maiores. Ainda, quando Vitória e Alison se aproximam dos bebês, a imagem de bebê destas crianças,

parece ser diferente da imagem que as outras crianças tem, já que veem os bebês como arruinadores de brincadeiras, que não sabem brincar.

Observar como as crianças de diferentes idades se encontram na escola, nos permite conhecer e entender como poderemos organizar encontros para construir novas experiências, nesse caso, com os bebês. Inventar outro modo de viver a vida coletiva da instituição passa por uma atitude menos excludente e separadora das crianças entre elas. Organizar tempos e espaços para que bebês, crianças pequenas, crianças grandes e adultos se encontrem, colocam a cognitivo e o emocional em situações antes não vivenciadas.

Assim, pensar a escola como um lugar de encontro, requer evidenciar os nossos conceitos sobre as crianças e suas relações. Vemos nesta cena a importância de considerar a imagem que produzimos através da organização do espaço sobre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e sobretudo como as crianças percebem umas às outras.

Encontrar com as crianças maiores



Quando todas as crianças se encontram no pátio, ocorre finalmente o diálogo entre diferentes idades. Vizinhos e amigos tornam a se reencontrar. Além disso, crianças mais experientes em uma certa atividade poderão

proporcionar novas experiências para outras crianças menos experientes.

Na cena, Rapunzel e Vitória se encontram com as meninas de outra turma em uma brincadeira no escorregador. Elas logo deixam as pequenas participarem, mas com uma condição, “as grandes não pegam as pequenas no colo”, disse uma das meninas.

Como elas me disseram, haviam inventado uma nova brincadeira. Para designar suas ações, a palavra-chave era invenção! Uma criança senta no escorregador e a outra se agarra na cintura desta, e as duas crianças escorregam juntas, uma sentada e a outra deitada. O que as meninas diziam para as pequenas era que, elas até poderiam ir agarradas na cintura delas, mas as grandes não vão agarradas na cintura das crianças pequenas.

A questão foi facilmente resolvida por Rapunzel e Vitória, de uma maneira bastante interessante. Vitória, era a menorzinha do grupo que acompanhei, e isso fazia com que normalmente ela ficasse com o papel de filha ou bebê nas brincadeiras. O que aconteceu nesta cena foi que uma

criança pequena, Vitória, pegou uma criança maior, Rapunzel e assim puderam seguir brincando com as meninas da outra turma na nova brincadeira.

Aqui duas experiências foram compartilhadas. Como destaca Vecchi (2013, p. 139) “as crianças são nômades da imaginação e ótimas manipuladoras do espaço: elas amam construir, mover e inventar situações”. As crianças “grandes” inventaram uma nova brincadeira no escorregador, mais do que escorregar, constituíram um espaço para experimentar o movimento de maneira compartilhada. O fato de escorregar sentado e deitado tem percepções diferentes da relação do corpo no e com o espaço.

Além disso, Rapunzel e Vitória mostraram que crianças grandes e crianças pequenas podem sim brincar juntos, sem necessariamente a criança pequena ser sempre “o bebê” e a mais protegida. Evidentemente, na colocação das meninas, o discurso vai além do tamanho de cada criança e se baseia na diferença de idade. Normalmente,

são as crianças maiores que criam as regras e as crianças menores se apropriam.

Sempre que eu perguntava às crianças quem havia construído aquela brincadeiras ou aquela organização, eu ouvia como resposta, “fui eu que inventei!”. Essa era a palavra que elas usavam, invenção. De certo, o encontro com o escorregador, com as outras crianças, e a experiência anterior dos modos de escorregar, conduz às crianças a inventar outros jeitos de ser/estar no mundo e aqui, de usar o escorregador.

Percebemos assim como o pátio auxilia na construção das relações sociais e dos relacionamentos. Assim como na pedagogia de Reggio Emilia, a piazza ou praça central, desenvolve a ideia da “pedagogia dos relacionamentos”, os pátios das instituições de educação infantil podem ser um ponto de encontro coletivo, no sentido de promover “encontros, interações em grupos, histórias, relações sociais e o início da aquisição de uma identidade pública pelas crianças” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 45).

Logo, no encontro com outras crianças de diferentes idades, tamanhos e idade da experiência, é que as crianças poderão experienciar outras relações sociais e outras posições no desenvolvimento de brincadeiras. Rapunzel e Vitória construíram um lugar de potência. Identidades diversas se encontram e se constroem no pátio. As crianças menores poderão visibilizar sua competência na relação com as crianças maiores, mas sobretudo estaremos desenvolvendo uma ideia de desenvolvimento ligada à idade da experiência.

Staccioli (2013, p. 96) destaca a importância de prestar atenção as inúmeras brincadeiras criadas ao redor do escorregador:

O escorregador se revela como um ponto de encontro para um número limitado de crianças, uma estrutura multiuso, cujos diversos planos e níveis são aproveitados e integrados em brincadeiras, em geral simbólicas, mais ricas e interessantes do que o costumeiro e repetitivo subir os degraus e deslizar para baixo.

Encontrar com os adultos



Que grande aprendizado seria se os adultos se encontrassem com as coisas das crianças todos os dias. Na cena, observa-se uma das poucas vezes em que vi a professora brincar junto com as crianças. Um encontro iniciado pelo batom que Vitória trouxe na mochila.

Claro que devemos tomar cuidado para que a proximidade não se torne invasão. Aqui, as crianças convidaram a professora para a brincadeira, quando Vitória

diz “Posso fazer chapinha no teu cabelo?” e a professora senta-se em uma cadeirinha. Rapunzel se aproxima e com um pente alisa os cabelos da professora.

Staccioli (2013) descreve que as coisas das crianças são muitas, os objetos pessoais, aquilo que trazem para a escola, os objetos que vêm no bolso. O autor evidencia que,

esses materiais são frequentemente observados e manuseados pelas crianças nos momentos individuais, em duplas ou em pequenos grupos espontâneos. É preciso dar espaço a essas atividades imprevistas. (p. 139)

Assim, os objetos que as crianças trazem também podem se constituir como um lugar de relações. Em outro dia, Matheus-Ben10 fez um penteado no seu cabelo com a espuma do sabonete líquido e a professora disse para que ele tirasse a espuma do cabelo. Ainda, quando estávamos fazendo o painel de consentimento para a pesquisa, as crianças pegaram as canetinhas e fizeram tatuagens no corpo.



Essas situações reinvidicam o diálogo intergeracional, mas também buscam a relação e construção do espaço enquanto uma vivência de corpo inteiro, para além dos cinco sentidos. Um espaço em que o professor seja presença, construindo um sentido de tempo que seja pausa, rompendo com a lógica de um tempo que apenas passa (BARBOSA, 2013).

Encontrar com o "eu" potência



A instituição de educação infantil pode e deve ser um espaço que rompa com as barreiras da visão sobre as crianças como seres incompletos, construindo uma visão de

potência das crianças. A escola deve se comunicar com o exterior, com a comunidade e a cidade. Construir uma visão de criança que constrói conhecimento na relação com os materiais, com as outras crianças e com os adultos, como vim afirmando até aqui.

Na cena, SuperMan utiliza o chão como suporte para suas experiências de construtividade. Ele constrói um castelo e analisa onde ficarão os cavaleiros. Algumas das pecinhas de madeira, já possuem o encaixe para colocar o cavaleiro. Entretanto, SuperMan não encontra outra peça dessas e inicia uma investigação para descobrir como fará para que o cavaleiro fique no alto da torre. Depois de algumas tentativas, ele decide apoiar a peça do cavaleiro em outra peça de madeira maior.

SuperMan gostava muito de brincar com essas peças dentro da sala, sempre as procurava. Fazia castelos, garagens, lugares para os animais e tudo que a imaginação permitisse. Para cada situação, uma tarefa construtiva a ser elaborada.

Se no castelo o problema estava em conseguir colocar o cavaleiro no alto da torre, na garagem para os carros, o problema encontrava-se na construção do telhado da garagem. As peças de madeira por não serem todas do mesmo tamanho e forma, convidam a exploração das combinações possíveis entre elas para que a objetivo de construção seja alcançado.



Aqui, muitas noções matemáticas são iniciadas como os conceitos de tamanho, volume, quantidade, área. Além disso, envolve a construção de um planejamento para o projeto de um novo objeto.

Assim, como se observou em Reggio, podemos perceber nestas cenas a maleabilidade do chão, ou seja, o chão como um espaço que é altamente transformável. Como aponta Vecchi (2014, p. 139),

o chão é um espaço aberto, uma espécie de canteiro de obras que pode ser montado e desmontado, uma página em branco que pode ser desenhada e apagada com facilidade.

Embora seja um elemento flexível, e as cenas evidenciam essa necessidade, devemos considerar a possibilidade de criar lugares para que as crianças possam retomar um projeto iniciado no dia anterior.

Na cena do castelo, SuperMan pede para a professora uma folha e uma caneta e começa a desenhar a sua construção, como quem elabora uma planta arquitetônica. Ele observava de vários ângulos, chegava pertinho, virava a folha de cabeça para baixo, investigando a relação entre o desenho bidimensional (altura e largura) e uma construção de três dimensões (altura, largura e profundidade). Digamos que, se a sala estivesse organizada

por cantinhos “fechados”, SuperMan precisaria “misturar” as coisas de um canto com as de outro: cantinho do desenho e cantinho das construções, por exemplo.

De acordo com Fortunati (2009, p. 61),

[...] pensar o espaço das experiências das crianças ajuda o adulto a amadurecer as expectativas de protagonismo nas ações que as crianças expressam em seu interior, utilizando as oportunidades presentes, e também pode ajudar o adulto a suavizar a intromissão sobre a criança por parte das instâncias educacional quando a ansiedade dos resultados prevalece sobre a sensibilidade da escuta.

A sensibilidade da escuta está atrelada ao tempo da escuta. Além disso, não ser um adulto invasivo, não significa abandonar as crianças. Criar um vínculo de proximidade significa acolher e sustentar as experiências das crianças (VARGAS, 2014). O acolhimento como essa característica permite estabelecer relações de segurança, mas sobretudo encorajar (STACCIOLI, 2013). Assim,

sustentar as experiências significa tornar a passar pelas ações iniciadas pelas crianças desafiando-as.

6. Deixando a porta aberta: a constituição espacial para além da técnica

Uma grande roseira imperava na entrada do jardim: as rosas que nela cresciam eram brancas, mas havia três jardineiros que se ocupavam em pintá-las de vermelho. Alice achou que aquilo era uma coisa estranha e aproximou-se para ver melhor. [...]“Vocês poderiam dizer-me, por favor”, disse Alice, um pouco timidamente, “por que estão pintando estas rosas?” O Cinco e o Sete não disseram nada, mas olharam para o Dois. O Dois começou, em um tom baixo: “Porque, de fato, você vê, Senhorita, esta deveria ser uma roseira vermelha, e nós plantamos uma roseira branca por engano, e, se a Rainha descobrir, nós todos seremos decapitados, sabe. Portanto, você vê, Senhorita, estamos fazendo o melhor possível, antes que ela chegue para...”

Alice no País das Maravilhas, 2002.



As crianças, desde quando chegam à escola, e durante o decorrer dos dias do ano letivo, é como se fosse sempre a primeira vez. Saem a visitar os esconderijos, as salas, a água que inunda a mão de conchinha a esperar embaixo da torneira; correr, pular, caminhar, deitar, sentar, tocar, cheirar, escutar, batucar, pendurar-se. Fazem um reconhecimento constante do território o qual vão ocupar ao longo do ano, ou durante alguns anos. Aos poucos as crianças se apropriam dos espaços da educação infantil, criam cantinhos, lugares. Assim, o corpo descobre o limite entre o medo e a emoção da conquista a cada novo passo, se pendurando, subindo, descendo, balançando.

Na areia da pracinha, na lanterna que brilha no escuro do banheiro, na beleza das comidinhas, mostram aos adultos a sensorialidade que está presente no cotidiano e na composição do espaço. Mas também desinventam objetos, como diria Manoel de Barros, e a mesa se transforma em esconderijo, mercadinho ou uma pista para os carros. E nessas andanças, encontros.

As crianças vivem no espaço da educação infantil, a arte do encontro com os materiais, com os bebês, com os adultos e com a formiguinha que caminha sob o sol no areião do pátio. Ações de cuidado, descoberta e surpresa, na curiosidade que os conecta ao mundo. Criam novos ambientes e narram mil histórias: do espetáculo com pipoca nos bancos até o restaurante no chão do pátio.

Mas às vezes também querem ficar sozinhas. A escola também é um lugar para as emoções nem tão boas assim. E a criança que tem tristeza precisa encontrar no banheiro ou debaixo da pia do pátio um lugar para repousar e ficar invisível. Pensar. Entender suas emoções. Mas logo um amigo com um livro ou um quase pedido de desculpas faz reacender as risadas que ecoam em todos os lugares.

Espaços considerados menos nobres ganham, nas ações das crianças, a excelência: novos sabores são descobertos quando o pão encontra o café com leite no refeitório; o espelho do banheiro é testemunha das identidades experimentadas e do eu reconhecido quando a

espuma do sabonete encontra o cabelo e um lindo penteado aparece. Ensinam aos adultos que é necessário olhar para os espaços mais uma vez, e sempre, com o corpo da primeira vez.

A constituição espacial da escola como um processo criativo compartilhado com as crianças

Estamos no pátio. Muitas crianças estão na minha volta, se interessam muito pelo caderninho que levo comigo. O dia está um pouco ventoso. De repente o vento bate levantando muita areia. Uma voz curiosa entoar: “Ai... Por que o vento *avoa* e coloca coisa no olho da gente?” Enquanto isso, esfrega seu olho tentando tirar os grãos de areia que teimam em se encontrar com o vento e lhe cair no olho. (Diário de campo)

Conversamos ao longo destas páginas sobre a organização do espaço a partir desse cotidiano. Precisamos conversar sobre educação das crianças pequenas a partir das relações entre crianças-crianças-adultos. Fico me perguntando quantas vezes também não pude ver a

riqueza das produções das crianças. Isso certamente é um aprendizado constante, em que a pesquisa cotidiana tem máxima importância.

Aprender a observar o que acontece no cotidiano, considerando que nada é banal, enche a sala de empatia para com as coisas das crianças. Aquilo que trazem no bolso da calça, nos recantos da mochila. As brincadeiras que são produzidas e os novos cantos que são criados. Tudo isso, nos permite aprender outro jeito de se relacionar com as infâncias, as culturas e as crianças. Um jeito sensível, aberto, acolhedor, respeitoso.

Como já conversamos antes, a organização por cantos encontra, na proposição de auto-atividade de Froebel, a possibilidade de relativa autonomia das crianças na construção das suas brincadeiras, da conexão entre os objetos. Ocorre que viemos organizando os espaços *para que* as crianças brinquem: *para que* brinquem de casinha, *para que* brinquem de narrar e criar histórias, *para que* brinquem com jogos de construção, *para que* desenhem. Com isso antecipamos as possíveis ações das crianças no

encontro com o espaço e os materiais e colocamos como possível uma só: aquela que, enquanto professores, permitimos que aconteça. Aí reside o grande problema.

As crianças não aprendem somente aquilo que permitimos, porque a aprendizagem é, sobretudo, movida pela curiosidade, pela novidade e não pela permissão. É engraçado querer ensinar autonomia em uma lógica que nada tem de autônoma: brinquem disso, brinquem daquilo, comam assim, não conversem, não corram, não façam barulho, não façam bagunça, desenhem assim. O que é a construção do pensamento, senão possibilidades de devaneio?

O estudo de Carvalho e Rubiano (2010) analisou a relação das crianças em espaços semiabertos – aqueles que são divididas por biombos ou estantes, que permitem o contato visual da criança com o resto do grupo de crianças e com a professora -, em espaços abertos – aqueles em que normalmente é caracterizado por um grande espaço vazio -, e em espaços fechados – aqueles que têm alguma barreira como móveis que impedem a visão das crianças

com o grupo e com a professora. Assim, as autoras enfatizam que as zonas circunscritas favorecem a interação com os pares.

Nas zonas circunscritas as crianças mantiveram-se mais associadas, sendo que as associações foram estabelecidas quase que exclusivamente com coetâneos e o principal foco do comportamento dirigido socialmente foi o companheiro. (CARVALHO e RUBIANO, 2010, p. 131)

Uma das primeiras constatações na escola da pesquisa era sobre a continuidade das brincadeiras, parecia que as crianças, principalmente os meninos, perambulavam o tempo todo. Encontravam carrinhos, brincavam uns dois minutos, encontravam bichinhos de pelúcia, mais dois ou três minutos, começavam a brincar de pegar, etc., o que dava uma sensação de descontinuidade. A consideração da professora também vinha nesse sentido, ela me dizia que eles começavam a brincar, mas que logo a brincadeira “se perdia”.

A professora iniciava algumas modificações espaciais, a partir desta hipótese, com o intuito de que as

brincadeiras continuassem por mais tempo. No mesmo dia da casinha com o posto médico de Bruna e Vitória, primeiro, ela pegou um tecido grande e convidou as crianças para fazerem uma cabaninha. Juntou duas mesas e largou o tecido sobre elas. Poucos minutos depois, a professora diz que eles não estão brincando e indica que vai trazer outra coisa.

Ela pede para as crianças guardarem os brinquedos e vai na brinquedoteca buscar o teatro de fantoches. As crianças pegam os fantoches e começam a brincar, mesmo fora do espaço do teatro. Com isso, a professora diz que não é assim que brinca, que uma criança deve ir para trás das cortinas, enquanto as outras escutam. Algo que também não durou muito tempo.

Durante a pesquisa empírica observei que apesar de a sala não ser organizada em espaços circunscritos, colocando um amplo espaço central ocupado pelas mesas e pelas cadeiras e espaços vazios, as crianças procuravam essas delimitações. A grande questão é que espaços amplos e abertos convidam ao caminhar, percorrer o

espaço, e isso gerava conflitos entre as crianças que haviam ocupado lugares e constituído suas circunscrições, e as outras que percorriam todo o espaço da sala, correndo ou caminhando.

Agora, finalizando esta escrita, ao considerar este contexto de experiência com as crianças e a professora, acho relevante tentar sintetizar os elementos importantes que encontrei nas ações das crianças que participaram da pesquisa:

- As crianças procuram espaços, que de alguma maneira se tornem circunscritos, para realizar suas brincadeiras, o que mais uma vez afirma a importância desses pequenos cantos para a construção de relações entre as crianças através de interesses comuns;
- Uma brincadeira não necessariamente utiliza somente um espaço, podendo contemplar a complexidade das relações sociais, havendo a necessidade de cantinhos que se conectem com a mobilidade da vida.

- A especialização dos espaços e dos brinquedos poderá empobrecer as experiências das crianças e sua criatividade de buscar novas conexões entre os objetos cotidianos;
 - Precisamos sim atentar para a constituição do espaço da escola para receber as crianças, mas devemos, sobretudo dar importância para o processo de projetar novos lugares depois das ações das crianças e no compartilhamento de significados com elas;
 - É necessário refletir sobre como a escola constrói relações com a comunidade e a cidade, precisamos pensar a escola e as crianças para além de seus muros;
 - A visibilidade e a atenção às ações das crianças com o espaço de ocupação e transformação legitimam a escola como um lugar construído no diálogo com as crianças.
- A disposição dos brinquedos e maneira como são organizados influencia nas possibilidades de brincadeiras criadas pelas crianças;
 - Precisamos tomar posse dos espaços, criando sedução estéticas para o brincar e a experimentação, bem como dar posse às crianças para que inventem e criem seus lugares;
 - Criar contextos de brincadeiras, disponibilizando materiais versáteis e sobretudo observar os contextos de brincadeiras criados pelas crianças para compreender os interesses dos pequenos e seus modos de brincar e inventar mundos.
 - É necessário refletir sobre a imagem que criamos sobre as crianças entre as crianças e os adultos através das nossas falas, atitudes e mais ainda, através da organização espacial;

- Organizar contextos de experiência, mais do que uma organização física, é uma organização cultural;
- A flexibilidade dos espaços da escola é necessária na garantia dos direitos das crianças à brincar e criar lugares;
- Os adultos-professores precisam brincar mais com as crianças e reaprender o sentido poético do mundo, possibilitar-se estar quando infante, sem pressa, sendo presença nas invenções e brincadeiras na sala, no pátio, etc.

Por fim, devemos assim considerar “[...] la importancia de la organización como proceso creativo y no solo como la aplicación de la eficiencia o el apoyo a la misma²⁷” (VECCHI, 2013, p. 190). A sensibilidade de construir um espaço que convide a multissensorialidade,

²⁷ “[...] a importância da organização como processo criativo e não somente como a aplicação da eficiência ou do apoio a esta”. Tradução da autora.

mais do que construir um espaço para todas as experiências de uma vez só (liso, rugoso, áspero, plástico, etc), significa criar um projeto espacial que se conecta com o tempo da experiência, e não com o tempo da fábrica.

Como coloca Larrosa (2011) a experiência tem como base um princípio de alteridade, já que a experiência como *isso que me passa*, diz de “algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (p. 06). A escola como um lugar de muitos lugares de encontros com o outro, com as pecinhas de madeira, com os adultos, com o eu potência, significa que, assim como as crianças são afetadas pelo contexto, o contexto é afetado pelas ações das crianças.

O papel do professor consiste em enriquecer a experiência da criança. Estar atento, solícito e disponível para flexibilizar e reorganizar os espaços da sala, do pátio e das outras áreas da escola, demonstra um entendimento de que a educação se faz no movimento e no tempo. O movimento das ideias, das crianças, dos lugares. Será preciso muita observação para entender como as crianças se apropriam, significam e criam lugares nos espaços, para

então organizar os espaços não só fisicamente, mas culturalmente.

Como podemos perceber ao longo das cenas, o tempo, na escola, se transforma em tempos plurais. Não falamos assim de um tempo único, aquele do relógio, mas falamos do tempo de ação das crianças e adultos nos seus fazeres. Pensar sobre quem é o tempo na escola é se perguntar se são as professoras, as rotinas ou crianças. Centralizar essa discussão nos convidará a escutar e compreender a cultura da infância.

A dificuldade de programar o ser humano requer pensar o imprevisto como uma atitude educativa e não como um modismo pedagógico (HOYUELOS, 2008). Precisamos assim fazer um elogio à lentidão e cuidar para que os fazeres das crianças e suas invenções não se percam no não-observado. Não podemos confundir tempo com movimento, por isso a necessidade de refletir sobre esses dois conceitos presentes na nossa vida.

A temporalidade é algo diferente na experiência de cada um. Uma intensidade resultará na percepção de um

tempo que passou rápido demais. De outro modo, uma extensão de tempo esperando poderá se tornar uma eternidade, mesmo que sejam segundos. A percepção do tempo está assim atrelada ao tempo da ação e ao tempo da alma, do corpo que se envolve no encontro.

A brincadeira e o elemento lúdico que compõe os momentos de interação descritos e analisados nesta conversa nos convidam a criar e reinventar uma escola que dá as mãos para as crianças. Viver uma aventura de conhecimento do mundo coletiva não é uma tarefa fácil. Parar para observar, para pensar, para rever pedagogias e didáticas, será necessário se quisermos que nossas escolas respeitem e acolham as crianças e suas infâncias. Vimos que as crianças tem um potencial enorme, que precisa ser escutado e para isso, precisamos estar solícitos a redescobrir as relações do mundo com os pequenos.

Pensar os adultos como companheiros de aprendizagem e experiências, porque não são quem enchem os jarros vazios. Afinal, as crianças não são jarros vazios, e os educadores se comprometem com a formação

e desenvolvimento humano das crianças. Um humano que é cognitivo, social, cultural, intelectual, emocional, sensível.

Muitos são os campos de experiências das crianças que englobam diferentes linguagens. Biesta (2013) coloca que a invenção é isso, a resposta única de alguém. Uma resposta que precisa de tempo para o empenho do corpo sensível. A capacidade de invenção nos move no desejo de tornar possível, o que antes parecia impossível. E a experiência, como esse algo exterior a mim, que me afeta, certamente está na capacidade de subverter o tempo e os usos dos materiais e objetos. Por isso tudo, é mais do que descoberta. Não estava ali antes, mas foi no encontro que se tornou possível. Invenção.

Referências

ACASO, María. **Pedagogías invisibles**: El espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata, 2012.

AGOSTINHO, Kátia Adair. O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil. In: II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2., Porto Alegre, 2014. **Anais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405893124_ARQUIVO_OCORPOCOMOCOMONENTEDASFORMASDEPARTICIPACAO.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2014.

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: uma história sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus Editora, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica (Orgs). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FOCHI, Paulo Sergio. Linguagens e crianças, tecendo uma

rede pela educação da infância. **Revista Aleph**, ano VII, n. 1, p. 05-23, jul. 2013.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília (DF): MEC/UFRGS, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Revista Práxis educativa**, vol. 9, n. 1, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. El espacio de la escuela infantil, un espacio potente y plural. **Revista in-fan-cia**, n. 143, p. 06-11, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano: Tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.

BARROS, Manuel. **Memórias inventadas: As Infâncias.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988. Brasília (DF): Ed. do Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei número 9.394/96. Brasília (DF): Ed. do Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796.** Altera a lei 9.394/96. Brasília (DF), 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília (DF): MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas:** manual de orientação pedagógica: módulo 4. Brasília (DF): MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília (DF): MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infra-estrutura para**

instituições de educação infantil: Encarte 1. Brasília (DF): MEC/SEB, 2006b.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação. v. 24. n. 02. São Paulo, 1998.

BRUNER, J. **La Educación, puerta de la cultura.** Buenos Aires: Antonio Machado Livros, 2013.

CABANELLAS, Isabel et al. (Orgs.). **Territorios de la infancia:** Dialogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: GRAÓ, 2005.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília (DF): MEC/SEB, 1995.

CARVALHO, Carla. Entrevista com João Francisco Duarte Jr. **Revista Contrapontos,** v. 12, n. 3, p. 362-367, 2012.

CARVALHO, Mara; RUBIANO, Márcia. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **Falatório:** participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços e relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva: revista do Centro de**

Ciências da Educação, Florianópolis, v. 17, n. especial, 1999.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Paula Frassinetti, 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 69-91, 2015.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba: Criar, 2006.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G; PALHARES, Mariana (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores associados, 2007. P. 67-99.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto de comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. A escola inteira como um ateliê: reflexões de Carla Rinaldi. In: _____. et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOBATTO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GRAUE, M^a Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

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

HOYUELOS, Alfredo. "Cada uno crece solo si es soñado". In: VECCHI, Vea. **Arte y creatividad em Reggio Emilia**. El papel de los talleres em la educación infantil y sus posibilidades. Madrid: Morata, 2013.

HOYUELOS, Alfredo. La escuela, ámbito estético educativo. In: CABANELLAS, Isabel et al. (Orgs.). **Territorios de la infancia**: Dialogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: GRAÓ, 2005.

HOYUELOS, Alfredo. **Los tiempos de la infancia**. In: Temps per Créixer. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona, 2008. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38061723>

KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLISYS, Adriana. Faz-de-conta: invenção do possível. In: BRASIL. **Revista Criança**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2007.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 58, p. 77-81, 1985. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/782.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

KUHLMANN JR, Moisés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN JR, Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Jader Janer. As crianças na paisagem brasileira: subversões, invenções e reproduções do espaço. I SIMPÓSIO ESPAÇO E EDUCAÇÃO, 2009, Juiz de Fora.

Anais. Juiz de Fora: UFJF, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc02_1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

LOPES, Jader Janer. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, mai./ago. 2013.

LOPES, Jader Janer. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

MACHADO DE ARAÚJO, Joaquim; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINS, Rita de Cássia. A **organização do espaço da educação infantil**: o que contam as crianças? Curitiba: UFPR, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Docência em Formação.

PALASMAA, Juhani. **Los ojos de la piel**. La arquitectura y los sentidos. Barcelona, 2006.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-41, abr. 2004.

RICHTER, Sandra. Experiência poética e linguagem plástica na infância. In: 30º REUNIÃO DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais**. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3538--Int.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, Barbara. **Aprendices del pensamiento**. Buenos Aires: Paidós, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Ed. da Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na**

educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo:** Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. Tubarão: UFSSC, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas: Autores Associados, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VARGAS, Gardia. **Bebês em suas experiências primeiras:** perspectivas para uma Escola da Infância. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VASCONCELLOS, V. M. R. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 62-81. V. 1.

VECCHI, Veia. **Arte y creatividad em Reggio Emilia:** el papel de los talleres em la educación infantil y sus posibilidades. Madrid: Morata, 2013.

VECCHI, Veia. Estética y aprendizaje. Prólogo. In: HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Octaedro: 2006.

VECCHI, Veia. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços e relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À professora

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar os significados que as crianças atribuem à organização dos espaços na instituição que frequentam, identificando seus modos de participação na configuração dos ambientes. Este projeto de pesquisa é de responsabilidade de Eleonora das Neves Simões, mestranda do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, orientado pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações em diário de campo, da captura de imagens com a máquina fotográfica, de gravações em vídeo e voz e de produções das crianças, tais como desenhos. Serão realizados encontros com as crianças e observações na turma referência durante o segundo semestre do ano de 2014, em dias previamente combinados com a instituição, a professora da turma e as crianças. Outrossim, autorizo de forma gratuita a utilização das imagens, em todos meios de divulgação possíveis, escrito e falado, bem como a reprodução parcial ou total de entrevistas concedidas à pesquisadora, desde que não coloquem o sujeito participante em situação de

constrangimento. O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica de resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais, bem como em periódicos e revistas da área de educação e atividades formativas com educadores como palestras e aulas em âmbitos acadêmicos. Ainda, fico ciente de que posso escolher, se for conveniente, um nome fictício como identificação, bem como minhas informações pessoais são estritamente confidenciais e não serão solicitadas. A pesquisa não trará aos sujeitos da pesquisa nenhum benefício direto, nem financeiro, entretanto esperamos que os resultados desta pesquisa sejam futuramente utilizados em benefício de outras pessoas e instituições. A presente autorização e cessão de imagem e voz, é outorgada livre e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a pesquisadora em qualquer custo ou ônus, seja a que título for.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Da professora

Eu,

_____, professora da instituição em que se realizará a pesquisa no ano de 2014, aceito participar da pesquisa que tem como objetivo investigar os significados que as crianças atribuem à organização dos espaços na instituição que frequentam, identificando seus modos de participação na configuração dos ambientes, de responsabilidade de Eleonora das Neves Simões, mestranda do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, orientado pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a geração dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo. Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação de todos os dados coletados, incluindo imagens, para fins de pesquisa. Ainda, fico ciente de que posso escolher, se for conveniente, um nome fictício como identificação, que será explicitado abaixo. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas, bem como recebi um documento informando todos os itens e

procedimentos da pesquisa assinado pela pesquisadora responsável. As pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante e após a realização da mesma.

Porto Alegre. ___ de _____ de 2014.

Nome fictício (se conveniente): _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Instituição

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar os significados que as crianças atribuem à organização dos espaços na instituição que frequentam, identificando seus modos de participação na configuração dos ambientes. Este projeto de pesquisa é de responsabilidade de Eleonora das Neves Simões, mestrande do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, orientado pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações em diário de campo, da captura de imagens com a máquina fotográfica, de gravações em vídeo e de produções das crianças, tais como desenhos. Serão realizados encontros com as crianças e observações na turma referência durante o segundo semestre do ano de 2014, em dias previamente combinados com a instituição, a professora da turma e as crianças. Outrossim, autorizo de forma gratuita a utilização das imagens, em todos meios de divulgação possíveis, escrito e falado, bem como a reprodução parcial ou total de entrevistas concedidas à pesquisadora, desde que não coloquem a instituição em situação de constrangimento. O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica de resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais, bem como em periódicos e revistas da área

de educação e atividades formativas com educadores como palestras e aulas em âmbitos acadêmicos. Ainda, fico ciente de que a instituição não será identificada na pesquisa através de seu nome, bem como a(s) criança(s) também consentirá(ão) com a pesquisa através de linguagem própria e específica acordada entre ela(s) e a pesquisadora. A pesquisa não trará aos sujeitos da pesquisa, nem a instituição, nenhum benefício direto, nem financeiro, entretanto esperamos que os resultados desta pesquisa sejam futuramente utilizados em benefício de outras pessoas e instituições. A presente autorização e cessão de imagem e voz, é outorgada livre e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a pesquisadora em qualquer custo ou ônus, seja a que título for.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Da instituição

Eu,

_____, na qualidade de diretora no ano de 2014
da _____ instituição

_____ em que se realizará a pesquisa no ano de 2014, aceito participar da pesquisa que tem como objetivo investigar os significados que as crianças atribuem à organização dos espaços na instituição que frequentam, identificando seus modos de participação na configuração dos ambientes, de responsabilidade de Eleonora das Neves Simões, mestranda do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, orientado pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a geração dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo. Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação de todos os dados coletados, incluindo imagens, para fins de pesquisa. Ainda, fico ciente de que a instituição não será identificada pelo nome na pesquisa. Todas as minhas

perguntas quanto à pesquisa foram respondidas, bem como recebi um documento informando todos os itens e procedimentos da pesquisa assinado pela pesquisadora responsável. Assinam abaixo ainda, a diretora da instituição e a coordenadora.

Porto Alegre. ___ de _____ de 2014.

Assinatura dos responsáveis: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais e/ou responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar os significados que as crianças atribuem à organização dos espaços na instituição que frequentam, identificando seus modos de participação na configuração dos ambientes. Este projeto de pesquisa é de responsabilidade de Eleonora das Neves Simões, mestrande do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, orientado pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações em diário de campo, da captura de imagens com a máquina fotográfica, de gravações em vídeo e voz e de produções das crianças, tais como desenhos. Serão realizados encontros com as crianças e observações na turma referência durante o segundo semestre do ano de 2014, em dias previamente combinados com a instituição, a professora da turma e as crianças. Outrossim, autorizo de forma gratuita a utilização das imagens, em todos meios de divulgação possíveis, escrito e falado, bem como a reprodução parcial ou total de entrevistas concedidas à pesquisadora, desde que não coloquem o sujeito participante pelo qual sou responsável em situação de constrangimento. O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica de resultados da pesquisa em eventos nacionais e

internacionais, bem como em periódicos e revistas da área de educação e atividades formativas com educadores como palestras e aulas em âmbitos acadêmicos. Ainda, fico ciente de que minhas informações pessoais são estritamente confidenciais e não serão solicitadas, bem como a criança também consentirá com a pesquisa através de linguagem própria e específica acordada entre ela e a pesquisadora. A pesquisa não trará aos sujeitos da pesquisa, nem aos seus responsáveis, nenhum benefício direto, nem financeiro, entretanto esperamos que os resultados desta pesquisa sejam futuramente utilizados em benefício de outras pessoas e instituições. A presente autorização e cessão de imagem e voz, é outorgada livre e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a pesquisadora em qualquer custo ou ônus, seja a que título for. Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dos pais e/ou responsáveis

Eu,

_____, responsável pela criança _____,

aceito e concordo que ela participe da pesquisa que tem como objetivo investigar os significados que as crianças atribuem à organização dos espaços na instituição que frequentam, identificando seus modos de participação na configuração dos ambientes, de responsabilidade de Eleonora das Neves Simões, mestranda do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, orientado pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a geração dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo. Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação de todos os dados coletados, incluindo imagens, para fins de pesquisa. Ainda, fico ciente de que a criança, se considerar conveniente, poderá escolher um nome fictício como identificação, que será explicitado abaixo. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas, bem

como recebi um documento informando todos os itens e procedimentos da pesquisa assinado pela pesquisadora responsável. Esta autorização e cessão estão sendo concedidos, desde que não coloquem o sujeito participante pelo qual sou responsável em situação de constrangimento. As pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante e após a realização da mesma.

Porto Alegre. ____de_____de 2014.

Nome fictício (se conveniente): _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À supervisora

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar os significados que as crianças atribuem à organização dos espaços na instituição que frequentam, identificando seus modos de participação na configuração dos ambientes. Este projeto de pesquisa é de responsabilidade de Eleonora das Neves Simões, mestrande do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, orientado pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações em diário de campo, da captura de imagens com a máquina fotográfica, de gravações em vídeo e voz e de produções das crianças, tais como desenhos. Serão realizados encontros com as crianças e observações na turma referência durante o segundo semestre do ano de 2014, em dias previamente combinados com a instituição, a professora da turma e as crianças. Outrossim, autorizo de forma gratuita a utilização das imagens, em todos meios de divulgação possíveis, escrito e falado, bem como a reprodução parcial ou total de entrevistas concedidas à pesquisadora, desde que não coloquem o sujeito participante em situação de constrangimento. O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica de resultados da pesquisa em eventos nacionais e

internacionais, bem como em periódicos e revistas da área de educação e atividades formativas com educadores como palestras e aulas em âmbitos acadêmicos. Ainda, fico ciente de que posso escolher, se for conveniente, um nome fictício como identificação, bem como minhas informações pessoais são estritamente confidenciais e não serão solicitadas. A pesquisa não trará aos sujeitos da pesquisa nenhum benefício direto, nem financeiro, entretanto esperamos que os resultados desta pesquisa sejam futuramente utilizados em benefício de outras pessoas e instituições. A presente autorização e cessão de imagem e voz, é outorgada livre e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a pesquisadora em qualquer custo ou ônus, seja a que título for.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Da supervisora

Eu,

_____, coordenadora da instituição em que se realizará a pesquisa no ano de 2014, aceito participar da pesquisa que tem como objetivo investigar os significados que as crianças atribuem à organização dos espaços na instituição que frequentam, identificando seus modos de participação na configuração dos ambientes, de responsabilidade de Eleonora das Neves Simões, mestrande do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, orientado pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a geração dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo. Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação de todos os dados coletados, incluindo imagens, para fins de pesquisa. Ainda, fico ciente de que posso escolher, se for conveniente, um nome fictício como identificação, que será explicitado abaixo. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas, bem como recebi um documento informando todos os itens e

procedimentos da pesquisa assinado pela pesquisadora responsável.

Porto Alegre. ____de_____de 2014.

Nome fictício (se conveniente):

Assinatura do responsável:

Assinatura da pesquisadora:
