



Liana Garcia Castro

**Espaços, práticas e interações na Educação
Infantil: o que dizem as crianças**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Sonia Kramer

Rio de Janeiro
Abril de 2015



Liana Garcia Castro

Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Sonia Kramer

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Maria Cristina Monteiro de Carvalho

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Flavia Miller Naethe Motta

UFRRJ

Prof.^a Denise Berruezo Portinari

Coordenadoria Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas -
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 13 de abril de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Liana Garcia Castro

Graduada em Pedagogia (2005) pela Universidade do estado do Rio de Janeiro, Especialista em Educação Infantil (2013) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora II da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Orientadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

Ficha Catalográfica

Castro, Liana Garcia

Espaços, práticas e interações na educação infantil : o que dizem as crianças / Liana Garcia Castro ; orientadora: Sonia Kramer. – 2015.
135 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação infantil. 3. Espaços. 4. Crianças. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD:370

Às crianças que participaram desta pesquisa por me
inspirarem a reinventar a vida.

À Maria das Graças Zille, *in memoriam*, por sua dedicação
à educação pública e por ter despertado tanta graça na vida
de todos e todas à sua volta.

Agradecimentos

À professora Sonia Kramer, meu mais profundo agradecimento, pela orientação tão cuidadosa. Com seriedade, responsabilidade e sensibilidade, ajudou-me a escapar de mim mesma e “soltar” a escrita.

Às professoras Cristina Carvalho e Flavia Motta, por aceitarem compor a banca.

Aos/às professores/as da pós-graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio pelos aprendizados proporcionados.

À Ana Luiza Rodrigues, amiga com tantas afinidades teórico-existenciais, pela alegria que traz a minha vida e por compartilhar do meu entusiasmo pela educação das crianças miúdas.

À Samanta Henriques, minha “filhota” linda, sempre disposta a ajudar qualquer que seja a missão.

À Alexandra Pena, minha sempre professora, pela amizade, pelas ideias no texto e pelo cuidado de sempre.

À Leonor Toledo, também professora querida, pelo carinho e pelas trocas sobre espaço e pesquisa com fotografias.

À Marina Castro, cuja admiração começou no ProInfantil e hoje tenho a honra de contar com a amizade. Pelas contribuições nesta pesquisa, pelas palavras de incentivo e pela “diversão garantida”.

À Marta Maia, pela insistência para eu me alimentar bem e pela gentileza em me acompanhar nas oficinas, mesmo morando do “outro lado da poça”.

À Nazareth Salutto, vizinha querida, pela paciência, pelas garrafas d’água, pelas sugestões no texto, por me inspirar com sua criatividade, garra e leveza.

À Roma Lemos, amiga guerreira, pela disponibilidade em me ajudar nos momentos difíceis, por me arrastar para os forrós da vida e pelos abraços apertados. É uma honra militar ombro a ombro com você por uma educação pública de qualidade.

Ao Cristiano Cardoso, amigo amoroso, pelas macarronadas, pelas aulas sobre fotografia e pelas mensagens no celular: “Escreva, Liana! Escreva!”.

Às/os colegas de turma de mestrado, especialmente à Paula Lannes, à Juliana Gomes e à Rafaela Bisacchi. A companhia de vocês tornou a caminhada menos árdua.

À Aline Martins, mocinha linda, pela companhia no bandeirão da PUC-Rio e por me auxiliar durante o meu estágio de docência.

Às integrantes do grupo de pesquisa sobre Infância Formação e Cultura – INFOC: Maria Fernanda Nunes, Patricia Corsino, Gabriela Scramingnon, Alessandra Pacheco, Silvia Barbosa, Mariana Roncarati, Andréa Papadopoulos, Rosiane Siqueira, Mércia Eliza Gomes e outras já citadas. Esta pesquisa tem um pouco de cada uma de vocês.

À Aline Ricci pela companhia sempre alegre, especialmente no ano de 2013 quando estava em “todos os lugares”: escola, especialização, grupo de pesquisa, sindicato.

Ao Paulo Libonati e à Susana Lourenço, professores da rede municipal do Rio de Janeiro e, atualmente, diretores da EM Rinaldo De Lamare, que me proporcionaram a experiência de atuar na função de coordenadora pedagógica dessa escola, desafio encarado durante o mestrado. Sem a ajuda de vocês, eu não teria conseguido!

À Andressa Silva, à Ellen Freitas, à Daiana Freitas, à Denise dos Anjos, à Glauce Macedo, à Thays Rosalin e outras/os já aqui citadas/os, pela generosidade em emprestar suas máquinas fotográficas para a realização das oficinas com as crianças.

À Carla Frederica Gonçalves, à Luciana Dias e ao Renan Isse pela disponibilidade em ajudar com o inglês, mesmo tarde da noite.

Ao Yan Navarro, querido amigo, pela ajuda com o espanhol e por, mesmo estando em outro continente, ser sempre solícito.

À arquiteta Marília Navarro pela disposição em passar um sábado bem longe de sua residência para fazer a planta baixa da instituição pesquisada e pelo bom humor e pela paciência ao atender as minhas solicitações.

Às professoras da EM Prof.^a Carmem Correa de C. R. Braz, da rede municipal de Duque de Caxias, onde atuo como orientadora pedagógica, pela torcida e por tudo que aprendo no cotidiano da escola com vocês.

Aos profissionais que me ajudaram a encarar a mim mesma num período difícil da vida e cuidaram da minha saúde física, mental e emocional: Alcides Domingues, Isabel Bogeia, Liliane David, Maite Chimeno, Manuela Muller e Murilo Reis.

Às amigas e aos amigos de sempre, amores da vida, com quem posso sempre contar: Michele Valois, Sabrina Valois, Fabiana Chalreo, Iracema Santos, Ana Carolina Viana, Flavia Leonardo, Patricia Cardoso, Marcela Rezende, Flora Magno, Pedro Zille e Maíra Zille.

Ao Constantino Lucena, meu filósofo favorito, com quem eu tanto aprendo e desaprendo, pelo carinho, pelo cuidado e pelo incentivo.

À Gata, minha gatinha linda, companheira de estudo e de sonecas.

À madrinha Lena Martins e ao padrinho Ronaldo Amaral pela força e proteção que sinto vindo de vocês, estamos perto ou longe fisicamente.

À tia Sonia Maria Garcia, ao **tio** Olimar de Almeida e ao primo Gabriel de Almeida pelo amor e pelo cuidado de sempre.

Ao irmãozinho querido Demian Castro e à cunhadinha Cecília Vilani pela felicidade de tê-los na minha vida.

À Maria Garcia, minha mãe, por tamanhos esforços dedicados a mim, pela leitura sensível do texto e por tudo o que aprendo com você.

Ao Venício Fernandes por ser meu pai. Pelas comidinhas gostosas *delivery*, pela revisão do texto e pela ajuda de todo tipo, sempre, em qualquer dia, hora ou lugar.

À professora da turma e às/aos demais profissionais da creche pesquisada pelo tratamento sempre simpático, gentil e acolhedor.

Às crianças que participaram desta pesquisa pela seriedade com que encararam a oficina de fotografia, pelo entusiasmo contagiante e por tudo que me ensinaram.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Resumo

Castro, Liana Garcia; Kramer, Sonia. **Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças.** Rio de Janeiro, 2015. 135p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A dissertação tem como objetivo conhecer o que as crianças falam e fazem dos/nos espaços de uma instituição de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma creche pública de um município da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro (Baixada Fluminense). O primeiro movimento da pesquisa foi observar o cotidiano de uma turma com crianças de quatro anos de idade com o intuito de investigar como as crianças usam e se apropriam dos espaços; como os adultos usam e se apropriam dos espaços; como crianças e adultos, juntos ou não, usam e se apropriam dos espaços. O segundo movimento foi convidar as crianças a contar como elas olham, usam e se apropriam dos espaços. Por meio do instrumento metodológico fotográfico, esta pesquisa busca dialogar *com* as crianças com o objetivo de conhecer o que seus olhares e perspectivas narram sobre o que veem e registram dos espaços por elas frequentados e vividos cotidianamente. O primeiro capítulo apresenta o campo empírico, tendo como foco os direitos das crianças no tocante à qualidade dos espaços institucionais. O segundo capítulo expõe as lentes teórico-metodológicas da pesquisa: psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski, sociologia da infância (Willian Corsaro, Manuela Ferreira e Manuel Sarmiento) e filosofia do diálogo de Martin Buber. E o terceiro capítulo traz uma análise das fotografias dos espaços da creche tiradas pelas crianças da turma pesquisada. Por fim, procura-se a partir do que dizem as crianças indicar caminhos visando à qualidade dos espaços, práticas e interações na Educação Infantil.

Palavras-chave

Educação Infantil; espaços; crianças.

Abstract

Castro, Liana Garcia; Kramer, Sonia (Advisor). **Spaces, approaches and practice in early childhood education:** what kids say about. Rio de Janeiro, 2015. 135p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The aim of this search is to know what kids speak about the spaces of their own school. This research took place in a public day care center hold in a specific area, in a community in Rio de Janeiro, Baixada Fluminense. First we only observed a daily routine of a four year old group, in order to investigate how they really use the spaces by themselves and how the adults act with the same spaces and finally how they (adults and kids) together or not interact in the same space. In addition we invited these children to tell us how they see, use and appropriate of their spaces inside the school. Using pictures and images this research aims a dialogue among these same kids. The target is to understand what their point of view and perspectives say about what they see and record about these specific spaces they keep on daily. The first chapter presents the empirical area lightening the kids rights in the quality aspects of institutional spaces. The second chapter shows the research theories and methodologies: Lev Vigotski's historical cultural psychology, childhood sociology (by Willian Corsaro, Manuela Ferreira e Manuel Sarmento) and Martin Buber's dialogue philosophy. And the third chapter contains analysis of some pictures of the public day care center taken by the four years old group themselves. Finally, looking from what kids say, indicate ways aiming at the quality of the spaces, practices and approaches in Early Childhood Education.

Keywords

Early Childhood Education; spaces; children.

Sumário

Introdução	17
1. Criança, espaço e Educação Infantil	22
1.1. Primeiros <i>flashes</i> : o campo empírico desta pesquisa	23
1.1.1. A chegada à creche	23
1.1.2. Um pouco mais sobre a creche	25
1.1.3. Enfim, as crianças	27
1.1.4. Enquadramentos iniciais	29
1.2. Em foco, os direitos das crianças	31
1.2.1. Caminhos pós-abertura política: as crianças como sujeitos de direitos	32
1.2.2. As crianças têm direito às interações e à brincadeira	38
1.2.3. As crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante	41
1.2.4. As crianças têm direito ao contato com a natureza	46
1.2.5. As crianças têm direito a movimentos em espaços amplos	51
1.2.6. As crianças têm direito à participação	52
1.3. Para conhecer o que dizem as crianças	55
2. Lentes teórico-metodológicas	61
2.1. As crianças como sujeitos históricos: contribuições da psicologia histórico-cultural	61
2.1.1. Fala e pensamento	64
2.1.2. A brincadeira e o desenvolvimento da criança	66
2.1.3. Criação e imaginação	68
2.2. As crianças como atores sociais: contribuições da sociologia da infância	70
2.2.1. Reprodução interpretativa e cultura de pares	71
2.2.2. Criança tem voz: cidadania da infância	72
2.3. As crianças como pessoas: contribuições da filosofia do diálogo	73
2.3.1. Concepção de educação	75
2.3.2. Coação, comunhão, liberdade	76
2.3.3. Observar, contemplar, tomar conhecimento íntimo	77
2.4. Da teoria à empiria: o encontro com as crianças	78

3. Conhecer os espaços com as crianças	83
3.1. Fora	84
3.1.1. Parquinho	85
3.1.2. Desvio de rota	91
3.1.2.1. Refeitório e cozinha	91
3.1.2.2. Sala de vídeo	96
3.1.2.3. Sala de leitura que não tem	98
3.1.3. Caminho das árvores	100
3.2. Dentro	103
3.2.1. Banheiros	103
3.2.2. Salas dos adultos	106
3.2.3. Corredor e salas das outras turmas	107
3.2.4. Sala da tia	110
3.3. As crianças, as fotografias e o fotografar	115
4. Considerações Finais	123
5. Referências Bibliográficas	128
6. Anexos	134

Lista de quadros, figuras e imagens

Quadro 1. Rotina das turmas da creche	25
Quadro 2. Horários das atividades diversificadas	26
Quadro 3. Espaços onde deverão acontecer as atividades	27, 48
Figura 1. Planta baixa	42
Figura 2. Planta baixa com os espaços nomeados pelas crianças	122
Imagem 3.1.1.a. Visão do parquinho da porta do primeiro prédio	85
Imagem 3.1.1.b. Pato	86
Imagem 3.1.1.c. Pato de perto	86
Imagem 3.1.1.d. Jacaré que balança	86
Imagem 3.1.1.e. Jacaré que balança	86
Imagem 3.1.1.f. Jacaré que balança	87
Imagem 3.1.1.g. Jacarés que balançam	87
Imagem 3.1.1.h. Cavalo	87
Imagem 3.1.1.i. Moto	87
Imagem 3.1.1.j. Casinha de escorrega	88
Imagem 3.1.1.k. Casinha de escorrega	88
Imagem 3.1.1.l. Casinha de escorrega	88
Imagem 3.1.1.m. Casinha de escorrega	88
Imagem 3.1.1.n. Escorrega	90
Imagem 3.1.1.o. Banco	90
Imagem 3.1.1.p. Escorrega	90
Imagem 3.1.2.1.a. Planta de mentira	92
Imagem 3.1.2.1.b. Desenho de frutas na parede	92
Imagem 3.1.2.1.c. Desenho de frutas na parede	92
Imagem 3.1.2.1.d. Desenho de frutas na parede	92

Imagem 3.1.2.1.e. Mesas e cadeiras	93
Imagem 3.1.2.1.f. Mesas e cadeiras	93
Imagem 3.1.2.1.g. Lixeira	93
Imagem 3.1.2.1.h. Por onde passam os pratos com a comida	93
Imagem 3.1.2.1.i. Mesa com jarra d'água	94
Imagem 3.1.2.1.j. Jarra d'água	94
Imagem 3.1.2.1.k. Visão da cozinha pela porta do refeitório	94
Imagem 3.1.2.1.l. Cozinheiras	94
Imagem 3.1.2.1.m. Cozinheira	95
Imagem 3.1.2.1.n. Vagem para ser picada	95
Imagem 3.1.2.1.o. Cozinha	95
Imagem 3.1.2.2.a. Vídeo cassete e aparelho de DVD	96
Imagem 3.1.2.2.b. Fitas cassetes	97
Imagem 3.1.2.2.c. Patati e Patatá	97
Imagem 3.1.2.2.d. Nemo	98
Imagem 3.1.2.2.e. Hello Kitty e Ben 10	98
Imagem 3.1.2.3.a. Livros na estante	99
Imagem 3.1.2.3.b. Estante com livros	99
Imagem 3.1.2.3.c. Livro	99
Imagem 3.1.2.3.d. Página de livro	99
Imagem 3.1.2.3.e. Piscina de bolinhas	100
Imagem 3.1.2.3.f. Bolinhas da piscina	100
Imagem 3.1.3.a. Crianças correndo em direção ao caminho das árvores	101
Imagem 3.1.3.b. Visão do caminho das árvores para o prédio da creche	101
Imagem 3.1.3.c. Grama	101
Imagem 3.1.3.d. Árvores e plantas	101
Imagem 3.1.3.e. Poste, árvore e lugar de correr	102
Imagem 3.1.3.f. Árvore das pimentas	102
Imagem 3.1.3.g. Árvore das pimentas	102
Imagem 3.1.3.h. Bancos	103
Imagem 3.1.3.i. Plantas que são picadas	103
Imagem 3.2.1.a. Pia	104

Imagem 3.2.1.b. Cadeira para as crianças alcançarem as pias	104
Imagem 3.2.1.c. Chuveiros	104
Imagem 3.2.1.d. Vaso sanitário	105
Imagem 3.2.2.a. Sala das professoras	106
Imagem 3.2.2.b. Secretaria	106
Imagem 3.2.2.c. Consultório	106
Imagem 3.2.3.a. Corredor	107
Imagem 3.2.3.b. Varal com cartazes	107
Imagem 3.2.3.c. Dobradura de flores	107
Imagem 3.2.3.d. Dobradura de sapos	107
Imagem 3.2.3.e. Pintura e colagem de pirulitos	108
Imagem 3.2.3.f. Pintura de jardim	108
Imagem 3.2.3.g. Sala da turma das crianças com 3 anos de idade	109
Imagem 3.2.3.h. Sala da turma das crianças com 3 anos de idade	109
Imagem 3.2.4.a. Galinhas Pintadinhas	110
Imagem 3.2.4.b. Mural de aniversário com Galinha Pintadinha	110
Imagem 3.2.4.c. Alfabeto	110
Imagem 3.2.4.d. Palavra BOI	111
Imagem 3.2.4.e. Cartazes fixados no quadro	111
Imagem 3.2.4.f. Quadro negro	112
Imagem 3.2.4.g. Cadernos de atividades	112
Imagem 3.2.4.h. Estante com brinquedos	113
Imagem 3.2.4.i. Estante com roupas	113
Imagem 3.2.4.j. Instrumentos feitos com sucata	113
Imagem 3.2.4.k. Pote com massinha	113
Imagem 3.2.4.l. Brinquedos de montar na mesa	114
Imagem 3.2.4.m. Carro feito com brinquedos de montar	114
Imagem 3.2.4.n. Carro em cima do armário	114
Imagem 3.3.a. Fotografando as salas das outras turmas	116
Imagem 3.3.b. Levi com a máquina fotográfica	116
Imagem 3.3.c. Vinícius fotografando	116
Imagem 3.3.d. Amarrando o cadarço do tênis	117

Imagem 3.3.e. Pé	118
Imagem 3.3.f. Orelhas	118
Imagem 3.3.g. Sombras	118
Imagem 3.3.h. Vista do início do corredor lateral	119
Imagem 3.3.i. Luz	120
Imagem 3.3.j. Luz	120
Imagem 3.3.k. Luz	120
Imagem 3.3.l. Luz	120
Imagem 3.3.m. Vinícius mostrando as fotografias que tirou	120

*A arquitetura como construir portas,
de abrir; ou como construir o aberto;
construir, não como ilhar e prender;
nem construir como fechar secretos;
construir portas abertas, em portas;
casas exclusivamente portas e teto.*

*O arquiteto: o que abre para o homem
(tudo se sanearia desde casas abertas)
portas por-onde, jamais portas-contra;
por onde, livres: ar luz razão certa.*

2.

*Até que, tantos livres o amedrontando,
renegou dar a viver no claro e aberto.
Onde vãos de abrir, ele foi amurando
opacos de fechar; onde vidro, concreto;
até refechar o homem: na capela útero,
com confortos de matriz, outra vez feto.*

João Cabral de Melo Neto, *Fábula de um arquiteto*

Introdução

Meus olhos têm telescópios
espiando a rua,
espiando minha alma,
longe de mim mil metros.

João Cabral de Melo Neto (2007, p. 23)

Olhar: fitar os olhos em, mirar, contemplar, encarar, examinar, observar, dirigir a vista a, prestar atenção a; estar voltado para, ocupar-se de, considerar. Para o poeta pernambucano conhecido como arquiteto das palavras, o ato de olhar tinha muita importância. Entendia que cada poema era como um “quadro” e valorizava a beleza de cada palavra, escolhendo lugares precisos para colocá-las. O poeta também era andarilho e, em seus caminhos, seus “telescópios” olhavam o mundo de uma forma singular. A sua maneira de pensar o mundo, o olhar que lançava sobre ele, era única porque só existiu um João Cabral de Melo Neto, poeta, pernambucano, andarilho.

O olhar não é passivo, não é um receber informações, um apenas assimilar o mundo, mas um ir e vir entre as experiências do sujeito e o mundo. Assim, também, se constitui o meu olhar, os olhares das crianças da creche pesquisada, das/os profissionais que lá atuavam, o seu de leitor/a.

Cabe aqui, na introdução, apresentar esta pesquisa, uma pesquisa escrita por mim, que traz o meu olhar sobre um campo empírico, um olhar que se constituiu no encontro com outros olhares. O caminho trilhado e percorrido na formação desse olhar, com todas as dificuldades que foram se impondo, será aqui narrado acompanhando os seis passos descritos pelo filósofo Martin Buber (2011), no livro *O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico*¹, obra revisitada por mim por várias vezes na trajetória do curso de Mestrado.

O início do caminho, segundo Buber (2011), é a *autocontemplação*, é saber onde se está, é a tomada de consciência de si, saber de onde veio e para onde vai, para, assim, assumir a responsabilidade pela própria vida. Nascida e criada em Jacarepaguá, cursei o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior em instituições públicas. O Ensino Fundamental foi cursado em escolas

¹ Chassidismo ou hassidismo é uma vertente do judaísmo.

da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. A Educação Infantil foi vivida no Jardim de Infância Sonho de Criança, uma pequena escola privada que não mais existe, localizada no bairro da Praça Seca. A escola não era o sonho da minha mãe, leitora autodidata de Piaget, Montessori e outros/as autores/as que contribuíram para a visão da criança como centro do processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, levava meu irmão e eu frequentemente à Biblioteca Popular Municipal de Jacarepaguá, que ainda hoje funciona de forma precária. Além disso, para compensar os “trabalhinhos” da escola, sempre tive tintas, pincéis, giz de cera e papéis à disposição. Já como aluna da rede municipal de ensino, frequentava escolas em dois turnos: um turno como aluna e outro como filha de funcionária, pois minha mãe passou a trabalhar na função de Animadora Cultural num Centro Integrado de Educação Pública - CIEP. Só tive pai a partir dos 7 anos de idade. Até então, sabia apenas o nome e a profissão do meu pai – artista plástico – porque li na minha certidão de nascimento assim que aprendi a ler. A ausência-presença do meu pai biológico também me constitui, mas a relação com quem assume a função de meu pai, professor de Língua Portuguesa e Literatura de redes públicas de ensino, diz muito mais do meu olhar.

Minha relação com a escola sempre foi amistosa. Sempre vi escola como um lugar de possibilidades, um lócus privilegiado para transformação de realidades. Sempre quis ser professora. Fiz Curso de Formação de Professores em Nível Médio no Instituto de Educação do Rio de Janeiro - IERJ e Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Ainda cursando a graduação, no ano de 2003, comecei a trabalhar na rede municipal do Rio de Janeiro como Professora. Nessa rede, atuei regendo turmas e em diferentes funções em creches, Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDIs, escolas com turmas de pré-escola, escolas exclusivas de Educação Infantil. Na rede municipal de Duque de Caxias, iniciei, em 2006, logo após o término da graduação como professora regente, também em turmas de Educação Infantil, e, em 2010, como Orientadora Pedagógica. Foi a experiência como tutora do ProInfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, em 2010 e 2011, que me reaproximou dos espaços da Academia. Iniciei a Especialização em Educação Infantil na PUC-Rio, em 2012, e no ano seguinte comecei o Curso de Mestrado.

“Cada homem traz algo de novo ao mundo, algo que não existia, algo sério e único” (BUBER, 2011, p. 16). O segundo passo é saber por qual caminho seu coração anseia, escolher *o seu caminho particular* com toda a disposição. Meu caminho particular foi escolhido ao iniciar a trilha de um caminho coletivo. É na inserção do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura – INFOC, coordenado pela Professora Sonia Kramer, que passei a integrar no início do curso de Mestrado, que as escolhas desta pesquisa foram se delineando. O grupo, que tem como bases teóricas para o estudo da infância, das crianças e da educação os estudos da linguagem e estudos culturais, especialmente de Benjamin, Bakhtin, Vigotski e Buber, busca compreender crianças, jovens e adultos no mundo contemporâneo de forma sensível e ética. Esta dissertação se situa no conjunto de teses e dissertação da pesquisa institucional em curso - *Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escola e escolas* -, que focaliza interações e práticas de crianças e adultos no sentido de contribuir para enfrentar desafios relativos à qualidade das práticas de Educação Infantil, considerando as políticas públicas de infância e formação.

Muitas inquietações que me acompanhavam eram também do grupo e já tinham sido estudadas, pesquisadas e refletidas, mas nunca esgotadas. A partir do estudo desses trabalhos e de desenvolvidos por outros grupos e instituições, busquei projetar um caminho para esta pesquisa que fosse único e contribuísse para discussões já iniciadas em vários lugares do país e do mundo. A angústia em observar, durante minha trajetória profissional e em resultados de pesquisas, salas de instituições de Educação Infantil tomadas por mesas e cadeiras, sem espaço para as crianças, sem olhar para as suas necessidades e desejos, mobiliza a escolha pelo tema. A partir dessa inquietação, imbuída do desejo de ouvir as crianças sobre o assunto, é elaborado o objetivo geral desta dissertação: conhecer o que falam e fazem as crianças dos/nos espaços em práticas e interações nas instituições de Educação Infantil. Como as crianças se deslocam nos espaços disponíveis? Usam todos os espaços? Há espaços proibidos? O que as crianças expressam sobre os espaços na linguagem verbal e nas brincadeiras? Com o intuito de responder a essas questões, foram realizadas observações do cotidiano de uma turma de crianças com quatro anos de idade, durante três meses, em uma creche da rede pública de um município da Região Metropolitana do Rio de

Janeiro (Baixada Fluminense). A creche foi escolhida a partir da indicação da equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação seguindo o critério de possuir a melhor estrutura física da rede de ensino. A aproximação da perspectiva das crianças é realizada através da fotografia. Para onde miram seus olhos? O que suas lentes capturam? As crianças foram convidadas a brincar de fotografar os espaços da creche e analisar as fotografias que tiraram.

Buber afirma que “a tarefa que fazemos deve ser feita com todos os membros, todo o ser deve estar envolvido, nada de si deve ficar de fora” (BUBER, 2011, p. 28). O terceiro passo é a *determinação*: para realizar um *trabalho coerente*, é preciso unificar corpo e alma. Durante a pesquisa, fui “assaltada” por várias dificuldades internas. Segundo Buber (2011, p. 26), não é possível “proteger a alma de suas próprias contradições”. Esta dissertação busca apresentar, também, as minhas falhas durante a pesquisa, entendendo-as como parte do processo de minha formação como pesquisadora - ser humano, sujeito, pessoa, que tem dificuldades.

Em alguns momentos da pesquisa, sobretudo durante o período de observação, foi necessário recolher a minha alma dispersa para que fosse possível superar algumas contradições e estar presente, com uma “atenção relaxada” (BUBER, 2011, p. 27). O entendimento de que dependia de mim, de que a minha transformação ajuda na transformação do mundo, de que é preciso “começar comigo mesma (nos pensamentos, na palavra e na ação)” - o quarto passo -, fez com que eu compreendesse a importância de me livrar de algumas “amarras” para mergulhar o olhar no campo empírico. O meu olhar para a creche pesquisada e para as práticas que ali eram estabelecidas, muitas vezes distantes das concepções construídas por mim até então, inicialmente, assemelhava-se a um olhar de justiceira, que marca a escrita do primeiro capítulo. A revolta foi um dos primeiros sentimentos em relação ao que era observado. Na relação estabelecida com as crianças da turma pesquisada, esse sentimento deu lugar à esperança de resistência e de transformação. Para tanto, foi importante o esforço de transformar o meu olhar, de mudar de perspectiva, de mirar nas crianças, no que elas apontam como possibilidades, e não apenas no que os adultos colocam como dificuldades.

“Começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim” (BUBER, 2011, p. 38). O quinto passo é *ocupar-se com o*

mundo. Pesquisar o que as crianças dizem sobre espaços, práticas e interações para quê? A pesquisa é realizada em uma creche, contudo, suas características e as práticas das/os profissionais que ali atuam não dizem apenas desta creche, mas de concepções de infância, de Educação Infantil, de políticas educacionais, do mundo em que vivemos. Para que outro mundo seja possível, é necessário assumirmos o compromisso com o outro, com o coletivo, com o mundo. Sobre esse assunto, Hannah Arendt (2005) enfatiza a necessidade de nós, adultos/educadores, assumirmos a responsabilidade pelo mundo. Afirma que o adulto é percebido pela criança como representante das tradições, representante de um mundo que já existia quando a criança chegou nele, e que assumir a responsabilidade pelo mundo implica o adulto apresentar aos recém-chegados a herança do mundo e comprometer-se com ela. Não num sentido de conservadorismo, mas entendendo que é necessária alguma estabilidade para que seja possível transformá-lo. Para a autora, quando o adulto não assume o seu lugar de autoridade no mundo, ele abandona a criança à própria sorte e coloca o passado em risco de esquecimento. Defende, então, que precisamos assumir a responsabilidade por um mundo que é comum a todos em oposição à característica do mundo moderno em que o que é comum são apenas os interesses privados (ARENDT, 2005).

Tendo como horizonte um mundo socialmente justo e feliz, acompanhada das ideias de Buber e Arendt sobre ocupar-me com o mundo e assumir a responsabilidade por ele, chego ao sexto e último passo: *aqui, onde estamos*, nas possibilidades do agora, que a vida (e a pesquisa!) se concretiza.

Buscou-se, nesta dissertação, apresentar a creche num jogo de olhares: ora o meu olhar, ora os olhares crianças, ora os nossos olhares juntos. O primeiro capítulo focaliza os direitos das crianças, através do meu olhar. O segundo capítulo apresenta as lentes teórico-metodológicas através das quais é lançado o olhar para o campo empírico: a psicologia histórico-cultural de Vigotski; a sociologia da infância por Corsaro, Ferreira e Sarmento; e a filosofia do diálogo de Buber. E o olhar *das* e *com* as crianças será descrito e analisado no terceiro capítulo através das fotografias. Por fim, procura-se a partir do que dizem as crianças, apontar caminhos visando à qualidade de espaços, práticas e interações na Educação Infantil.

1

Criança, espaço e Educação Infantil

Qualquer dia, qualquer hora
Tempo e dimensão
O futuro foi agora
Tudo é invenção.

Lenine

Capacidade de presença, de entregar-se à brincadeira sem medo de se perder, de estar inteira nas relações. Para as crianças, o tempo é o aqui e o agora. Materiais potencializam sua disposição de inventar e reinventar, de pensar o não pensado. Espaços, para elas, servem como palcos para interações, narrativas, criação. As palavras do músico-poeta Lenine, que servem de epígrafe para este capítulo, remetem à disponibilidade da criança para viver a plenitude do presente.

Primeiro capítulo. E a dificuldade inicial da escrita? O que escrever? Como começar? As crianças me inspiram a brincar... com as palavras. Engajar-me na escrita como a criança se engaja na brincadeira. Construir, desconstruir, reconstruir. Encontros com crianças e adultos suscitam novas reflexões e o texto é escrito e reescrito. Assim, no movimento dialético e dialógico da vida, este capítulo vai tomando forma. Se as palavras do compositor pernambucano serviram de epígrafe, as do poeta castelhano Antonio Machado (1983) auxiliam-me a descrever o caminho: “Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais”². Trago, nesta primeira parte, o percurso e as mudanças de trajeto da construção do objeto da pesquisa, as pegadas até chegar à estrutura que se apresenta.

Este capítulo percorrerá um caminho passando, primeiramente, pela apresentação do campo empírico: as crianças, os adultos e o espaço; apenas os primeiros *flashes* que trazem as primeiras impressões sobre a instituição. Em seguida, percorre a história dos últimos 30 anos de visibilidade das crianças nas políticas públicas brasileiras. Nesse trajeto, serão visitados quatro desses documentos, onde são fixados os direitos das crianças no tocante ao espaço. A visita será acompanhada de olhar sobre pesquisas que contribuem para pensar na qualidade de espaços institucionais para as crianças pequenas. Durante todo esse

² No original, em espanhol: “Caminante, son tus huellas el camino, y nada más”.

percurso, não será perdido o foco sobre a instituição pesquisada. Por fim, justificam-se as escolhas teórico-metodológicas.

1.1

Primeiros *flashes*: o campo empírico desta pesquisa

A opção de trazer o caderno de campo tem como objetivo tanto brincar com os elementos da fotografia – instrumento metodológico privilegiado nesta pesquisa – quanto visa – uma tentativa – aproximar o leitor daquelas primeiras impressões, daqueles primeiros *flashes* ainda sem o tratamento e o distanciamento povoado pelas análises posteriores. As primeiras impressões formam-se como aquele primeiro disparo que damos ao fotografar a imagem, quase que como com nossos olhos: a primeira impressão que fica. O que o olho capturou do instantâneo que viu...

1.1.1

A chegada à creche

Finalmente, vou conhecer a creche. Aquela que, segundo a equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, tem o melhor espaço físico. No caminho, imagino como será: colorida? Tem parque, árvores, gramado? Sigo as coordenadas de uma amiga que conhece o local: acompanho a linha do trem, viro no posto de saúde, chego a uma área residencial, viro à direita e logo avisto a creche. Cheguei. Muro baixo com grades permite que a creche seja vista da rua. Paro em frente à creche e observo uma ampla área externa, a maior parte com grama. A creche é pintada da mesma cor dos postos de saúde da prefeitura: azul claro da metade para cima e azul mais escuro da metade para baixo, com uma faixa amarela dividindo os dois tons de azul. Não vejo gente, nem ouço barulho. O portão está fechado, mas há uma campainha. Toco a campainha e uma funcionária vem falar comigo com uma expressão simpática. Explico o que me levou até lá e pergunto se posso falar com a diretora. Ela abre o portão e pede para eu aguardar um pouco numa espécie de hall de entrada. Enquanto espero, observo um banner com fotos de festas na parede. O título do banner é “Cirandando nas memórias da creche” e as festas estão decoradas com personagens da Disney ou com a Galinha Pintadinha. No chão, patinhas de coelho coladas indicam que a Páscoa foi tema de trabalho nos últimos dias. Na parte de dentro do prédio, as paredes são todas pintadas de azul claro.

A professora de sala de recursos vem em minha direção com um sorriso no rosto. Diz que também fez mestrado e mostra-se receptiva. Explica que a diretora não está, porque saiu para ir ao médico. A creche não tem vice-diretora. Não é dia da orientadora pedagógica, que trabalha duas vezes por semana. Segundo a

professora, a creche não tem direito à orientadora educacional como as escolas. Relata que os espaços da creche estão sendo faxinados e está “tudo um pouco fora do lugar”. Ela explica que, no dia seguinte, acontecerá um grupo de estudos com a presença da equipe de Educação Infantil da SME e a creche servirá como polo, recebendo as profissionais das creches do entorno. Eu pergunto se ela pode me apresentar à creche. Prontamente, diz que sim. Começamos então.

Perpendicular ao hall, há um corredor amplo com portas dos dois lados. Não vejo crianças, nem ouço barulho. Viramos à esquerda, entramos no banheiro: vasos sanitários com tamanho apropriado para crianças e pias com tamanho apropriado para adultos. Sem que eu pergunte, a professora explica que já tentaram junto à SME fazer obra nas pias para colocar na altura das crianças, mas só conseguiram adaptar os vasos sanitários. Seguimos para olhar as salas das turmas. São quatro desse lado: duas de crianças com dois anos e duas de crianças com três anos. Estas turmas permanecem na creche em horário integral. Tenho a mesma impressão de todas as salas: mesas ocupando a maior parte do espaço das salas, as crianças sentadas nas cadeiras, alfabetários feitos por adultos, emborrachados com personagens de desenhos animados afixados nas paredes e poucos brinquedos. Neste lado do corredor, há também banheiro para os adultos. Seguimos à direita: secretaria, sala da direção, dos professores, da orientadora pedagógica, mais um banheiro para crianças, consultório (a pediatra vai uma vez por semana), uma sala de turma de crianças com três anos que ficam na creche em horário integral e outra de crianças com quatro anos que permanecem em horário parcial (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde).

Nas paredes dos corredores, há pinturas feitas por adultos (crianças sorrindo, bolas, pincéis, flores). Pintado na parede, bem no alto, “Coisas de crianças” e, abaixo, um varal na altura de visão de adultos, com cartazes de atividades pendurados. Nos cartazes, lista de produtos de higiene com destaque nas letras iniciais e desenhos feitos por adultos ao lado de cada palavra. No final do corredor, ao lado direito, mais uma frase pintada: “Tudo que Deus faz é genial. Isso inclui... Você!”.

Seguindo em frente, no meio do corredor, na direção contrária ao hall de entrada, há um pátio coberto, cimentado, aberto ao gramado nos lados direito e esquerdo. A professora diz que ali ficam os brinquedos de parquinho. Eles estão num canto porque o espaço será utilizado para a reunião do dia seguinte.

À frente, há outro prédio. Um corredor único, com portas dos dois lados. Do lado esquerdo: refeitório amplo, cozinha, despensa e lavanderia. Do lado direito: sala de leitura, vestiários de adultos e sala de vídeo. Na sala de leitura, há apenas uma estante alta com poucos livros. A professora explica que a creche está sem professora de sala de leitura porque o prefeito atual, quando eleito, ordenou que todos que estavam em função fora de turma retornassem para a sala de aula por causa da falta de professor na rede ao invés de realizar concurso (o último concurso foi há oito anos). Na sala de vídeo, uma TV e uma estante com vídeos cassetes. Não há cadeiras, e ela diz que as professoras colocam colchonetes para as crianças sentarem. Ambas as salas são pequenas. No final do corredor, uma varanda que funciona como bicicletário e “espaço de socialização dos adultos”, segundo a professora. A apresentação da creche pela professora se encerra ali, na varanda. O espaço externo, que ocupa a maior parte da creche, não é apresentado. Ela me entrega o telefone da orientadora pedagógica para eu combinar um dia para voltar e conversar (Caderno de campo, 28 de abril de 2014).

1.1.2

Um pouco mais sobre a creche

Chego à creche no horário em que as/os profissionais estão almoçando e as crianças dormindo. O dia anterior foi feriado e a frequência de crianças, neste dia, é baixa. Por isso, elas foram agrupadas em uma única sala. Falo com o porteiro que gostaria de falar com a orientadora pedagógica, ele pede para eu aguardar um pouco porque ela está almoçando e, gentilmente, coloca uma cadeira no corredor do primeiro prédio para eu sentar. Enquanto aguardo sentada, as profissionais da creche passam, retornando do almoço, e me cumprimentam com um sorriso simpático. Uma mulher com ar sério e passo firme pergunta quem eu estou esperando. Deduzo que seja a diretora e apenas respondo a sua pergunta, dizendo que aguardo a orientadora pedagógica. Ela pede para eu aguardar dentro da sala das/os professores. Percebo uma movimentação de pessoas pegando cadeiras e concluo que acontecerá uma reunião no corredor. A orientadora pedagógica chega à sala dos professores, apresenta-se e pede para eu aguardar mais um pouco, pois precisa dar alguns informes na reunião. Digo que estou sem pressa. Ela retorna após cerca de 20 minutos e mostra-se muito solícita. Apresento o projeto e a carta de autorização da SME. Conto um pouco sobre os objetivos da pesquisa e explico que preciso fazer observação do cotidiano de uma turma de crianças com quatro anos de idade, que, após um período de observação, farei oficina de fotografia com elas e que tenho preferência pelo horário da manhã. São apenas duas turmas com crianças nessa faixa etária e ela diz que também prefere que eu fique na turma da manhã, pois a professora da tarde está entrando de licença maternidade. Ela fala um pouco sobre a creche: cada turma tem até vinte crianças; todas as turmas são atendidas por uma professora e estimuladoras materno-infantis. Todas as professoras são concursadas e há estimuladoras concursadas e outras contratadas. As turmas de horário integral têm docente apenas no turno da manhã e as de horário parcial são atendidas por apenas uma estimuladora. Além dessas profissionais, há cuidadoras contratadas pela prefeitura para assistirem as crianças com deficiências. Sobre os espaços, ela apresenta quadros de horário que organizam o uso dos espaços além da sala da turma. Adianta: “é preciso ficar insistindo para que as educadoras saiam das salas com as crianças”. O que se faz nesses espaços é chamado de “atividade diversificada”. Pergunto, também, se existe uma planta baixa da creche e registros sobre a história da instituição. Ela pergunta à diretora e a resposta é negativa (Caderno de campo, 2 de maio de 2014).

Quadro 1. Rotina das turmas da creche³

ROTINA	Turmas 21 e 22	Turmas 31, 32 e 33	Turma 41 (manhã) Turma 42 (tarde)
Entrada	7h	7h	7h
Desjejum	7h 40 às 7h 55	7h 25 às 7h 40	7h 10 às 7h 25
Troca de Roupa	7h às 7h 40	7h às 7h 25 e 7h 40 às 8h	—
Atividade Pedagógica	7h 40 às 8h e 8h 30 às 10h 20	8h às 10h 30	7h 25 às 10h
Atividade	8h às 8h 30	10h 30 às 11h	10h às 10h 30

³ O número que identifica as turmas é o utilizado com padrão pela Secretaria Municipal de Educação.

Diversificada			
Almoço	10h 20 às 10h 40	11h às 11h 20	10h 40 às 11
Escovação	10h 40 às 10h 50	11h 20 às 11h 30	Saída após a escovação às 11h
Repouso	10h 50 às 12h 30	11h 30 às 13h 10	—
Lanche	13h 30 às 13h 45	13h 20 às 13h 30	13h 10 às 13h 20
Atividade Recreativa	14h às 14h 30	13h 30 às 14h	Atividade Diversificada 15h 50 às 16h 20
Banho	14h 30 às 15h 30	14h às 15h	—
Atividade Tranquila: Brinquedo, Massinha, Historinha...	—	15h às 16h	—
Jantar	15h 40 às 16h	16h às 16h 20	15h 20 às 15h 40
Escovação	16h às 16h 10	16h 20 às 16h 30	15h 40 às 15h 50
Brinquedos	16h 10 às 16h 45 ou Atividade Tranquila	16h 30 às 16h 50	—
Saída	16h 40 às 17h	16h 45 às 17h	16h 50 às 17h

Fonte: Informações cedidas pela instituição.

Quadro 2. Horários das atividades diversificadas

TURMAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
21	8h às 8h 30 PARQUE 8h30 às 9h SALA DE VÍDEO	8h às 8h 10 HINOS* 8h 10 às 8h 50 ATIVIDADE COLETIVA OU BRINCADEIRA DIRIGIDA	8h às 8h 30 PARQUE 8h 30 às 9h BANDINHA	8 às 8h 30 SALA DE LEITURA 8h 30 às 9h BRINCADEIRA LIVRE	8h às 8h 30 PARQUE
22	8h às 8h 30 SALA DE VÍDEO 8h 30 às 9h PARQUE		8h às 8h 30 BANDINHA 8h 30 às 9h PARQUE	8h às 8h 30 BRINCADEIRA LIVRE 8h 30 às 9h SALA DE LEITURA	8h 30 às 9h PARQUE
31	9h 30 às 10h SALA DE VÍDEO 10h 30 às 11h PARQUE	9h às 9h 10 HINOS 9h 10 às 9h 50 ATIVIDADE COLETIVA OU BRINCADEIRA DIRIGIDA	9h 30 às 10h BANDINHA 10h 30 às 11h PARQUE	8h às 8h 30 BRINCADEIRA LIVRE 10h 30 às 11h SALA DE LEITURA	10h 30 às 11h PARQUE
32	9h às 9h 30 PARQUE 10h 30 às 11h SALA DE VÍDEO		9h às 9h 30 PARQUE 10h 30 às 11h BANDINHA	9h às 9h 30 SALA DE LEITURA 10h 30 às 11h BRINCADEIRA LIVRE	9h 30 às 10h PARQUE
33	9h às 9h 30 SALA DE VÍDEO 9h 30 às 10h PARQUE	10h às 10h 10 HINOS 10h 10 às 10h 40 ATIVIDADE COLETIVA OU BRINCADEIRA DIRIGIDA	9h às 9h 30 BANDINHA 9h 30 às 10h PARQUE	9h às 9h 30 BRINCADEIRA LIVRE 9h 30 às 10h SALA DE LEITURA	9h às 9h 30 PARQUE
41	10h às 10h 30 SALA DE VÍDEO		10h às 10h 30 BANDINHA	10h às 10h 30 SALA DE LEITURA	10h às 10h 30 PARQUE
21	14h às 14h 30 BRINCADEIRA DIRIGIDA	14h às 14h 30 BRINCADEIRA LIVRE	14h às 14h 30 CANTIGAS DE RODAS	14h às 14h 30 VÍDEO	14h às 14h 30 PARQUE
22	14h às 14h 30 BRINCADEIRA LIVRE	14h às 14h 30 PARQUE	14h às 14h 30 CANTIGAS DE RODAS	14h às 14h 30 BRINCADEIRA DIRIGIDA	14h às 14h 30 VÍDEO
31	13h 25 às 13h 55 BRINCADEIRA DIRIGIDA	13h 25 às 13h 55 BRINCADEIRA LIVRE	13h 25 às 13h 55 CANTIGAS DE RODAS	13h 25 às 13h 55 VÍDEO	13h 25 às 13h 55 PARQUE
32	13h 25 às 13h 55 BRINCADEIRA LIVRE	13h 25 às 13h 55 PARQUE	13h 25 às 13h 55 CANTIGAS DE RODAS	13h 25 às 13h 55 BRINCADEIRA DIRIGIDA	13h 25 às 13h 55 VÍDEO
33	13h 25 às 13h 55 PARQUE	13h 25 às 13h 55 VÍDEO	13h 25 às 13h 55 CANTIGAS DE RODAS	13h 25 às 13h 55 BRINCADEIRA LIVRE	13h 25 às 13h 55 BRINCADEIRA DIRIGIDA

42	15h 50 às 16h 20 SALA DE VÍDEO	15h 50 às 16h 20 BRINCADEIRA DIRIGIDA	15h 50 às 16h 20 BANDINHA	15h 50 às 16h 20 SALA DE LEITURA	15h 50 às 16h 20 PARQUE
----	-----------------------------------	---	------------------------------	-------------------------------------	----------------------------

Fonte: Informações cedidas pela instituição.

Quadro 3. Espaços onde deverão acontecer as atividades

MANHÃ	ATIVIDADE	ESPAÇO
	SALA DE VÍDEO	sala de vídeo
	SALA DE LEITURA	sala de leitura
	PARQUE	pátio coberto
	BRINCADEIRA LIVRE	pátio coberto
	ATIVIDADE COLETIVA OU BRINCADEIRA DIRIGIDA	pátio coberto
	BANDINHA	varanda nos fundos
TARDE	VÍDEO	sala de vídeo
	PARQUE	pátio coberto
	BRINCADEIRA DIRIGIDA	espaço com sombra
	BRINCADEIRA LIVRE	varanda nos fundos
	CANTIGAS DE RODAS	pátio coberto da creche ou espaço com sombra

Fonte: Informações cedidas pela instituição.

1.1.3

Enfim, as crianças

Ansiedade e curiosidade são minhas sensações no caminho para o primeiro dia de observação. Como as crianças irão me receber? Como será a professora? Eu, professora e coordenadora de creches e escolas de Educação Infantil há onze anos, conseguirei ter uma postura de pesquisadora num ambiente que para mim é tão familiar? Chego à creche às nove e meia. Procuro a orientadora pedagógica para me encaminhar até a sala, apesar de já saber qual será. Ela não está. A professora de sala de recursos, a mesma que me recebeu no primeiro dia, me acompanha. Chego à sala e há seis crianças com uma estimuladora (Roberta⁴). A professora não está. Digo o que estou fazendo ali e ela diz para eu ficar à vontade. As crianças estão brincando sentadas nas cadeiras. Penso em conversar com elas, mas as percebo concentradas e resolvo sentar também em uma cadeira. Organização da sala: mesas e cadeiras ocupam a maior parte do espaço. Há quadro negro alto com alfabeto colorido acima. Próximo ao quadro, está a mesa da professora. As estantes são altas e há poucos brinquedos. Nas paredes, Galinhas Pintadinhas para todos os lados...

Pergunto à Roberta quantas crianças tem na turma. Ela diz que são quinze (dez meninos e cinco meninas). A quantidade é reduzida, segundo ela, “porque tem os especiais”. Acrescenta: “a inclusão é boa para eles, mas ruim para os outros, pois eles atrapalham”. Pergunto sobre a quantidade reduzida de crianças hoje e ela explica: “teve reunião e homenagem às mães. Os responsáveis que quiseram

⁴ Os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

levar as crianças mais cedo levaram. Ficaram as que sobraram”.

As crianças me olham curiosas, mas ainda não vem falar comigo. Santiago está sentado em uma mesa individual, adaptada para cadeirante (há uma criança que utiliza cadeira de rodas na turma, o Levi, mas não está presente hoje). Ele brinca com peças de madeira em cima da mesa e fala sobre o que está fazendo. Não se direciona a mim, olha-me algumas vezes e parece querer que eu ouça. Aproximo-me e sento ao seu lado, no chão. Ele diz, sem olhar para mim: “Estou brincando de castelo, mas as peças estão escorregando” (a mesa é inclinada).

Eduardo se aproxima de mim com alguns materiais nas mãos (tampa de pote de sorvete, peças de quebra-cabeça, massinha). Coloca tudo próximo a mim e senta no chão. É o único que está descalço. Pede minha caneta e uma folha do meu caderno e diz que irá me desenhar. Enquanto ele desenha, Santiago diz: “Ele não sabe fazer. Está sem cabelo!” Eduardo, então, faz o meu cabelo no desenho. Roberta está distante, sentada na mesa de professor, e vê que Eduardo está sentado no chão e pergunta: “Eduardo está sentado no chão?”, em tom alto. Olha para mim, vê que também estou sentada e, em tom mais baixo, diz: “Cuidado para não se sujar”. Eduardo e eu começamos a brincar. Minha caneta ganha uma bola de massinha na ponta e vira pirulito. Eduardo que faz e dá para eu lamber, cantando a música “Pirulito que bate, bate...”. Santiago se aproxima e também senta no chão ao meu lado. Pergunta se eu quero brincar de jogar bolinha. Eu aceito e ficamos jogando uma bolinha no colo do outro. Roberta se aproxima e diz, na frente de todos, que Santiago tem problemas, é autista. Fala das crianças apontando para elas e sinalizando o que considera problemas (“aquele teve problema no parto, esse é largado...”). Eduardo pega na estante um tambor feito de lata e minha caneta vira baqueta. Santiago também quer batucar e canta uma música que parece inventar na hora. Anderson se aproxima e também me pede uma folha. Aguarda que Eduardo lhe entregue a caneta. Quando consegue a caneta escreve MÃE e algumas letras espalhadas pela folha. Não desenha. Eduardo pega a caneta de volta e rabisca a mão. Rabisca muito e cheira. Depois, aproxima a mão do meu nariz para eu cheirar. Roberta diz: “Ele só sabe fazer isso, rabiscar a mão. Quando é trabalhinho mesmo com intenção, de fazer letra, ele amassa e joga fora”.

Outras crianças também querem os instrumentos feitos de sucata que estão na prateleira alta da estante. Roberta diz que ela que fez para distrair as crianças. Ela escolhe o que cada criança vai brincar e entrega nas mãos delas. Ela diz: “Eles gostam disso, de fazer barulho!”. As crianças começam a batucar e ela a cantar:

“Havia um homenzinho torto
Morava numa casa torta
Andava num caminho torto
Sua vida era torta.
Um dia o homenzinho torto
A bíblia encontrou
E tudo que era torto
Jesus endireitou”

Ela diz: “A hora passou rápido. 10h 30 já. Vamos para o almoço!”. Despeço-me das crianças e de Roberta e todos vão para o refeitório (Caderno de campo, 16 de maio de 2014).

1.1.4

Enquadramentos iniciais

Enquadramento, na fotografia, significa composição - a seleção e o arranjo do assunto fotografado. A partir desses primeiros “disparos”, serão experimentados alguns ângulos e exploradas hipóteses de posicionamento antes de escolher onde o foco será aproximado.

Nunca entrei em uma creche com um espaço tão amplo. Entretanto, tive a sensação de que apenas o prédio é frequentado. Apesar de ter sido recebida com sorrisos simpáticos, a estrutura física não é acolhedora. Há uma frieza da institucionalidade percebida nas cores das paredes, nos armários de ferro, nas poucas marcas das pessoas que compartilham o espaço, nas Galinhas Pintadinhas e Mickeys nas paredes, nas muitas mesas e cadeiras que não convidam a sentar e conversar, que não favorecem o encontro e são pensadas apenas visando à burocracia, ao cumprimento de tarefas, à instrução.

Não há precisão de quando a creche foi construída, pois não existem arquivados na creche registros sobre a sua história. Apenas uma placa na entrada da creche indica a data de inauguração do atual prédio: 12 de agosto de 2003. Entretanto, a história da creche está presente na memória e se entrelaça com a vida de algumas funcionárias:

Sou estimuladora há vinte e três anos e sempre trabalhei nesta creche que antes funcionava numa casinha aqui na rua ao lado. Fiz o concurso em 1989, o único para a função que teve na rede. Sempre trabalhei com turmas de crianças com cinco anos e, até 1995, trabalhava sozinha em turma, sem professora. Eu fiz curso de formação de professores, mas não precisava ter para fazer o concurso (Caderno de campo, 21 de maio de 2014).

Esse entrelaçamento aparece ainda na religião. A frase “Tudo que Deus faz é genial. Isso inclui... Você!” pintada na parede também desperta a minha atenção. Alguns estudos discutem a presença de práticas religiosas em instituições de Educação Infantil (BARBOSA, 2013; BRANCO, 2012; NASCIMENTO ET AL, 2011). Considerando que tomar uma religião como referência nega a diversidade e descumpra a legislação⁵, questiono: como serão as práticas dessa instituição? Será

⁵ Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental,

que as crianças rezam ou cantam músicas que fazem referência à determinada religião? Essas indagações se confirmam logo no terceiro dia de observação. As músicas religiosas, especialmente as voltadas para o público infantil, foram ouvidas com constância durante todo período de observação.

No que diz respeito à legislação da educação especial ⁶, há cumprimento da lei com atendimento em sala de recursos ⁷, mas a fala da estimuladora materno-infantil ⁸ de que “os especiais atrapalham” indica que ainda são necessários avanços. Sobre isso, Drago (2005) observa a existência de preconceitos, dúvidas, medos em relação a como as crianças com deficiência aprendem e se desenvolvem. A inclusão, segundo o autor, é vista como um processo meramente socializador e enfatiza que é necessária uma inclusão para todos, para além da deficiência.

A fala da orientadora pedagógica “é preciso ficar insistindo para que as educadoras saiam das salas com as crianças” indica que há um esforço da parte dela para que as crianças vejam o pátio, o verde, a luz do dia... Esse esforço é percebido pela organização em quadros de atividades diversificadas relacionadas ao uso dos espaços, além das salas da turma. O diversificado, entretanto, é instituído previamente para que seja cumprido pelas educadoras, e sair da sala significa, para esta instituição, diversificar. Nesses três primeiros dias, não observei crianças circulando pelos corredores ou no pátio. As crianças, de dois a quatro anos de idades, estavam guardadas nas salas, sentadas nas cadeiras com

assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, Lei federal nº 9.475/97, que altera a Lei federal nº 9.394/96).

⁶ Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996a).

⁷ Serviço de apoio pedagógico especializado em salas organizadas de forma que o/a professor/a da Educação Especial possa realizar a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

⁸ Estimuladora materno-infantil era o nome dado à profissional que assumia as turmas, cuja formação mínima no concurso era o Ensino Fundamental, quando a creche fazia parte da Secretaria de Desenvolvimento Social. Com a passagem da creche para a Secretaria Municipal de Educação, essas profissionais mantiveram o cargo, mas atuando na função de auxiliares (BARBOSA, 2013).

brinquedos sobre as mesas ou dormindo.

E a sala de leitura? Parece que, nessa rede de ensino municipal, não há valorização da leitura, do trabalho com a literatura. Não há um/a profissional para dedicar-se a organizar e dinamizar o acervo e quase não são observados livros na instituição.

Já as crianças brincam como podem e fazem da brincadeira mecanismo de interação. Algumas, como o Eduardo, desde o início, escapavam do controle institucional: andavam descalças, sentavam no chão, se sujavam, levantavam das cadeiras quando desejavam. Outras, a maioria, não conseguiam o mesmo e mostravam-se, em alguns momentos, apáticas. É bom lembrar: as crianças dessa turma tinham **quatro anos de idade** em 2014!

As primeiras idas à creche trazem sentimentos ambíguos: curiosidade, desconforto, alegria em estar com as crianças, vontade de olhar de novo e de novo... As pessoas são simpáticas e acolhedoras, mas o espaço, apesar de privilegiado em relação ao tamanho, não acolhe. De início, percebe-se alguma distância em relação a determinações legais, como: presença de uma religião no cotidiano da instituição, não reconhecimento do direito da pessoa com deficiência estar ali, poucos brinquedos, pouca oportunidade para brincar. No caminho da pesquisa, outras questões me acompanham: Qual a distância ou aproximação da creche pesquisada com as orientações oficiais? O que observei nesta creche se aproxima do que apontam outras pesquisas do campo da Educação Infantil? Essas questões serão abordadas no item seguinte, numa tentativa de olhar para o campo com as lentes da legislação que determinam que as crianças possuem direitos e as lentes do que apontam pesquisas que contribuem para pensar a qualidade das instituições de Educação Infantil.

1.2

Em foco, os direitos das crianças

Anunciar o caminho a ser percorrido para chegar aos documentos que tratam do espaço é a primeira tarefa a ser cumprida associada à visibilidade das crianças nas políticas públicas brasileiras. Tratar do espaço, vale ressaltar, não

significa tratar do espaço deslocado de um contexto maior, significa abordar tudo e todos os elementos e sujeitos que nele atuam e interagem. Isto impõe rever a história das crianças em políticas sociais no Brasil ao longo dos últimos trinta anos.

1.2.1

Caminhos pós-abertura política: crianças como sujeitos de direitos

Ao longo da década de 1980, no Brasil, com o processo de redemocratização em curso e sob forte impacto dos movimentos sociais, o debate sobre os direitos das crianças é colocado no centro da cena. Dá-se início, neste importante momento de mobilização da sociedade brasileira em prol dos direitos das crianças, a construção, a organização e a apresentação de propostas que buscavam a sua garantia. A *Constituição da República Federativa do Brasil* (BRASIL, 1988) é a primeira a reconhecer a Educação Infantil como dever do Estado, direito social das crianças e opção da família. Em seu art. 208, é fixado o dever do Estado quanto à educação e a garantia de seu oferecimento. Inicialmente, a Educação Infantil não é incluída no texto constitucional de 1988. Em 2006, é incorporada por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, com o acréscimo do inciso IV ao art. 208. O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990), bem como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), na qual a Educação Infantil é fixada como primeira etapa da Educação Básica, regulamentam a conquista de movimentos sociais, refletida na Constituição de 1988. A partir de então, o Brasil adere, formalmente, à “concepção de criança como sujeito de direitos, detentor de potencialidades a serem desenvolvidas, em sintonia com as normativas internacionais: Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) e Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1989)” (LEITE FILHO, 2001, p. 31). Silva e Rossetti-Ferreira (1998) observam que, em relação ao ECA, não se trata apenas de “uma nova lei: são novos valores, novos rumos, novas bases teóricas e filosóficas, novos conhecimentos, novos relacionamentos” (p. 179).

Em 1993, o MEC delinea pela primeira vez uma *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1993) propondo diretrizes norteadoras de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à autoestima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, ao trabalho cooperativo. Em 1995, o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995) reitera estas finalidades, estabelecendo critérios para garantir a qualidade na Educação Infantil, particularmente nas creches: critérios de organização e funcionamento, focalizando as práticas com as crianças; critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches.

Em 1998, em meio a intensos debates, é publicado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). Este material, apresentado em três volumes, se configura como um documento no qual são apresentadas recomendações para as práticas pedagógicas, organizadas em dois eixos: Formação Pessoal e Social, que prioriza nortear um trabalho que favoreça os processos de construção da identidade e da autonomia das crianças, e Conhecimento de Mundo, que visa a contribuir para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. No que se refere ao espaço, há orientações para o trabalho com cada área do conhecimento.

Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999). Com força de Lei, as Diretrizes elaboradas neste momento têm o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como inequívoco requisito para o cumprimento do direito das crianças.

Em 2006, o MEC publica o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos* (BRASIL, 2006b) à educação que visa a orientar os municípios a investirem na Educação Infantil como política pública. No mesmo ano, o MEC publica os *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006c) a fim

de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para realização da Educação Infantil. Nesta mesma direção, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006d) definidos pelo Ministério da Educação ainda em 2006, significam avanço neste processo de gradativa construção de consensos do ponto de vista teórico, político e prático.

Com a Lei federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passa a ter a duração de nove anos, incluindo obrigatoriamente às crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2006a). No sentido de orientar professores e gestores para esta mudança, a Secretaria de Educação Básica, através do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental, publica, em 2007, o documento intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2007b). Sete anos depois, a obrigatoriedade passa a ser de quatro a dezessete anos de idade, através da Lei federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Em 2007, é sancionada a Lei federal nº 11.494, de 20 de junho, que institui o FUNDEB (BRASIL, 2007a), ao alterar a Lei federal nº 9.424, de 26 de dezembro de 1996, que criou o FUNDEF (BRASIL, 1996b): se nesta apenas o Ensino Fundamental é contemplado, naquela, a Educação Básica é totalmente abrangida. A vigência da lei nº 11.494/2007 é estendida até o ano de 2020, e os recursos são estendidos à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos. As regulamentações legais da Educação Infantil e a instituição do FUNDEB vêm tendo significativo impacto junto aos sistemas de ensino e ratificam - vinte anos depois da Constituinte - a possibilidade de garantir efetivamente condições para a implementação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil em creches, pré-escolas e escolas.

A opção por inserir o atendimento educacional às crianças de 0 a 3 anos obedece às concepções fixadas na Constituição de 1988 e em leis que regulamentam dispositivos constitucionais. Do ponto de vista pedagógico, este aspecto diz respeito à continuidade do processo nas faixas de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, sob a mesma política, o mesmo setor, a mesma orientação técnica e pedagógica. Nesse sentido, vem se delineando a concepção de “estabelecimentos

de Educação Infantil” para crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com os necessários e adequados ambientes específicos para as diferentes faixas etárias. A intenção é evitar uma ruptura na trajetória educacional das crianças pequenas. A crescente tendência deste tipo de estabelecimento educacional nos sistemas municipais de ensino vem consolidando a concepção de Educação Infantil como etapa única indivisível.

Finalmente, no ano de 2009, a publicação *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009b) é reeditada. Esta segunda edição é composta de duas partes: a primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, concernentes, sobretudo, às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças; a segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. No mesmo ano, o MEC publica os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c). Esta publicação caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. Ainda em 2009, a Resolução CEB nº 01, de 1999, é revisada e resulta na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – as atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a). Estas incorporam os avanços presentes na política, nas ações e nas conquistas dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas. No ano seguinte, o MEC organiza uma publicação (BRASIL, 2010) a fim de contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em 2011, é criado Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011, visando a propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A criação do GT decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de

idade. O resultado do trabalho desenvolvido se encontra no texto intitulado *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012a).

Com o objetivo de apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), que determina que as propostas pedagógicas dessa etapa devam estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial, o MEC publica dois materiais: o livro *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (BRASIL, 2012c) e a publicação *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (BRASIL, 2012d). Ainda em 2012, a fim de esboçar um primeiro panorama nacional de como a Educação Infantil na área rural vem sendo tratada no país, o MEC publica o livro *Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo* (BRASIL, 2012e). Este sintetiza um esforço de trabalho coletivo na construção de conhecimentos sobre a educação da criança de 0 a 6 anos moradora de áreas rurais. Além destes últimos, no mesmo ano, em parceria com o UNICEF, é publicado o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches* (BRASIL, 2012b). Trata-se de um texto técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma Educação Infantil de qualidade.

Recentemente, no ano de 2013, coerente com o compromisso de assegurar às crianças uma educação de qualidade e amparados na noção de que o acesso à cultura escrita é um dos elementos que compõe a qualidade do atendimento educacional na primeira infância, o Ministério da Educação - em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -, criou o *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*, coordenado pelas professoras Maria Fernanda Nunes e Patricia Corsino, com o objetivo de construir estratégias que permitam ampliar o debate acerca do papel da Educação Infantil na formação de leitores e construir parâmetros para uma prática educativa de qualidade.

A opção brasileira por educar crianças pequenas em espaços institucionais

traz fortes inquietações e questionamentos: que espaços são esses? Como são organizados? Que concepções de infância, de criança e de Educação Infantil revelam? Como influenciam na qualidade das práticas e das interações? O que dizem os documentos que podem contribuir para refletir sobre os espaços das instituições de Educação Infantil? Para responder a essas indagações, serão usadas como base as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), por seu caráter mandatório, *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006c), *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009b) e *Brinquedos e Brincadeiras de Creches* (BRASIL, 2012b), por se constituírem como referências e apresentarem orientações relacionadas aos espaços das instituições de Educação Infantil.

Desses quatro documentos, emergem cinco pontos referentes aos direitos das crianças onde se destacam as orientações concernentes aos espaços. São eles: (1) as crianças têm direito às interações e à brincadeira; (2) as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; (3) as crianças têm direito ao contato com a natureza; (4) as crianças têm direito a movimento em espaços amplos; e (5) as crianças têm direito à participação. Os quatro primeiros são inspirados nas afirmações do documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009b), e o último é acrescentado diante da necessidade de enfatizar os direitos relacionados à participação das crianças nas decisões que lhe dizem respeito. Como observam Pinto e Sarmiento (1997), na lista dos direitos das crianças, os referentes à proteção e à provisão já são reconhecidos e legitimados e aqueles sobre os quais menos progressos se verificam são os concernentes à participação.

Como exposto anteriormente, este trabalho tem por objetivo levantar problematizações sobre os espaços destinados e compartilhados por crianças e adultos numa instituição de Educação Infantil. Isso implica o diálogo com as diretrizes políticas nacionais que abordam a temática dos espaços institucionais e com pesquisas⁹ que apontam questões relacionadas ao espaço (institucional ou

⁹ A busca das pesquisas foi realizada no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED no GT07 -, no *site* da Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) - SciElo e no banco de teses e dissertações do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC), coordenadora pela Prof.^a Sonia Kramer. Nos meses em

não), enquanto lança um olhar crítico e analítico sobre o próprio espaço que compõe o campo empírico dessa pesquisa.

Os próximos itens trazem o entrelaçamento entre o que dizem os documentos, o que dizem as pesquisas e alguns eventos observados na creche pesquisada. Evento aqui é tomado no sentido dado por Kramer (2014), baseado em Corsaro, “como sequência de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam e tentam chegar a um sentido comum” (p. 2). O intuito é de que, ao trazer a história da política, seja possível dialogar com a história do espaço da instituição observada. O que ela narra/conta/diz sobre seu próprio espaço? Essa história dialoga e caminha com a história das políticas? Quais são seus entraves, avanços, retrocessos, leituras caso haja alguma relação?

1.2.2

As crianças têm direito às interações e à brincadeira

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) determinam que os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ser as interações e a brincadeira. O entendimento inicial é de que as duas caminham juntas, integrando propostas pedagógicas e experiências vividas pelas crianças: por meio de interações, elas estabelecem relações, criam, narram e vivenciam histórias, ouvem e são ouvidas; com as brincadeiras, desenvolvem habilidades individuais, jogam, sorriem de pequenas e grandes coisas. Assim, por mais óbvio que possa parecer, não se pode abrir mão de afirmar que **brincar é um direito inalienável da criança**. A criança é cidadã: “poder escolher e ter acesso aos brinquedos e brincadeiras é um dos seus direitos como cidadã” (BRASIL, 2012b, p. 11). Sem o brincar, a criança não se faz criança. Para que as interações e a brincadeira possam se efetivar, as rotinas da creche, pré-escola ou escola devem ser flexíveis e reservarem períodos longos para as brincadeiras livres das crianças (BRASIL,

que o levantamento bibliográfico foi realizado, o portal de teses e dissertações da Capes permaneceu sem funcionamento.

2009b).

Várias pesquisas (BARBOSA, 2004; TIRIBA, 2005; TOLEDO, 2010) apontam que as crianças brincam quando sobra tempo (se sobrar). O brincar, ainda que enfatizado pelos documentos como direito da criança, ainda não é privilegiado no cotidiano de creches, escolas e pré-escolas. Além disso, a reserva de tempo necessária para a brincadeira, não é acompanhada da compreensão de que, “para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos; é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade” (BRASIL, 2012b, p. 11). Dessa forma, a organização do espaço pode representar um empecilho ou facilitar o desenvolvimento de atividades lúdicas. A disposição de brinquedo pode impedir ou permitir o reconhecimento de sua presença e despertar o desejo de usá-lo.

Na creche investigada, são observados eventos em que as crianças brincam quando as atividades planejadas para o dia acabam, geralmente, perto do horário da saída. Servem apenas para passar o tempo, não como passatempo.

Eduardo se aproxima com alguns materiais nas mãos (tampa de pote de sorvete, algumas peças de quebra-cabeça, um pedaço pequeno de massinha). (...) Eduardo e eu começamos a brincar. Minha caneta ganha uma bola de massinha na ponta e vira pirulito. Eduardo que faz e dá para eu lamber, cantando a música “Pirulito que bate, bate...”. Santiago se aproxima e também senta no chão ao meu lado. Pergunta se eu quero brincar de jogar bolinha. Eu aceito e ficamos jogando uma bolinha no colo do outro. (...) Eduardo pega na estante um tambor feito de lata e minha caneta vira baqueta. (...) As outras crianças também querem os instrumentos feitos de sucata, mas eles estão na prateleira alta da estante. Roberta, estimuladora materno-infantil, diz que ela que fez os instrumentos musicais “para distrair as crianças”. Ela escolhe o que cada criança vai brincar e entrega nas mãos delas. Ela diz: “Eles gostam disso, de fazer barulho!” (Caderno de campo, 16 de maio de 2014).

As crianças criam brincadeiras com diferentes objetos. O brinquedo configura-se como objeto de suporte da brincadeira e pode ser industrializado, artesanal ou fabricado em casa ou na própria instituição (BRASIL, 2012b). Há de se ter um investimento e um olhar cuidadoso para que o direito da criança à brincadeira seja garantido, colocando à disposição dela diferentes tipos de brinquedos e materiais. As unidades escolares do município pesquisado não recebem brinquedos, nem verba para comprá-los. A creche recebe pouco material enviado pela Prefeitura e a verba recebida é apenas a do Programa Dinheiro

Direto na Escola – PDDE¹⁰, enviada pelo governo federal. O que se percebe, nessa creche, é o esforço da educadora para confeccionar brinquedos, ainda que não tenha consciência da sua importância e se fixe apenas no objetivo de distrair os pequenos.

Além de poucos brinquedos, na sala observada, a maior parte está fora de alcance das crianças. As orientações apresentadas nos textos oficiais afirma que os brinquedos devem estar disponíveis em todos os momentos, guardados em locais de livre acesso às crianças e de modo organizado (BRASIL, 2009b). A organização da sala, assim, deve facilitar a ação do brincar, de forma a permitir que ocorram brincadeiras espontâneas e interativas. Orienta-se que bancadas, prateleiras e armários devem ser acessíveis às crianças, mantendo-se a altura do olhar da criança - em torno de 65 cm -, permitindo, assim, o uso independente dos brinquedos; prever espaço para colocação de espelho amplo que possibilite a visualização das crianças; e assegurar espaço para montagem e organização de cantos de atividades (BRASIL, 2006c; 2009b).

O registro no caderno de campo da organização da sala indica distância em relação ao que é proposto nos documentos.

Organização da sala: mesas e cadeiras ocupam a maior parte do espaço. Há quadro negro alto com alfabeto colorido acima. Próximo ao quadro, está a mesa da professora. As estantes são altas e há poucos brinquedos. Nas paredes, Galinhas Pintadinhas para todos os lados... (Caderno de campo, 2 de maio de 2014).

Segundo Hoemke (2004), antes dos anos 1990, as crianças de berçário e maternal permaneciam em berços a maior parte do tempo. A partir de três anos, a organização das salas seguia o mesmo modelo escolar: quadro negro, cadeira e mesa para a professora, varal de pastas ou caixas para os trabalhos, mesas baixas, com uma cadeira para cada criança. A partir da década de 1990, são observados avanços que dizem respeito à configuração de novas organizações dos espaços das salas, como as por “cantinhos”. Apesar disso, ainda não se observa uma mudança

¹⁰ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Fonte: <http://www.fn-de.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>, acesso em 03 de março de 2015.

na prática de modo que a criança seja tratada como criança, e não como aluno: a prática está centrada no adulto e “a grande maioria dos professores utiliza os cantinhos para a hora da espera ou para preencher o tempo da criança, antes e depois das atividades” (HOEMKE, 2004, p. 73).

A postura do adulto em relação às brincadeiras também é ressaltada nos textos oficiais. Estes devem desenvolver a sua dimensão brincalhona (BRASIL, 2012b), propondo brincadeiras às crianças e acatando as brincadeiras propostas por elas (BRASIL, 2009b).

1.2.3

As crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante

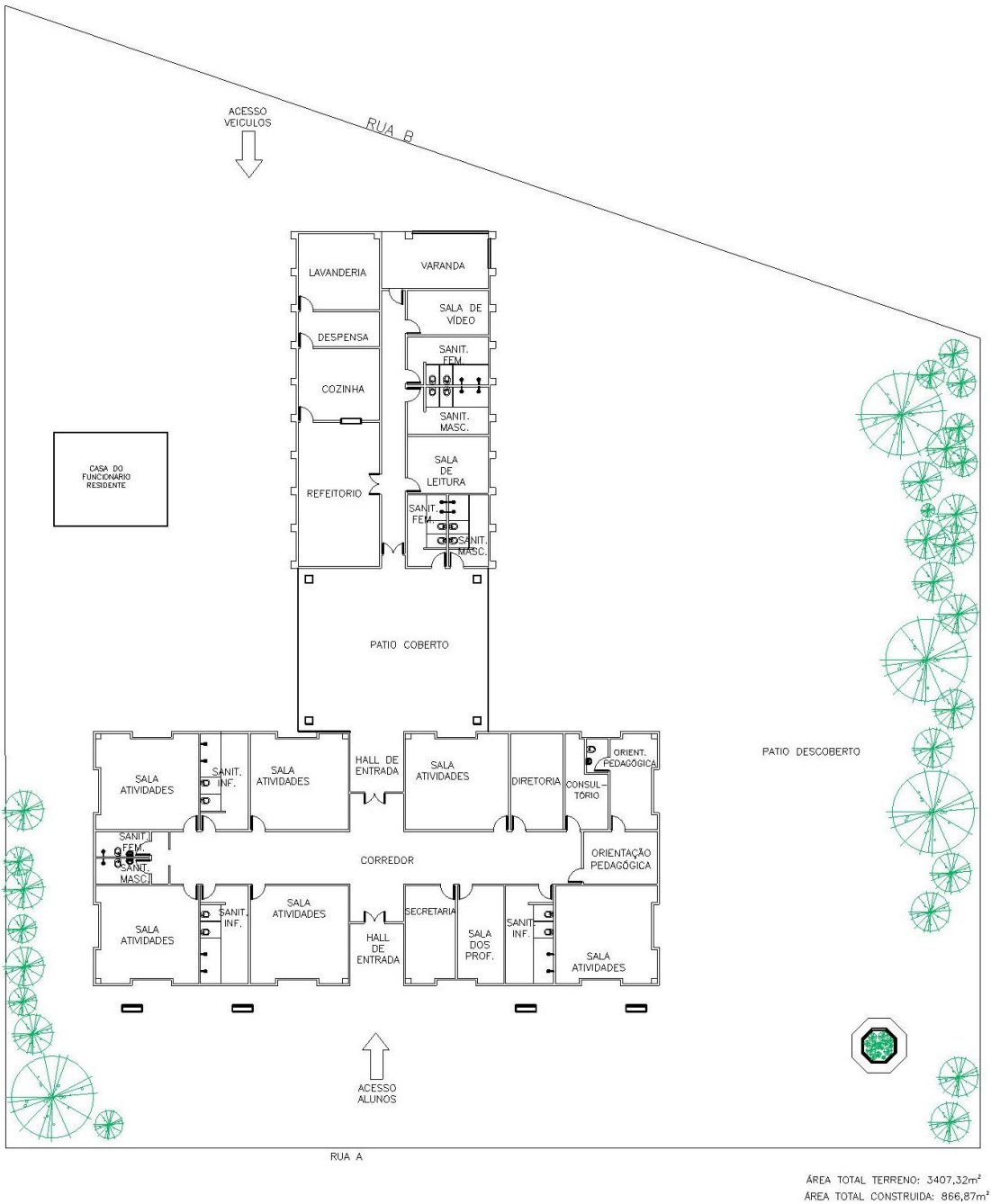
Em consonância com os avanços após a década de 1990, a capacidade máxima das instituições de Educação Infantil é definida em **150 crianças** em regime de horário integral ou por turno por meio dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. O mesmo documento recomenda que, preferencialmente, o terreno propicie o desenvolvimento da edificação em um único pavimento. No que diz respeito à área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos, estas devem contemplar **1,50 m² por criança** (BRASIL, 2006c).

Na creche pesquisada, em setembro de 2014, havia 128 crianças entre dois e quatro anos de idade matriculadas. Para análise da metragem, foi solicitada planta baixa à instituição e à equipe responsável pela infraestrutura das unidades escolares na Secretaria Municipal de Educação. No entanto, ambas não dispõem desse documento. Foi executada, então, a planta baixa da instituição por uma arquiteta com o intuito de facilitar as análises dessa pesquisa.

Como é possível observar na planta baixa (p. 42), a creche é construída em pavimento único. A área total do terreno é 3.407,32 m² e a área construída é 866,87 m². A área média das salas das turmas é 34,5 m², maior do que as orientações oficiais (BRASIL, 2006c), considerando a quantidade de vinte crianças por turma.

Figura 1. Planta baixa¹¹

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311518/CA



¹¹ Executada a partir de levantamento no local. Desenho: Arquiteta Marília Navarro.

Além da metragem, outros aspectos devem ser observados: as salas devem ser claras, limpas e ventiladas, voltadas para o nascente; as paredes pintadas com tinta lavável e disponibilidade de água potável para consumo e higienização em diferentes espaços da instituição, como salas, refeitório, cozinha. Ademais, a instituição deve prever a organização de espaços agradáveis para as crianças se recostarem e desenvolverem atividades calmas, além de lugares adequados para seu descanso e sono. É recomendada, também, a utilização de vidros lisos nas áreas que propiciem maior visibilidade, e vidros “fantasia” somente nas áreas onde a privacidade seja imprescindível. A altura de janelas, equipamentos e espaços de circulação deve estar adequada às necessidades de visão e locomoção das crianças. Em todos os espaços utilizados, os acessórios e os equipamentos como maçanetas, quadros, pias, torneiras, saboneteiras, porta-toalhas e cabides devem ser colocados ao alcance para maior autonomia delas.

Para garantir a segurança das crianças, é importante o cuidado para que: não haja objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam; mantenha-se fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos; interruptores devem possuir protetores contra descarga elétrica; sejam evitadas quinas vivas na edificação; os ambientes devem ter ralos com tampa rotativa para maior proteção contra insetos. E, para segurança de todos, devem ser instalados extintores de incêndio e demais equipamentos de acordo com as normas do Corpo de Bombeiros (BRASIL, 2006c; 2009b).

Não foram observadas irregularidades tendo em vista as orientações sobre segurança das crianças. No entanto, foi possível notar erros na instalação de equipamentos como a altura das pias dos banheiros: por serem altas, não são usadas autonomamente e representam um risco em função da utilização de cadeira para poder lavar as mãos, o rosto, escovar os dentes, como está descrito no evento a seguir.

Está na hora do almoço e Dora chama as crianças para lavar as mãos. O banheiro fica em frente à sala e todos vão juntos ao banheiro. A pia é alta e há uma cadeira próxima a ela para as crianças subirem. Dora organiza para que um aguarde o outro terminar para subir na cadeira e segura as crianças no braço, com preocupação que elas não escorreguem da cadeira ao subir e descer. Ao retornar do almoço, as crianças vão escovar os dentes. Dora pega o pote com as escovas, as crianças vão dizendo qual é a sua e ela vai entregando. Ela coloca pasta na escova de todos e chama um por um para subir na cadeira para lavar a boca (Caderno de campo, 21 de maio de 2014).

A fim de promover um ambiente estimulante, a creche, pré-escola ou escola, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, deve promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. Para tanto, é necessário que “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2009a). A creche investigada não dispõe de equipamentos e recursos necessários para práticas que envolvam expressões musicais, pictóricas, cinematográficas, midiáticas etc.

[Dia da conversa sobre as fotos que as crianças tiraram]

IASMIN: Eu gostei de tirar fotos do parquinho! Vamos tirar de novo!

LIANA: Eu devolvi as máquinas que pedi emprestadas e não trouxe nenhuma hoje. Pede a Carmem para vocês brincarem de fotografar um dia.

IASMIN: Ela não tem máquina

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

As famílias precisam ser contempladas com a organização de espaços acolhedores para serem recebidas e conversarem com os profissionais da instituição. Um ambiente acolhedor também requer que as relações de trabalho entre os membros da equipe e destes com as famílias sejam cordiais e afetivas (BRASIL, 2009b). Observei, na creche pesquisada, relações cordiais entre os profissionais e destes com as famílias. As famílias entram na creche na hora da entrada e na hora da saída e sempre são recebidas quando solicitam. Uma situação de desrespeito à família foi observada no contexto da pesquisa:

Carmem pede para que as crianças peguem o caderno de casa na mochila (...). Jéssica não fez, leva o caderno até Carmem que está em pé próximo à mesa de professora e se explica: “Não fiz porque saí ontem”. Carmem responde, com ironia: “Todo dia você sai e não faz o dever. Sua mãe está de parabéns por isso!” (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

O tom de ironia por parte da professora soou para mim como uma forma de violência. De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a criança também deve ser protegida “contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações

para instâncias competentes” (BRASIL, 2009a). Não foi observado qualquer caso de inobservância do exposto por parte de famílias das crianças que impusesse a intervenção oficial da instituição. Entretanto, no tocante à relação entre a professora da turma e as crianças, fatos que contrariam o preceito básico relativo à violência simbólica contra criança foram recorrentes.

A professora diz (bem alto, olhando para mim): “Sabe, tia, esta turma é muito apimentada!”. E continua um pouco mais baixo: “Esta turma é muito difícil. Tem de tudo, até um autista!” (Caderno de campo, 14 de agosto de 2014).

Carmem olha para Renan que está em outra mesa e diz: “Renan, você está tirando meleca do nariz?”. Carmem olha para mim com cara de nojo e diz: “Tirando e botando na boca!”. Ele abaixa a cabeça (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

A atividade é pintar o desenho do saci que está xerocado em uma metade de folha de ofício. As crianças estão sentadas nas cadeiras. Uma criança levanta e Carmem diz: “Vamos sentar!”. Em seguida, pede para cada criança pegar o seu estojo com lápis de cor na mochila (as mochilas estão penduradas no cabideiro). As crianças precisam levantar. Fala para cada criança pegar o lápis de cor marrom. Antônio diz que não tem marrom. Carmem diz que vai emprestar. Pede, então, para que todos mostrem qual é o lápis marrom, levantando a mão com o lápis. Diz que o corpo do saci é marrom e vai de mesa em mesa, fazendo uma marca marrom no rosto, no tronco e nos membros do saci de cada criança. Logo depois, marca onde quer que pinte de vermelho: boca, gorro e short. Antônio pinta uma parte do corpo de vermelho e Carmem pergunta: “Você é surdo?”. Antônio encolhe na cadeira e pinta o rosto do saci de marrom, com o rosto colado na mesa. (...) Observo Antônio. Ele terminou de pintar como Carmem queria. Está sentado na cadeira, escorado com a cabeça na mesa com o papel ao lado, rolando o lápis de cor de um lado para o outro (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

Jéssica pinta uma parte do rosto do saci de vermelho. Carmem, olhando fixamente em seus olhos, com tom agressivo diz: “Você está pintando o rosto dele de vermelho? Eu não falei que é marrom?!” (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

Ao presenciar esses fatos, senti-me constrangida por não defender as crianças no momento. Como pesquisadora da infância, que tenta dar visibilidade às crianças e aos seus direitos, não deveria defendê-las em qualquer circunstância? Como cidadã, não deveria acionar as autoridades a fim de que fossem tomadas medidas?

Por fim, as Diretrizes também garantem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009a). Esta deve ser “garantida por meio de rampas de acesso ou

plataforma de percurso vertical com as adaptações necessárias para garantir total segurança, conforme NBR 9050”¹². Devem ser assegurados, também, “banheiros com sanitários, chuveiros e cadeiras para banho, brinquedos e equipamentos adaptados para a utilização de crianças com necessidades especiais” (BRASIL, 2006c, p. 27). Considerando que a creche é plana, não há necessidade de instalação de rampas. No tocante aos equipamentos e materiais, reservaram-se à Sala de Recursos por serem escassos.

1.2.4

As crianças têm direito ao contato com a natureza

“A interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2009a), devem ser garantidos pela creche, pré-escola ou escola. É importante ressaltar que as crianças têm direito ao sol, a brincar com água, areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza, a passear ao ar livre, a observar e respeitar os animais e a visitar parques, jardins e zoológicos (BRASIL, 2009b).

Sobre a ida ao pátio e a áreas externas, Tiriba (2005) verifica em sua pesquisa que as crianças de instituições de Educação Infantil da cidade de Blumenau permanecem a maior parte do tempo em “espaços-entre-paredes” (p. 109), expressão criada por ela para designar, de forma genérica, os espaços, além das salas de turma, que são frequentados pelas crianças: refeitório, sala de vídeo etc. O tempo de permanência nos pátios é muito menor que o tempo em sala, e muitas vezes pode não acontecer, privando as crianças do contato com sol. O que isto pode significar para a saúde de crianças e adultos, considerando que a maioria passa a maior parte do tempo do dia na instituição? Além disso, geralmente, não cabe às crianças e suas educadoras a responsabilidade de cuidar dos vegetais, mesmo daqueles que elas plantaram. Uma das razões é que esta é considerada como uma

¹² Normativa técnica que estabelece os requisitos de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

atividade não adequada, perigosa, imprópria para crianças. O contato com a água também é escasso. A pesquisa aponta para uma relação funcional, utilitária com este elemento da natureza: serve para limpar os espaços e para fazer a higiene das crianças.

A pesquisa de Tiriba (2005) também aponta que a dimensão reduzida de alguns pátios pode interferir no tempo de que as crianças dispõem para estarem ao ar livre. Há, por parte das educadoras, receio de que as crianças esbarrem umas nas outras, ou que as maiores machuquem as menores. Os documentos oficiais orientam que a área externa da instituição corresponda “a, no mínimo, 20% do total da área construída e contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento” Além disso, “deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim” (BRASIL, 2006c, p. 26).

Recomenda-se que a área externa seja adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da instituição e da comunidade; possua quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável; e tenha brinquedos de parque (escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis etc.). Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos (BRASIL, 2006c). É importante, também, reservar espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva. O pátio coberto deve ser condizente com a capacidade máxima de atendimento da instituição. Esse espaço deve ser planejado para utilização múltipla, como, por exemplo, festas e reuniões de pais (BRASIL, 2006c; 2009b).

Na instituição pesquisada por Toledo (2010), o brincar e o estar no pátio não acontecem diariamente. As situações observadas em sua pesquisa indicam que estar no pátio é um prêmio a que as crianças devem fazer por merecer, comportando-se da forma esperada, e não um direito. A professora da turma investigada por Toledo fala em “perda do direito” de ir ao pátio - no sentido de castigo -, o que é observado como uma situação recorrente e parte central da cultura escolar dessa escola. É possível perder um direito?

Também Toledo (2014), ao analisar fotografias de pátios de escolas de educação infantil da rede pública de oito municípios do Estado do Rio de Janeiro, aponta a precariedade dos pátios que pode ser percebida já na escolha dos terrenos

ou imóveis, cujas características quase sempre são inadequadas ao funcionamento de instituições de Educação Infantil.

Os pátios das escolas são diversos no que diz respeito ao tamanho, elementos e organização. A diversidade é positiva e coerente com a multiplicidade de contextos, mas não significa que os pátios ofereçam boas condições para as crianças. Mais que o tamanho, os elementos presentes e sua organização influenciam para que convidem as crianças a lá brincar e permanecer ou não, pela falta de brinquedos, cantinhos, bancos e sombra (TOLEDO, 2014, p. 185).

Como é possível observar na planta baixa, a creche pesquisada possui ampla área externa, com parte coberta e descoberta, mas apenas a parte coberta ou os poucos locais com sombra são utilizados, como podemos rever no quadro a seguir:

Quadro 3. Espaços onde deverão acontecer as atividades

MANHÃ	ATIVIDADE	ESPAÇO
	SALA DE VÍDEO	sala de vídeo
	SALA DE LEITURA	sala de leitura
	PARQUE	pátio coberto
	BRINCADEIRA LIVRE	pátio coberto
	ATIVIDADE COLETIVA OU BRINCADEIRA DIRIGIDA	pátio coberto
	BANDINHA	varanda nos fundos
TARDE	VÍDEO	sala de vídeo
	PARQUE	pátio coberto
	BRINCADEIRA DIRIGIDA	Espaço com sombra
	BRINCADEIRA LIVRE	varanda nos fundos
	CANTIGAS DE RODAS	pátio coberto da creche ou espaço com sombra

Fonte: Informações fornecidas pela instituição.

As justificativas apontadas pela orientadora pedagógica da instituição para pouca utilização da área externa são “sol muito forte, pouca sombra, muita formiga e receio de que haja algum bicho que ofereça perigo para as crianças” (Caderno de campo, 07 de dezembro de 2014).

[Festa do dia das crianças] Chego à creche no horário marcado: meio-dia e meia. Sol forte e muito calor. No pátio coberto, todo organizado e decorado com muito capricho pelas profissionais da creche, estão as crianças, as famílias e as educadoras. Entendo quando a orientadora pedagógica diz que às vezes não tem como ficar na área externa descoberta por causa do sol. Vejo todo aquele espaço verde e não resisto em perguntar a ela por que não plantam árvores que produzem sombra para aproveitar melhor o espaço. Ela, prontamente, pergunta a diretora. A diretora diz que irá consultar à Secretaria Municipal de Educação (Caderno de campo, 7 de novembro de 2014).

A fala da diretora expõe a falta de autonomia da gestora no tocante ao espaço: as intervenções devem acontecer em função das necessidades específicas e não da subordinação às instâncias superiores da Secretaria Municipal de Educação. O repovoamento de espécies vegetais se faz necessário em decorrência de um fator ambiental, da saúde das pessoas que compartilham o espaço da instituição e do direito das crianças ao contato com a natureza.

Os documentos preveem a integração entre áreas externas e internas a fim de que, mesmo das salas, as crianças possam olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes e que possibilite à criança autonomia para entrar e sair (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2012b). Tal integração não é observada na instituição investigada: as crianças são privadas de uma linda paisagem do lado de fora com janelas tipo basculante pequenas e altas. As salas, dessa forma, mesmo em dias de sol forte, ficam escuras e dão a sensação de aprisionamento.

Sobre a altura das janelas, Freinet (1979)¹³, ao tratar das edificações escolares da primeira metade do século XX, afirma que, na França, elas eram propositalmente colocadas no alto das paredes, para que as crianças permanecessem concentradas na aula e não se distraíssem com o que está lá fora.

Barbosa (2004), na sua dissertação de mestrado, observa a necessidade da instituição de Educação Infantil se afirmar como escola, como um espaço diferenciado, que não é “só para cuidar”. Escola, neste sentido, é entendida como aula e o trabalho pedagógico relacionado à instrução. Ser escola, assim, torna necessário que haja ensino, conteúdos. Desse modo, a prática é centrada no adulto e a atenção voltada para o mesmo. A situação observada na creche investigada confirma o que aponta a pesquisa de Barbosa.

Kátia escreve a palavra ESTRELA no quadro e diz: “Olha a palavra estrela. Começa com que letra?”. Faz o mesmo com as palavras MAR e PEIXE. Na palavra PEIXE, pergunta: “Que letrinha é essa? Eu ensinei ontem”. As crianças não respondem e ela diz alto: “Sabe o que é isso? Falta de atenção!”. Realmente, as crianças não estão atentas a ela. Estão falando umas com as outras, fazendo cosquinha, rindo (Caderno de campo, 14 de agosto de 2014).

A distinção entre espaços externos e internos é também observada por Barbosa (2004). A autora verificou que, na instituição pesquisada, crianças e

¹³ Educador francês (1896-1966).

professoras identificavam o prédio como escola e o pátio como pátio mesmo. *Dentro* é lugar de trabalho, *fora*, no pátio, é lugar de brincar. A prática pedagógica na Educação Infantil é identificada, assim, como algo que tenha a intenção de trabalhar algum conteúdo pré-determinado e sempre parte da professora. A brincadeira, direito da criança, não é considerada coisa de escola.

Ser ou não escola? Toledo (2014) enfatiza: “pátio é escola tanto quanto a edificação, e ambos devem ser adequados às especificidades da Educação Infantil” (p. 185). Entretanto, a instituição que serve de campo empírico para esta pesquisa é chamada de creche, mesmo atendendo crianças da pré-escola. Ao mesmo tempo em que ela se aproxima do modelo escolar do Ensino Fundamental, foi observado que o conhecimento pode ser negado às crianças porque “ainda não é escola”, como é possível observar no evento abaixo com crianças com 3 anos de idade.

[No parque] As crianças estão descendo no escorregador e uma grita para a professora: “Ô, tia! Está dando choque em todo mundo!”. A professora pára a conversa com uma profissional da creche e, de longe, diz: “É assim mesmo! É eletrostática! Vocês vão aprender isso na escola!”, e continua a conversa (Caderno de campo, 11 de setembro de 2014).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), em seu Art. 8, determinam: “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”. Para tanto, as práticas pedagógicas dessas instituições devem incentivar “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009a).

Segundo Tiriba (2005), os espaços não têm importância em si para as crianças, mas são desejados em função do que oferecem. “Não importa, dentro ou fora de sala, as crianças querem permanecer onde vivenciam o que tem significado para elas. Os espaços internos podem ser muito agradáveis, mas, talvez, até mesmo porque aí predominem as atividades, o lado de fora atrai muito” (TIRIBA, 2006, p. 119). Atividades essas sem sentido para as crianças e, muitas vezes, para os adultos. Em discordância com as Diretrizes (BRASIL, 2009a), o que é desejado pelas crianças em aprender, a sua curiosidade pelo mundo e os

seus interesses não são considerados na elaboração da proposta pedagógica da instituição.

Além do pátio, o entorno também pode ser espaço privilegiado para explorações e brincadeiras das crianças. Na creche pesquisada, não foram observadas saídas da instituição. A creche localiza-se em um loteamento, em um bairro dividido por uma linha de trem não apenas espacialmente, mas por domínio de facções criminosas. Segundo as educadoras, há períodos mais tensos e outros tranquilos, mas recebi orientações para ter cuidado com o carro e, se possível, estacionar dentro da creche. Tiriba (2005) observa que, mesmo considerando que é um lugar frequentado regularmente pelas crianças e suas famílias, pois é onde residem (e, às vezes, até mesmo onde residem as educadoras), é comum identificarem o entorno como lugar sujo e perigoso. Sobre isso, Fazolo (2008) afirma que o espaço do entorno não é assumido como espaço educativo; ou melhor, o acesso a ele não é considerado como direito da criança.

1.2.5. **As crianças têm direito a movimento em espaços amplos**

Os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição são garantidos pelas Diretrizes (BRASIL, 2009a): “as crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades” (BRASIL, 2009b, p. 23). É válido ressaltar que este direito é garantido a **meninos e meninas**. Assim, meninos e meninas devem ter oportunidade de jogar bola, inclusive futebol, desenvolver sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos e brincar de roda.

No pátio ou na sala, o *brincar de roda* não foi observado na turma pesquisada. Foram observados momentos em que a turma *estava em roda*.

[Em roda, sentados no chão] Carmem lê o livro com ele virado para ela, mostrando as ilustrações após a leitura de cada página. Antônio levanta para olhar a ilustração enquanto ela lê. Ela diz: “Senta e espera! Não tenha essa curiosidade!”. Ao terminar a história, faz um discurso moral contra as atitudes do Saci e diz: “Você não devem ser assim. Vocês têm que ser crianças eeeee...”. As crianças completam: “...ducadas!” (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

Movimento, expressão do corpo e das ideias ou silenciamento dos corpos, expressões e curiosidades das crianças? Em muitos momentos, a frase “agora vamos sentar!” foi ouvida por mim, pronunciada pelos adultos da instituição, na roda, ao chegar na sala da turma, no refeitório, na sala de vídeo.

Carmem pega um livro que conta a lenda da Iara e, olhando as ilustrações, relembra a história, parando de falar no meio das frases para que as crianças terminem. Apenas Mayara responde. A maioria das crianças não está prestando atenção e se mexe bastante nas cadeiras, mas não levanta. Apenas Eduardo está em pé e se aproxima de mim. Ele quer ver meu caderno. Eu mostro, mas Carmem olha para ele e diz: “Se ficar perturbando, vai ficar com a tia Mônica!” (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

Todas as crianças estão sentadas pintando o saci, menos Levi. É o único autorizado a andar. Levi tem deficiências múltiplas, segundo a cuidadora. Ele não fala e enxerga pouco. Enquanto ele caminha pela sala, a cuidadora está sentada na mesa de professora cortando papel que a professora pediu. Ela repara que eu estou olhando para ele e diz: “Com ele, só pintura a dedo. Ele é muito agitado. Hoje está até calmo porque tomou calmante antes de vir para a creche” (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

As crianças só eram autorizadas a ficarem de pé e a falarem nos deslocamentos de um espaço para o outro, com certa restrição de movimento, ou no pátio, quando iam.

1.2.6

As crianças têm direito à participação

Nos diferentes documentos citados até o momento a questão da participação infantil, embora seja abordada, não é item de destaque e maiores considerações em nenhum deles. No entanto, conforme discutido, é pertinente afirmar que participar é um modo tanto de engajar-se de forma cidadã e ativa nas questões do seu próprio cotidiano, quanto garante às crianças a possibilidade de serem escutadas em suas demandas, posições, interesses, necessidades.

Nos documentos oficiais, há o entendimento de que a/o professora/professor é responsável por planejar a organização dos espaços da instituição, organizando-o a partir de suas observações de forma garantir o desenvolvimento de todos e incorporar os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas. Contudo, tal organização deve ser realizada junto com as crianças. As crianças podem e devem propor, recriar e explorar o ambiente,

modificando o que foi planejado. Além disso, a organização dos espaços deve facilitar que as crianças possam ressignificá-los e transformá-los (BRASIL, 2006c).

Não foram observadas na creche pesquisada estratégias para favorecer a participação das crianças na organização dos espaços da sala ou da instituição como um todo, o que não está em consonância com o que é apresentado no documento Brinquedos e Brincadeiras (BRASIL, 2012b). Neste é feito relato no qual uma professora busca permitir essa prática que cabe analisar: uma professora de uma instituição municipal de Educação Infantil troca o modelo tradicional de organização de sala de atividades, com mesas e cadeiras, pela proposta de oferecer autonomia às crianças, oferecendo oportunidades para brincar e interagir. Para isto, modifica o espaço físico, retira os materiais e brinquedos do armário e recria novos desafios às crianças. A professora construiu estratégias junto com as crianças para arrumação diária, incentivando a autonomia e de forma que elas fossem protagonistas nessa tarefa.

Essa turma tem trinta crianças de 4 anos de idade e esse número de crianças não tem coerência com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c)¹⁴. Esse quantitativo dificulta a realização do que é proposto no documento que vem a ser favorecer a brincadeira e as interações: a qualidade do trabalho também está relacionada ao número de crianças no espaço. As condições adversas ao que o documento explicita caracterizam uma realidade que suscita um questionamento: embora a tentativa da professora de propiciar a participação das crianças na organização do espaço seja válida, será que isso acontece tão tranquilamente, **diariamente**, com um número excessivo de crianças em uma turma? Além disso, a escola do relato é dividida em três turnos (7 às 11 horas, 11 às 15 horas e 15 às 19 horas), estratégia muito utilizada por municípios que não conseguem atender à demanda por vagas. Essa divisão de turno não favorece um cotidiano flexível e tranquilo para a instituição, ao contrário, é estressante, numa lógica do tempo que está instituído para a

¹⁴ Com base no parecer (CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1 de 07/04/1999), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil indicam a seguinte proporção:

- 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos ;
- 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 2006d, p. 34).

Educação Infantil, mas não é o tempo da Educação Infantil.

Os direitos das crianças à brincadeira, a um espaço estimulante, à participação na organização desse espaço não depende apenas do profissional, pois este não é o único responsável pela gestão do mesmo. Atribuir ao/a professor/a a responsabilidade significa desconsiderar todos os fatores envolvidos no planejamento dos espaços da instituição. Não se pode legitimar que a qualidade da educação dependa de uma suposta “clareza” (BRASIL, 2012b, p. 124) que o profissional venha a ter. Para que essa clareza venha a existir, ela precisa ser precedida de formação e de condições de trabalho. O documento está descolado do que as Diretrizes (BRASIL, 2009) propõem como eixos de trabalho: a brincadeira e as interações. Brincadeira e interações de qualidade, com participação das crianças na organização dos espaços destinados a elas, requer estrutura, estrutura esta também orientada pelos documentos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças BRASIL, 2009b) e até Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012b) como exposto até aqui.

Os direitos das crianças em relação aos espaços de creches e escolas podem ser sintetizados no entendimento de que o espaço na Educação Infantil deve ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável, e acessível para todos” (BRASIL, 2006c, p. 10). Observa-se, entretanto, distância entre as orientações oficiais, os resultados de pesquisas e o campo empírico desta dissertação. Sobre isso, Scramingnon (2011, p. 37) afirma: “os direitos das crianças garantem avanços jurídicos, mas os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas para que possam realmente ser considerados”.

Para reforçar a necessidade de ações concretas de garantia dos direitos das crianças no que se refere ao espaço de creches, pré-escolas e escolas, torna-se necessário ouvir as crianças, afinal os espaços são planejados e organizados para elas.

1.3

Para conhecer o que dizem as crianças

De que vale ter voz
se só quando não falo é que me entendem?
De que vale acordar
se o que vivo é menos do que o que sonhei?
(versos do menino que fazia versos)

Mia Couto (2004, p. 131)

No conto *O menino que escrevia versos*, o escritor moçambicano narra a história de um menino dado a fazer versos e, por isso, tem a reprovação do pai e recebe cuidados exagerados da mãe. Preocupados com o menino, os pais o levam ao médico e requerem urgência para curá-lo. O médico, por sua vez, gostava de versos e internou o menino-poeta para poder escutá-lo lendo, “verso a verso, o seu próprio coração” (COUTO, 2004, p. 131). Em crônica publicada pela primeira vez no *Jornal do Brasil* em 1974, o poeta Carlos Drummond de Andrade indaga: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” (1976, p. 593). Para outro poeta, o mato-grossense Manoel de Barros, “a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (BARROS, 1999, p. 7). Os escritores e poetas nos provocam a pensar que as crianças têm outro modo de olhar as coisas do mundo, que muitas vezes, é incompreendido pelos adultos, que impõem suas vontades e verdades.

Nas pesquisas dos últimos 30 anos, no Brasil, percebe-se um esforço em consolidar uma visão de criança cidadã, que tem necessidades e desejos, que tem voz e direito de ser ouvida. Kramer (2002) sinaliza a importância desse olhar infantil para aprender com as crianças, sem deixarmos nos infantilizar. A autora questiona a forma com que temos olhado para a infância na prática da pesquisa e a relevância de procurarmos conhecer as crianças. Acerca disso, Sarmento (2008) afirma:

Cabe-nos, como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança, define uma *infans*: a dos sem fala. Parafraseando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar a este intrigante sujeito: afinal, o que quer uma criança? (SARMENTO, 2008, p. 13).

A pesquisa etnográfica é defendida pela sociologia da infância como uma

metodologia útil para fazer ouvir as vozes das crianças na produção de dados de pesquisas sociológicas. Os estudos desse campo apontam que a pesquisa *com* crianças¹⁵, e não *sobre*, tira-as do lugar de objeto a ser estudado, colocando-as como sujeitos que falam por si, que produzem e são produzidos pela cultura (CORSARO, 2011). A etnografia concebida como descrição, observação e trabalho de campo a partir de uma experiência pessoal, então, coloca-se como uma das vias possíveis para o conhecimento das culturas infantis. A experiência etnográfica, assim, contribui para a aproximação do ângulo da criança. No campo da educação, a prática etnográfica coloca-se como possibilidade de lançar outro olhar para a escola, com uma forma alternativa de problematização dos fenômenos. Dauster (1997), contudo, ressalta a necessidade de cuidado para que a etnografia não seja entendida como uma técnica, mas, sim, como uma opção teórico-metodológica.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica com crianças precisa partir do entendimento de que “o comportamento humano é ação simbólica, pois tem significado” (GEERTZ, 1978, p. 20) e da cultura como “sistemas organizados de símbolos significantes que orientam a existência humana” (idem, p.58). A etnografia, assim, contribui para a “des-naturalização dos fenômenos, mostrando como práticas, concepções e valores são socialmente construídos e, portanto, simbólicos” (DAUSTER, 1997).

Sabendo que o pesquisador é parte do problema que ele vai investigar, tenta-se compreender as próprias idiossincrasias e pré-conceitos. Situar o problema na especificidade do social significa mostrar que fatores como as atitudes, os comportamentos, os gostos, crenças, práticas e representações são fenômenos socialmente construídos e nada têm de naturais, pois pertencem ao campo da cultura e das relações sujeito/sujeito e sujeito/objeto. É ainda interpretar significados, sistemas simbólicos e de classificação, em uma postura antropológica, que pressupõe a quebra da visão dissimuladora da homogeneidade e dos estereótipos (DAUSTER, 1997).

Para um conhecimento mais complexo da realidade, é necessário, então,

¹⁵ No Brasil, é Florestan Fernandes, sociólogo e político paulistano, com a pesquisa “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis” (2004), publicada pela primeira vez em 1944, um dos precursores de pesquisas que buscam privilegiar o olhar das crianças. Através de observações minuciosas e prolongadas de algumas “trocinhas”, Fernandes realiza um estudo sociológico de culturas e de grupos infantis com o objetivo de compreender certos aspectos do comportamento das crianças em seus grupos sociais próprios.

que o/a pesquisador/a tenha estranhamento (VELHO, 1980) com o intuito de, através da análise de relações sociais concretas, questionar categorias teóricas e do senso comum. Entretanto, Velho (1981) alerta para o risco metodológico de ver grupos sociais como unidades independentes, autocontidas e isoladas. Segundo o antropólogo, o conhecimento contextualizado de cada universo cultural também supõe que o que se encontra em uma dada cultura estará em outra, embora de forma distinta.

Nesse sentido, na pesquisa com crianças, a etnografia contribui para, não apenas entender as crianças pesquisadas, mas a sociedade como um todo a partir do reconhecimento de que as crianças têm voz e algo a dizer:

as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, ... - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos (FERREIRA, 2010, p. 158).

Segundo Cruz (2008, p. 14), “o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem”. Suas contribuições trazem elementos que auxiliam o desenvolvimento de ações que contribuem para construir melhores condições a fim de que as crianças vivam suas infâncias. Desta forma, buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer acerca de cada um dos aspectos implicados nas suas experiências nas instituições (as relações, as instalações e os materiais, as práticas pedagógicas etc.). Este processo não apenas é importante, mas necessário no processo de construção da qualidade na Educação Infantil (CRUZ, 2008).

Dialogando com essa perspectiva, esta dissertação buscou, *com* crianças, pesquisar o objeto definido. Para tanto, foram realizadas observações sistemáticas do cotidiano de uma turma com crianças de quatro anos de idade, durante três meses (maio, agosto e setembro), de duas a três vezes por semana, em dias e horários alternados, de forma a observar todos os momentos do cotidiano do grupo – chegada e início da manhã, período intermediário, e final da manhã e saída da creche, nos diferentes espaços da instituição. Os instrumentos

metodológicos utilizados, neste momento da pesquisa, considerando as contribuições da etnografia, foram as notas de campo, metodológicas e pessoais orientadas por um roteiro de observação (anexo).

Uma pesquisa que se propõe a incluir a participação das crianças supõe “um processo pelo qual as crianças são ‘empoderadas’ (empowered) para construir uma representação de seu mundo social”. Para isso, o pesquisador deve usar recursos para expressão das crianças que sejam adequados à sua faixa etária e sensíveis a seu ambiente cultural, levando em conta o que chamam de ‘moeda local de comunicação’ (CAMPOS, 2008, p. 37-38).

Considerando estas contribuições, no segundo momento da pesquisa de campo, foram realizadas práticas com as crianças na tentativa de favorecer expressões de como percebem e interagem com os espaços da creche. Para essas práticas, foi proposta às crianças oficina de fotografia dos espaços da instituição.

A realização de oficina de fotografia com as crianças¹⁶ da creche pesquisada parte da compreensão de que “o discurso imagético constitui o sujeito e, ao mesmo tempo, o sujeito é produtor deste discurso” (LENZI ET AL, 2006, p. 101). Dessa forma, observar as fotografias tiradas pelas crianças contribui para compreender a maneira como percebem os espaços – as imagens são uma forma que as crianças podem dizer e dizem sobre as crianças. A fotografia permite, ainda, perceber a perspectiva do lugar de onde se olha, a aproximação ao universo do outro – a criança -, buscando compreender diferentes visões de mundo. Além disso, possibilita outros tipos de observação porque transforma a natureza do olhar; o olhar, na fotografia, é direcionado, focado, selecionado.

É na interlocução, na troca entre produtor e leitor/a da imagem, entretanto, que cores, formas e texturas ganham significados e sentidos. A fotografia deixa de ser inerte porque há um espectador que produz significados e sentidos: aquele que olha produz discursos, é audiência ativa. O/a autor/a da fotografia, assim, “se presentifica no olhar do outro” (LENZI ET AL, 2006, p. 103). Diante disso, as crianças foram convidadas, num segundo momento, a observar as imagens que produziram. Coletivamente, olhamos as fotografias e conversamos sobre elas, sobre o que foi escolhido e o que foi deixado de lado ao fotografar. Percebeu-se, nessa experiência, a potência da fotografia como mediadora e restituidora de

¹⁶ Tula Brasileiro, no ano de 2001, utilizou como estratégia metodológica propor as crianças (e adultos) que fotografassem a creche em que realizou sua pesquisa de mestrado, com o objetivo de compreender a relação creche-família (BRASILEIRO, 2001).

diálogos horizontalizados. “Os procedimentos de registro de imagem pela fotografia não são, portanto, simples apanhados de dados, mas revelam possibilidades de novos devires à educação do sujeito” (LENZI ET AL, 2006, p. 114).

Assim como outras estratégias metodológicas, a etnografia e oficina de fotografia com crianças suscitam desafios éticos. Os nomes das crianças e dos adultos devem ser os verdadeiros ou utilizar fictícios? Os rostos devem aparecer nas fotografias? A devolução da pesquisa pode colocar em risco de represália por parte de adultos alguma criança?

No que diz respeito ao nome dos sujeitos da pesquisa, as alternativas de usar números ou mencionar os participantes pelas iniciais de seu nome foram descartadas porque negam a sua condição de sujeito e relegam a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orienta a pesquisa (KRAMER, 2002). A fim de proteger as crianças e não expor os adultos, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios de forma aleatória. Com esse mesmo objetivo, foram selecionadas fotografias em que não aparecem rostos para que as pessoas da instituição não fossem facilmente identificadas. Em relação à devolução, essa será realizada em um momento em que as crianças não mais estarão frequentando a instituição, pois a creche atende crianças de até quatro anos de idade e, no ano seguinte, elas são encaminhadas para diversas unidades escolares da região.

As discussões que tangem à pesquisa *sobre* crianças apresentam, também, ambivalências no seio da própria discussão, o que esbarra na contradição entre o dizer/criticar da pesquisa feita desse modo e a fazê-la numa perspectiva diferente. Diante disso, é pertinente afirmar que o primeiro movimento de pesquisa foi *sobre*: o olhar da pesquisadora *sobre* o espaço da instituição, *sobre* o cotidiano da turma pesquisada. Esse primeiro movimento foi importante para colocar algumas questões em perspectiva: como as crianças usam e se apropriam desse espaço? Como os adultos usam e se apropriam desse espaço? Como crianças e adultos, juntos ou não, usam e se apropriam desse espaço? Num segundo movimento, após ter esse panorama, o momento foi de convidar as crianças a contar como elas olham, usam e se apropriam desse espaço. Foi o movimento em que, por meio do instrumento metodológico fotográfico, esta pesquisa buscou, em diálogo *com* as crianças, responder: o que seus olhares e perspectivas narram sobre o que veem e

registram do espaço por elas frequentado e vivido cotidianamente?

As estratégias metodológicas serão aprofundadas no final do próximo capítulo, após percorrer as lentes teórico-metodológicas que orientaram o olhar para o campo empírico.

2

Lentes teórico-metodológicas

Eu me pergunto: se eu olhar a escuridão com uma lente, verei mais que a escuridão? A lente não devassa a escuridão, apenas a revela ainda mais. E se eu olhar a claridade com uma lente, com um choque verei apenas a claridade maior.

Clarice Lispector (1990, p. 25-26)

Através de uma lente, a escuridão ou a claridade não deixam de ser observadas, mas as lentes alteram o modo de olhar. Este capítulo apresenta as lentes teórico-metodológicas através das quais foi olhado o campo empírico; a forma de olhá-lo. Primeiramente, serão abordadas as contribuições da psicologia histórico-cultural formulada por Vigotski (1991, 2007, 2009). Em seguida, as contribuições da sociologia da infância a partir das ideias de Corsaro (2005, 2011), Ferreira (2002, 2010) e Sarmiento (2008) e a filosofia do diálogo de Buber (1974, 2004, 2008, 2009). Serão apresentadas suas contribuições com o intuito de refletir sobre concepções de criança e a relação desta com o outro e com o mundo. Por fim, serão destacadas articulações entre as três áreas de conhecimentos e os autores aqui abordados visando a aguçar o olhar e a escuta com as crianças.

2.1

As crianças como sujeitos históricos: contribuições da psicologia histórico-cultural

Formulada por Lev Vigotski¹⁷, a psicologia histórico-cultural nasce em um contexto de questionamentos: tanto a psicologia objetiva, representada pelo behaviorismo de Skinner, quanto a psicologia subjetiva, de Gestalt e a psicologia

¹⁷ Nascido em 1896, na cidade de Orsha, na Bielorrússia, numa família de origem judaica que valorizava a leitura, a música e a arte, teve sua formação inicial em Direito, curso concluído em 1917. Foi crítico literário e de arte, professor de literatura e pesquisador. Suas obras ficaram proibidas na URSS por 20 anos após sua morte e só chegaram ao Brasil na década de 90. O pensamento de Vigotski foi profundamente enraizado no momento histórico por ele vivido de busca de construção de uma sociedade socialista. Destacam-se os ideais marxistas no início do séc. XX e a Revolução Russa (1917). Vigotski viveu, portanto, o auge revolucionário na URSS e momentos de muitas mudanças políticas e sociais. Neste contexto, a ciência era extremamente valorizada e esperava-se da mesma soluções para os problemas sociais e econômicos do povo soviético.

construtivista de Piaget apresentavam-se como modelos representativos da psicologia humana de forma insatisfatória. Para o psicólogo russo, nenhuma dessas escolas da psicologia fornecia bases consistentes para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psíquicos humanos. Para a superação desta crise na psicologia, considerou necessário formular um novo método capaz de conciliar a cientificidade na abordagem da vida psíquica, sem o reducionismo das abordagens positivistas ou naturalistas dominantes.

Entre 1925 e 1930, fundamentado no materialismo histórico dialético de Marx - compreensão de que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança -, Vigostki¹⁸, junto a Alexei Leontiev e Alexander Luria, propõe uma nova psicologia que entende o ser humano como uma unidade de totalidade reconhecendo, da mesma forma, o aparato biológico e a cultura. Para a psicologia histórico-cultural, a personalidade não é algo inato nem o sujeito se constrói apenas do meio. O ser humano interage com o meio - com as pessoas e com os objetos da cultura -, numa relação dialética entre fatores internos e externos. Assim, enquanto o sujeito age sobre o meio, ele o modifica ao mesmo tempo em que é modificado pelo que o cerca.

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ela a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. (...) Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (PRESTES, 2010, p. 36).

Neste sentido, na constituição do sujeito, não há prevalência do fator biológico, nem do fator social, nem da simples relação entre ambos, mas de um processo de construção histórico-cultural do contexto social e do meio, pela própria atividade do sujeito. Diante disso, para estudar o seu processo de desenvolvimento não se deve partir de seu pensamento, mas sim da atividade de sua vida real.

O ser humano é concebido como sujeito, que, desde o seu nascimento,

¹⁸ O nome de Vigotski tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Optou-se, nessa pesquisa, pela adoção da grafia Vigotski, que tem sido majoritariamente utilizada nas publicações no Brasil.

interage com outros sujeitos. Por meio de sua atividade na cultura, produz conhecimento, dadas as condições históricas deste mundo que o permite interiorizar as qualidades humanas ali presentes. A humanidade, então, é produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos e em cada um. Sobre isso, Vigotski (2007)¹⁹ afirma:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2007, p. 19-20).

Na perspectiva histórico-cultural, a criança é concebida como sujeito integrado e situado histórica, social e culturalmente, que se desenvolve mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Desta forma, desconstrói a ideia abstrata de infância e situa a criança ativamente na cultura.

Para Vigotski, no desenvolvimento humano as dimensões biológicas e históricas, apesar de distintas, estão intrinsecamente relacionadas: o ser humano é entendido como “produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento que o sujeito está envolvido)” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 19). Para formular essa concepção de desenvolvimento, Vigotski postula quatro planos genéticos de desenvolvimento, compreendendo que é na interação dialética que se dá a constituição de cada sujeito singular. Os planos genéticos do desenvolvimento postulados por Vigotski (2007) são: o *filogenético* que concerne à história de uma espécie animal; o *ontogenético* que é a história de um ser da espécie; *sociogenético* que trata da história da cultura do ambiente onde o sujeito está inserido; e *microgenético* que refere-se à história de cada fenômeno psicológico. Enquanto os planos filogenético e ontogenético carregam certo determinismo biológico, o plano

¹⁹ Apesar da pertinente polêmica em relação à tradução das obras de Vigotski, sobretudo do livro “A formação social da mente” por tratar-se de trechos extraídos de diferentes originais editados pelos organizadores da obra, nesta dissertação também utiliza-se essa e outras obras não traduzidas diretamente do russo, com o cuidado de analisar o texto dessas comparando com o que Prestes (2010) aponta em sua pesquisa sobre a tradução das obras do autor.

microgenético abre possibilidade ao imprevisível. Tendo em vista que as especificidades de cada sujeito serão definidas pelas suas experiências de aprendizagem nos seus procedimentos microgenéticos, o fato de aprender é que irá definir por onde o desenvolvimento se dará. Assim, mesmo indivíduos que vivem em situações muito parecidas terão desenvolvimentos diferentes já que são as experiências na história de cada um que caracterizará a singularidade em cada momento de sua vida. Dessa forma, não há um caminho predeterminado rumo a um fim previamente estabelecido.

Vigotski (2007) afirma que o sujeito se desenvolve porque aprende. A aprendizagem, então, promove o desenvolvimento e é em função de o sujeito aprender que ele se desenvolve. O desenvolvimento, para o autor, deve ser olhado como o que está em processo, como possibilidade de acontecer. E, para que este desenvolvimento aconteça, ele deve se dar na interação com o outro. Nesse sentido, “o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2007, p. 96). Sobre esta relação entre o desenvolvimento e a atividade do sujeito, Vigotski elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente²⁰:

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (VIGOTSKI, 2004, p. 379 apud PRESTES, 2010, p. 173. Tradução da autora).

2.1.1 Fala e pensamento

Na perspectiva histórico-cultural, a relação do ser humano com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, que pode ser através de

²⁰ Segundo Prestes (2010), em Russo “Zona Blijaichego Razvitia”. Traduzido para o inglês para “Zone of Proximal Development”, no Brasil, este conceito recebeu traduções de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Próximo ou Zona de Desenvolvimento Imediato. Prestes critica as traduções do termo e destaca que nenhuma dessas opções acima se aproxima da ideia de Vigotski. Para a autora, “as palavras proximal, próximo ou imediato não transmitem a característica essencial do conceito que é a da possibilidade de desenvolvimento” (PRESTES, 2013, p. 299).

instrumentos (concreta) e de signos (simbólica). Para Vigotski (2007), a fala, expressa oralmente ou de forma escrita, é o sistema de representação simbólico básico de todos os grupos humanos. Além da função de comunicação entre as pessoas, tem a função de pensamento generalizante, no sentido de que, ao nomear as coisas do mundo, estamos categorizando-as e classificando-as.

A relação entre fala e pensamento não nasce com o sujeito, é desenvolvida na filogênese. Fala e pensamento, num determinado momento da história da espécie, se atrelam e a inteligência passa a ter um pensamento de natureza simbólica que é permitido pela fala. O ser humano passa a ter uma inteligência abstrata: capacidade de imaginar, criar, recuperar o passado, habilidades estas permitidas pelas próprias características da fala, onde se encontram elementos que servirão, por exemplo, para indicar passado, presente e futuro. De acordo com esta perspectiva, é por meio da fala que o pensamento passa a existir (VIGOTSKI, 2007). Na história do indivíduo, “fala e pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala que é o pensamento verbal” (PRESTES, 2010, p. 176).

Quando a criança nasce, já existe uma língua e ela vai se apropriar da língua ao longo do seu desenvolvimento, num movimento de fora para dentro, pois a língua está fora da criança. O primeiro uso da língua é a fala socializada, é a fala da criança para os outros, com os outros; e o ponto de chegada da língua é o discurso interior, é quando a criança incorpora um sistema simbólico no seu aparato psicológico; ela pensa com o suporte das palavras, dos conceitos, com o modo de pensar da língua, sem precisar externalizar. Entre o que acontece fora e o que acontece dentro ocorre um momento do desenvolvimento chamado de fala egocêntrica. A criança fala para ela mesma, acompanhando a sua ação na tentativa de atingir seu objetivo; ela explicita para ela mesma seus passos de raciocínio: num primeiro momento, a criança fala enquanto age e a fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir o objetivo; num segundo momento, a criança fala o que vai fazer e a fala aparece como função planejadora, organizadora. A fala egocêntrica aparece mais quando a criança está posta em situação de dificuldade cognitiva, está diante de um desafio (VIGOTSKI, 2007). Usando as palavras de Corsino (2006, p. 39), a fala egocêntrica, “além de ser um

meio de expressão e liberação de tensão, torna-se um instrumento do pensamento”. Na fala egocêntrica, a criança fala alto, que é uma característica da fala com função de comunicação (formato socializado da língua), com uma função do discurso interior, que é o falar para si. Sobre isso, Vigotski (1991) afirma que “a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada” (p. 166). Desta forma, a fala egocêntrica deve ser vista como uma forma de transição entre fala exterior e interior e serve, funcionalmente, como a base para a fala interior. Para Vigotski,

A função da fala egocêntrica, em resumo, é semelhante à da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada ao pensamento da criança (VIGOTSKI, 1991, p. 166).

2.1.2.

A brincadeira e o desenvolvimento da criança

A realização da brincadeira configura-se, como forma de apreensão e significação de regras, de códigos culturais e de papéis sociais. Propiciando a emergência de Zonas de Desenvolvimento Iminente, a brincadeira promove avanços qualitativos para o desenvolvimento e para a aprendizagem. É necessário, portanto, compreender a brincadeira como atividade e um espaço privilegiado para a construção de significações, de modo que ela se constitui “como uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade” (NASCIMENTO ET AL, 2009, p. 295).

Vigotski (2007) chama atenção para a tendência da criança em satisfazer os seus desejos imediatamente e para a tensão quando grande quantidade de seus desejos não podem ser realizados de imediato. Buscando resolver essa tensão, “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de

brinquedo”²¹ (p. 108-109). Vigotski (2007) ressalta a perda da força determinadora dos objetos na brincadeira, pois a criança se relaciona com o significado das coisas e não com os próprios objetos. “Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (VIGOTSKI, 2007, p. 115). O que para uma criança muito pequena é impossível pela fusão entre o significado e o que é visto, uma criança um pouco maior separa o campo do significado do campo da percepção visual. Dessa forma, a brincadeira promove um descolamento do mundo perceptual imediato e faz com que ela se relacione com o mundo do significado, auxiliando a entrada no mundo simbólico.

Entretanto, “uma criança não se comporta de uma maneira puramente simbólica no brinquedo; em vez disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência” (VIGOTSKI, 2007, p. 119). Dessa forma, “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VIGOTSKI, 2007, p. 117).

A brincadeira, contudo, é regida por regras e a imposição de regras vem do funcionamento da cultura. Sobre isso, Vigotski (2007) afirma:

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal (VIGOTSKI, 2007, p. 110).

Assim, “o que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VIGOTSKI, 2007, p. 111). Desta forma, as crianças não apenas reproduzem a realidade, mas, também, se apropriam das referências culturais de suas experiências e as recriam. Brincando, “as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas” (BORBA, 2006, p.46). Para Vigotski (2007), então, o brincar é fonte de

²¹ Para Prestes (2013, p. 109), a tradução da palavra *igra* (Russo) seria “atividade de brincar” e não brinquedo.

aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Segundo o autor, a atividade de brincar cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (p. 122). Agir em situações imaginárias, criar intenções voluntárias e formular planos da vida real fazem do brincar o mais alto nível de desenvolvimento nessa faixa etária. Nessa perspectiva, Vigotski afirma que “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo” (p. 122).

2.1.3. Criação e imaginação

Vigotski (2009) chama de atividade criadora aquela em que se cria algo novo, podendo ser apenas um objeto do mundo externo ou uma criação da mente ou do sentimento. Observando o comportamento humano, é possível verificar dois tipos principais de atividades: uma atividade reconstituidora ou reprodutiva – ligada intimamente à memória -; e uma atividade combinatória, criadora, construtiva - a imaginação.

A base orgânica da atividade reprodutiva é a enorme plasticidade do cérebro humano: nossa substância nervosa é alterada, mas conserva as marcas dessa alteração. Dessa forma, nosso cérebro e nossos nervos, sob diferentes influências, modificam sua estrutura com facilidade e, quanto mais fortes e frequentes forem os estímulos, mais serão conservadas as marcas dessas modificações. Vigotski (2009) compara o que ocorre no nosso cérebro com o que ocorre com uma folha de papel quando a dobramos ao meio: “no local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro” (p. 12). Nosso cérebro, então, “mostra-se um órgão que conserva a nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução” (p. 13).

Já a atividade combinatória ou criadora está relacionada à criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da

própria experiência. O cérebro, assim, mostra-se um órgão que não apenas “conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Dessa forma, percebe-se o ser humano como um ser que não apenas se volta para o passado, mas para o futuro, construindo e modificando o presente. O autor destaca, desse modo, o potencial transformador da atividade criadora, que nos possibilita planejar, projetar e construir nossas próprias condições de existência. Essa capacidade de combinação do nosso cérebro é chamada de imaginação.

A imaginação, assim, não se cria do nada e sim de elementos da realidade e da experiência presente e passada. Sobre isso, Vigotski (2009) afirma que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (p. 22). Além disso, é base de toda atividade criadora e se manifesta em todo o mundo da cultura, em tudo que foi criado pelo ser humano. Sendo assim, “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital e necessária (p. 20), e a criação, condição necessária da existência” (p. 18).

Em crianças muito pequenas, observamos processos de criação que se manifestam principalmente em suas brincadeiras. Como já mencionado, “a brincadeira da criança não é apenas um simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

As contribuições de Vigotski (2009) permitem refletir sobre condições e possibilidades de criação humana, da criação individual entretecida na construção histórica. A imaginação é constituída pelas experiências anteriores, pelas experiências de outrem, é sempre fruto de seu próprio tempo, do contexto social em que a pessoa que cria está inserida, e das influências deste tempo e da cultura sobre a pessoa. Desse modo, é necessário ampliar as experiências das crianças a fim de criar bases sólidas para suas atividades de criação e, conseqüentemente, seu desenvolvimento e interação nesse contexto sociocultural.

A sociologia da infância dará contribuições acerca do papel da criança, nos seus processos de criação, nas representações e interpretações da cultura e sociedade nas quais está submersa e é sujeito ativo.

2.2

As crianças como atores sociais: contribuições da sociologia da infância²²

Durante séculos, as crianças foram representadas como seres humanos em miniatura – seres sociais “em trânsito” para a vida adulta – e era válido estudá-las apenas pela sua incompletude e imperfeição. É comum os adultos veem as crianças de forma prospectiva, visando ao que se tornarão: futuros adultos, com um lugar na ordem social e com contribuições a darem a ela. Ainda atualmente, as demandas infantis são causa de preocupação, inclusive de teóricos, como problemas sociais a serem resolvidos. Além disso, a sociedade confinou as crianças ao espaço privado: cuidado da família e instituições sociais. Assim, devido à sua posição subalterna nas sociedades, durante muito tempo, as crianças foram, não apenas ignoradas, como marginalizadas nos estudos sociológicos. Tradicionalmente, elas são estudadas pela sociologia na condição de aluno ou em situação de desvio. Desse modo, elas são empurradas para as margens da estrutura social, pois são consideradas ameaças para sociedades atuais e futuras. Segundo Sarmiento (2008),

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre novas gerações, se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto ontológico social pleno, no sentido em que são verdadeiros entes sociais, completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos, nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008, p. 20).

²² Neste capítulo, serão abordados os estudos de:

Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira - professor associado da Universidade do Minho (Portugal)

Maria Manuela Martinho Ferreira - professora auxiliar da Universidade do Porto (Portugal)

William Arnold Corsaro - professor titular do departamento de Sociologia da Indiana University (EUA)

Nos últimos 30 anos, entretanto, há um crescente número de trabalhos e pesquisas relacionados ao estudo sociológico das crianças e da infância, apresentando novas abordagens e até transformando abordagens tradicionais. Um dos motivos para isto é a aproximação de sociólogos de outros grupos subordinados, especialmente de minorias sociais e de mulheres, a questões das vidas das crianças. Além deste, as próprias mudanças no campo da sociologia como a ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas, que colocam a tônica na ação social (CORSARO, 2011).

A sociologia da infância, então, surge neste contexto e busca colocar as crianças no centro da cena, a partir do entendimento de que suas culturas e relações sociais devem ser estudadas em si mesmas, no presente, e a partir do que elas dizem e não apenas do que os adultos dizem sobre elas. Parte da compreensão de que as crianças são atores sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção do mundo adulto. A infância – período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural, uma categoria estrutural permanente tendo em vista que não pode haver sociedades sem infância. As crianças, assim, são membros e operadores de suas infâncias. Para as crianças, a infância é um período temporário; para a sociedade, é uma forma estrutural permanente ou uma categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem e suas características variem historicamente. Neste sentido, as crianças não estão sendo preparadas para viver em sociedade porque elas já vivem em sociedade.

A infância está relacionada a outras categorias estruturais como classe social, gênero e grupos etários, e o arranjo estrutural dessas categorias afeta a natureza da infância. Diante disso, a sociologia da infância ocupa-se em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância, não restringindo esse fenômeno a um conceito de imaturidade biológica, mas o relacionando a uma construção social.

A seguir, serão destacados dois conceitos da sociologia da infância que amparam esta pesquisa: reprodução interpretativa e cultura de pares.

2.2.1

Reprodução interpretativa e cultura de pares

Grande parte do que é teorizado sobre crianças e infâncias na sociologia diz respeito ao conceito de socialização. Numa perspectiva tradicional, as crianças são entendidas como destinatários passivos do mundo adulto e dessa forma se adaptam e internalizam a sociedade. A sociologia da infância propõe a inversão desse olhar: as crianças são atores no processo de socialização, e este é entendido como um processo de apropriação e reinvenção, não apenas reprodução do mundo adulto. Nesse processo, considera que a complexidade de variáveis sociais – onde relações de classe, gênero e raça associam-se a características interindividuais – torna o processo de transmissão de saberes e valores muito mais complexos do que a concepção tradicional de socialização propõe (SARMENTO, 2008).

Nesta nova abordagem, Corsaro (2011) propõe o termo *reprodução interpretativa* no lugar de socialização, acreditando que o primeiro abrange aspectos criativos de participação das crianças na sociedade enquanto o segundo apresenta uma conotação individualista e progressiva. Entende-se, assim, que a criança participa ativamente no mundo e, ao mesmo tempo, afirma-se diferente dele (FERREIRA, 2010).

Para Corsaro (2011), essa visão considera que a criança não é receptáculo passivo do mundo adulto. As crianças possuem vivências próprias, inseridas na cultura, e maneiras próprias de expressar o que entendem sobre o mundo. E é “neste processo de atribuir significados à realidade e às relações sociais que se forja o patrimônio cultural inerente ao grupo de crianças, permitindo que se fale de cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 4). O autor define cultura de pares “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2005, p. 1).

Essa abordagem, então, “dá ênfase especial às atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares”, criada com base na estrutura da cultura adulta. Dessa forma, “essa visão de infância considera a importância do coletivo, como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com os seus pares” (CORSARO, 2011, p. 30).

2.2.2

Criança tem voz: cidadania da infância

Segundo Ferreira (2002), as principais preocupações da sociologia da infância têm a ver com evidenciar, por um lado, que o modo como nós, adultos, vemos as crianças interfere no modo como nos relacionamos com elas e, por outro, que as crianças são atores sociais dotados de pensamento crítico e reflexivo. Para a autora, reconhecer as crianças como atores sociais requer do adulto/educador, além de atenção e preocupação em escutar as crianças, tornar-se um intérprete e tradutor competente das mesmas, “e isso não é possível sem estar disposto a deixar-se surpreender pelas crianças e a seguir atrás delas para aceder aos seus mundos” (FERREIRA, 2002, p. 2). Esta postura do adulto implica reflexões acerca das desiguais relações de poder entre adultos e crianças, de forma a aceitar inversão de posições e papéis tradicionais e promover a participação das crianças na tomada de decisões que lhe dizem respeito, como planejamento do cotidiano de instituições educacionais.

Reconhecer a criança enquanto ator social significa, também, ter a consciência de que há desigualdade entre grupos etários, classe social, gênero e raça, ou seja, não é a mesma coisa ser menino ou menina, ser pertencente à classe média ou morador de favela, ser mais velho ou mais novo. Desta forma, a sociologia da infância contribui para pensar a prática pedagógica no sentido de desenvolver uma sensibilidade nos educadores em relação aos processos sociais que impregnam tanto o cotidiano de creches, pré-escolas e escolas, como as relações entre crianças e destas com os adultos, como o intuito de desconstruir as sutilezas que se revestem nas relações de poder e opressão.

2.3

As crianças como pessoas: contribuições da filosofia do diálogo

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior, é preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço; é somente entre pessoas que ele se realiza. Mas por que meios poderia um homem transformar-se tão essencialmente, de indivíduo em pessoa, senão pelas experiências austeras e

ternas do diálogo, que lhe ensinam o conteúdo ilimitado do limite? (BUBER, 2009, p. 55-56).

A partir da perspectiva da filosofia do diálogo, só é possível compreender o homem, e a criança, na relação com o outro, com o mundo, com o seu contexto histórico. Essa relação é estabelecida pelo diálogo, sendo entendida como palavra-ato com força instauradora do ser. Essa palavra-ato traz uma implicação com o outro, uma responsabilização pela vida.

É na obra *Eu e Tu*, publicada em 1923, que Martin Buber²³ trata do sentido do humano. Para Buber, o EU só existe com um TU, na medida em que o aceito em sua totalidade, de forma que ele se torne presença para mim. Trata-se de um convite para uma existência autêntica que se expressa apenas na relação dialógica. O sentido do humano, assim, é a relação com o outro, com o mundo, com o transcendente (BUBER, 1974).

A partir da compreensão de que o homem é ser de relação e que a relação é o fundamento de sua existência, Buber (1974) caracteriza duas atitudes distintas do homem face ao mundo, pronunciadas pelas palavras-princípios Eu-Tu e Eu-Isso. A relação Eu-Tu reflete a atitude do encontro com o outro, na reciprocidade e confirmação mútua. Revela-se no engajamento, no comprometimento incondicional com o outro. Já o relacionamento Eu-Isso expressa a objetividade. Reflete a atitude de utilização, sendo o mundo objeto de uso e de experiência. Sobre o relacionamento Eu-Isso, Buber discorre que trata-se de uma atitude necessária ao homem, “mas que se torna nociva quando se converte na forma preponderante de expressão humana, e engloba a totalidade da verdade, impossibilitando o emergir de respostas nos níveis mais profundos que só podem surgir dos encontros Eu-Tu” (SANTIAGO, 2006, p. 2).

Para que o encontro Eu-Tu aconteça é necessário que haja entrega por inteiro, que haja totalidade, pois “a relação de um homem com seu semelhante não envolve somente uma parte de seu ser” (BUBER, 2008, p. 88). Essa totalidade se vincula à inteireza do sujeito envolvido, de forma que o encontro acontece no *entre*, no espaço onde se realiza o diálogo, na reciprocidade da ação entre os homens.

²³ Filósofo e teólogo, judeu de origem austríaca, é conhecido pela sua filosofia do diálogo e pelos seus estudos do Hassidismo. Nasceu em 1878 - Viena/Austria, e faleceu em 1965 - Jerusalém/Israel.

2.3.1. Concepção de Educação

Liberdade e criatividade são palavras de ordem de uma época, que via como fundamental desenvolver uma educação “nova” e “progressista”, em contraste com o “velho” e “autoritário” modelo tradicional. Essa proposta educacional tinha a atividade criadora como a característica essencial da mente humana, indo contra uma visão mecanicista e tecnológica da vida. Buber critica essa nova educação centrada na criatividade do aluno – apesar de reconhecer suas grandes contribuições -, defendendo que para que as forças criativas da criança se manifestem há a necessidade também das forças educativas:

(...) não é à liberação de um impulso, mas sim às forças que vão ao encontro daquilo que foi liberado é que se há de atribuir a influência decisiva: às forças educacionais. Delas, de sua pureza e afetividade, de seu poder de amor e descrição depende em que ligações o elemento liberado vai agir e, com isso, o que ele se tornará (BUBER apud SANTIAGO, 2006, p. 6).

É nesse sentido que o Buber (2004) irá se opor a uma educação baseada somente na formação do impulso criador, que levaria, em última instância, ao isolamento do ser humano, uma vez que esse impulso sozinho não pode conduzir à participação nem à reciprocidade. Para isso, é necessária a presença do outro, o educador. Nesse sentido, o papel do professor não seria apenas ajudar a desenvolver a espontaneidade da criança, mas sim selecionar o tipo de experiência desejável, com uma atitude intencional para com o educando. Para Buber, a criança e o professor estão juntos no centro do processo educativo.

Sobre a ação do professor na sua prática e na relação com os alunos, Buber (2004) utiliza dois termos: intenção pedagógica e encontro pedagógico. Intenção pedagógica trata do esforço do educador para obter resultados. Já o encontro pedagógico envolve a educação do caráter; diz respeito a uma postura do educador diante das necessidades concretas do aluno, ajudando-o a posicionar-se diante do mundo. Implica “responder, responder com responsabilidade, dar uma resposta que provavelmente vai mais além da alternativa da pergunta”²⁴ (BUBER, 2004, p. 41), na medida que abrem outras possibilidades diante da situação

²⁴ Traduzido do espanhol: “responder, responder con responsabilidade, dar una respuesta que probablemente vaya más allá de la alternativa de la pregunta”.

concreta na qual vive o educando. Além de mero cumprimento de objetivos para chegar a determinados resultados, o educador participa da vida dos seres humanos com os quais está em contato e, conseqüentemente, na medida em que participa imediatamente e sem prejuízo na vida dos educandos, assume a responsabilidade que se deriva desse encontro. Para Buber (2004), “pedagogicamente fértil não é a mera intenção pedagógica, e sim o encontro pedagógico”²⁵ (p. 41).

Educação, assim, para Buber (2004) não é um ato impositivo, mas uma relação que exige abertura e requer confiança, de forma que o educando aceite o educador como pessoa. Essa confiança é adquirida na relação imediata e não na imposição de máximas ou do que é certo e errado. O que não significa, contudo, eximir-se da responsabilidade em exercer a sua autoridade.

A filosofia de Buber permite situar a educação como responsabilidade com o mundo em que vivemos, responsabilidade com o outro. “Educar significa a possibilidade de conduzir o educando a mudanças na sua relação com o outro, com o mundo, levando-o a pronunciar a palavra TU, que significa formar para uma existência autêntica” (SANTIAGO, 2006, p. 9).

2.3.2 Coação, comunhão e liberdade

Buber (2004) defende que o impulso criador não conduz a criança à participação em um trabalho nem à entrada em uma relação de reciprocidade, que são as duas atitudes imprescindíveis para a construção de uma verdadeira vida humana. Nesse sentido, uma educação fundamentada unicamente sobre o desenvolvimento do impulso criador conduziria a um novo isolamento dos homens. O que conduz a dizer TU, não é, então, o impulso criador, mas a necessidade dos homens de estabelecerem vínculos: “é o desejo de que o mundo chegue a ser para nós pessoa presente, que venha a nós como nós vamos a ele, que ele nos escolha e reconheça como nós o escolhemos e o reconhecemos, que se confirme em nós como nós nos confirmamos nele”²⁶ (BUBER, 2004, p. 17). É

²⁵ Traduzido do espanhol: “Pedagógicamente fértil no es la mera intención pedagógica, sino el encuentro pedagógico”.

²⁶ Traduzido do espanhol: “es el deseo de que el mundo llegue a ser para nosotros persona presente, que vaya hacia nosotros como nosotros hacia él, que él nos escoja y reconozca como nosotros a él, que se confirme en nosotros como nosotros en él”.

esse movimento que leva o homem a estabelecer a comunhão.

O pólo oposto da comunhão, para Buber, é a coação.

A coação é uma realidade negativa e a comunhão é uma realidade positiva; liberdade é uma possibilidade, a possibilidade que volta a recuperar-se. O oposto a ser coagido pelo destino, pela natureza e pelos seres humanos não é estar livre do destino, da natureza, e dos seres humanos, mas estar intimamente unidos e aliados a ele, a ela, a eles (...). A coação na educação é o não estar em comunhão, é humilhação e rebeldia; dessa forma, estar em comunhão significa justamente isso na educação, estar intimamente unido, ou seja, estar aberto e ligado a outros; liberdade na educação é a possibilidade de comunhão²⁷ (BUBER, 2004, p. 20).

Assim, a educação não se encerra na liberdade: a liberdade é o seu ponto de partida, “é o fiel da balança em vibração, é o zero fértil”²⁸ (BUBER, 2004, p. 20), é o ponto criativo, é o momento da possibilidade. Sem ela nada tem êxito, não há possibilidade de estar presente, de existir vínculos, de estar engajado na relação, de entrar em comunhão.

2.3.3.

Observar, contemplar, tomar conhecimento íntimo

Segundo Buber (2009), há três maneiras pelas quais podemos perceber um homem que vive diante dos nossos olhos: observador, contemplador e tomada de conhecimento íntimo.

“O observador está inteiramente concentrado em gravar na sua mente o homem que observa, em anotá-lo” (BUBER, 2009, p. 41), em desenhar tantos traços quanto possível. Observar requer atenção excessiva, é necessário ater-se a tantos detalhes quanto possível. O desejo do observador é perceber o ser que vive diante de seus olhos, esse ser é objeto para ele, e esse objeto é visto como soma de traços que o constitui.

²⁷ Traduzido do espanhol: “Coacción es una realidade negativa y comunión es una realidade positiva; libertad es una posibilidad, la posibilidad que vuelve a recuperarse. El polo opuesto a ser coaccionado por el destino, por la naturaleza y por los seres humanos no es el estar libre del destino, de la naturaleza, y de los seres humanos, sino el estar intimamente unidos y aliados a él, a ella, a ellos (...). La coacción en la educación es el no estar en comunión, es humillación y rebeldia; así pues, estar en comunión significa en educación justamente eso, estar intimamente unido, o sea, estar abierto y referido a otros; libertad en la educación es la posibilidad de comunión”.

²⁸ Traduzido do espanhol: “es el fiel de la balanza en vibración, el fértil puente cero”.

Já o contemplador não está absolutamente concentrado. “Ele se coloca numa posição que lhe permite ver o objeto livremente e espera despreocupado aquilo o que a ele se apresentará. Só no início é governado pela intenção, tudo que se segue é involuntário” (BUBER, 2009, p. 41). As anotações são indiscriminadas e nem sempre frequentes. Há confiança no trabalho orgânico que conserva o que merece ser conservado.

Ambos, observador e contemplador têm em comum o desejo de perceber o homem que vive diante de nossos olhos. Esse homem é para eles objeto separado deles próprios e das suas vidas pessoais. O que eles experienciam, seja uma soma de traços no caso do observador ou uma existência no caso do contemplador, não exige deles nenhuma ação.

Na tomada de conhecimento íntimo há encontro com o outro que “diz algo” a mim; algo que se introduz dentro de minha própria vida. “O efeito de ter sido receptor deste dizer é totalmente diferente do efeito de observar e contemplar” (BUBER, 2009, p. 42). Nesse sentido, “este homem não é meu objeto; cheguei a ter algo a ver com ele. Talvez tenha que realizar algo nele; mas talvez tenha que aprender algo e só se trata do meu ‘aceitar’” (idem). A tomada de conhecimento íntimo, assim, requer uma postura receptiva, um ver o outro não como objeto; um aceitar o outro na sua totalidade. “Pode ser um homem, um animal, uma planta, uma pedra” (p. 43). O que importa é que eu me encarregue de responder: em cada instância que acontece uma palavra, exige-se uma resposta.

2.4.

Da teoria à empiria: o encontro com as crianças

De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?

Fernando Pessoa (1976, p. 132)

Crianças e adultos estão imersos na cultura, são autores, produtores de cultura e produzidos nela. A partir da compreensão de que o ser humano é constituído por fatores externos e internos, intrinsecamente relacionados, a realidade deve ser analisada na sua complexidade. O pesquisador, nas Ciências

Humanas, estabelece um diálogo com seu objeto que é um sujeito de linguagem. Assim, o conhecimento é construído nas interações entre os participantes da pesquisa, num processo social onde os sentidos são produzidos nos diálogos. Segundo Kramer (2007, p. 25), “a neutralidade, a racionalidade científica, a ‘verdade’ da ‘Ciência’ são miragens e, como tal, hipnotizam e nebulizam o olhar crítico que voltamos para o real; cristalizam e emudecem o nosso falar desse real”. Diante disso, é preciso enxergar o real nas suas ambiguidades e perceber além do contexto da instituição, sem deixar de lado sua inserção na história social e interferência de fatores macroestruturais. O desafio que se coloca para o/a pesquisador/a é compreender a parte nas ligações com a totalidade, sem cometer arbitrariedades sobre a realidade (KRAMER, 2007).

A tentativa de ver os sujeitos diante de meus olhos é marcada, inicialmente, por uma postura de observadora, que tudo anota, que não quer deixar nada escapar. Essa postura é logo percebida pelas crianças, sobretudo por conta da presença do caderno de campo: “deixa eu desenhar no seu caderno”; “o que você está fazendo aí?”; “escreve aí, tia, que está saindo meleca do meu nariz!” (Caderno de campo, 2015). O pedido do Yan, em específico, para que eu escrevesse sobre sua meleca me fez pensar sobre como as crianças estavam me vendo: aquela que tenta ver tudo e tudo anota. Para Buber (2009), mais do que anotar é preciso contemplar e, principalmente, tomar conhecimento íntimo.

Outro desafio que experimentei no campo foi mirar meu olhar nas crianças. Nem sempre foi fácil vê-las. Imbuída pelo compromisso em dar visibilidade ao ponto de vista delas, em alguns momentos, foi necessário ajustar o foco, limpar a lente, desembacar o olhar. Talvez a minha atuação como coordenadora pedagógica, como também a atuação pouco dialógica, em alguns momentos, da professora com as crianças, levou-me, de início, a focar na professora e não na produção das crianças. O esforço da professora em chamar a atenção delas, em controlar o que elas faziam, também fazia com que meu olhar se voltasse para ela. As crianças, contudo, escapavam do controle da professora e buscavam interações comigo, buscavam o encontro. O evento a seguir ilustra a qualidade das relações estabelecidas no contexto pesquisado.

Santiago desenhou várias flores em volta do saci. Jéssica olha, pega uma borracha, toma o papel da mão dele e diz: “Apaga isso! A tia vai ver!”. Eu não aguento e digo: “Jéssica, deixa as flores dele. Estão tão bonitas!”. Ele pega o papel de volta e diz: “Deixa as flores!”. Carmem chama Santiago: “Vem escrever

seu nome”. Ele já escreveu, mas vai. Senta ao lado dela e Carmem diz: “Pinta o fundo de azul”. Ele começa a pintar e diz: “vou falar para a minha mãe que você é linda”. Carmem sorri e responde, sem olhar para ele: “Ah é?! Você vai falar para a sua mãe que eu sou linda?”, já levantando. Vai até a mesa dela e diz: “Agora a tia vai dar para vocês a dobradura”. Enquanto ela pega o papel para fazer dobradura, algumas crianças pegam uns poucos brinquedos que estão nas estantes da sala e colocam em cima da mesa para brincar. Santiago diz: “Tia, eu te amo muito!” Ela pisca um olho só, olhando para mim, e diz: “Eu também te amo!” (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

Impactada por esta dimensão relacional que emergiu do campo, foi importante recorrer aos referenciais teóricos para um ajuste de foco. Entre diferentes perspectivas de olhares, essa pesquisa é realizada com as contribuições da psicologia histórico-cultural, da sociologia da infância e da filosofia do diálogo, que auxiliam na construção da visão de criança:

Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais²⁹ (OLIVEIRA ET AL., 2010).

Vigostki, ao buscar compreender o desenvolvimento psicológico humano e, conseqüentemente, da criança, realça o potencial criativo e as especificidades infantis. Desde bem pequena, a criança não se limita a reproduzir fatos ou impressões do mundo adulto, mas articula novas combinações, faz descobertas, inventa, recria e ressignifica experiências vividas. Sua capacidade inventiva e de criação é ressaltada pelo autor que a entende como sujeito ativo que participa e intervém na realidade. A criança se constitui na relação com o outro, em interação, e suas ações, em especial a brincadeira, são formas de reelaboração do mundo. Seu desenvolvimento é enraizado nas ligações entre sua história individual e a história social, e sua subjetividade se constitui de maneira necessariamente dialógica: a criança constitui seu “eu” em interação com outros “eus”. O outro/o meio, assim, assume um papel vital na construção do conhecimento, e, dessa forma, o desenvolvimento não é previsível. Ele depende de diferentes aspectos e a fonte para o surgimento das características humanas específicas é o meio social. A criança, então, desenvolve-se na relação com o meio que não é composto apenas de objetos: ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui

²⁹ Verbete criança, de Sonia Kramer e Flavia Motta.

sentido aos objetos.

Para compreender as crianças é preciso conhecer os contextos em que estão inseridas e as interações que são estabelecidas. No contexto, circulam conceitos e preconceitos e, embora a descrição seja fundamental, a análise é requisito por ajudar a revelar as relações e suas ambiguidades. Conhecer as crianças exige, portanto, o estudo de processos e relações contribuição específica de Vigostki, coerente com sua proposição de fundamentar a psicologia na história e na sociologia em convergência com a sociologia da infância.

A sociologia da infância entende a criança como ator social. A infância, nessa perspectiva, é entendida como uma categoria geracional socialmente construída. As culturas infantis devem, então, ser estudadas em si mesmas, no presente, e a partir do que elas dizem e não apenas do que os adultos dizem sobre elas.

Buber, apesar de não ter estudado especificamente as crianças, traz contribuições para a compreensão do diálogo como espaço privilegiado de produção de conhecimento de si e sobre o mundo. Sua filosofia contribui na construção de um olhar sensível para as sutilezas das relações humanas.

Segundo Kramer e Santos (2011), estudar e conhecer as crianças requer

valorização da infância, respeito aos seus conhecimentos científicos e culturais, aos seus afetos, sentimentos e valores, aos seus modos de brincar, falar, se expressar e reconhecimento das diversas influências e modificações políticas e econômicas que mobilizaram as estruturas sociais em determinados períodos históricos (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 27-28).

As três vertentes trazem a perspectiva dialógica para pensar a pesquisa em ciências humanas e contribuem na compreensão da criança como sujeito potente para dar sentido ao contexto da instituição de Educação Infantil. A pesquisa com crianças trata-se de um processo criativo, considerando que parte da interação entre crianças e crianças e crianças e adultos. Os instrumentos metodológicos devem possibilitar formas de representações criativas, possibilitando que as crianças expressem suas reelaborações criativas do que vivenciaram. Essas estratégias servem como superação de barreiras geracionais e de comunicação. Para tanto, é necessário ainda autorização e aceitação das crianças para a realização da pesquisa.

Partindo dessas premissas, além das observações do cotidiano da turma, com o intuito de garantir que as crianças tivessem espaços para a fala e fossem proporcionados espaços de diálogo, foi proposta às crianças a realização de uma oficina de fotografia. Essa estratégia metodológica pareceu oportuna a fim de tornar viável às crianças expressar seus pontos de vista sobre os espaços da instituição que frequentam.

No capítulo seguinte, serão analisadas as fotografias dos espaços tiradas pelas crianças entrelaçadas aos diferentes momentos da oficina e a observações do campo.

3

Conhecer os espaços com as crianças

O seu olhar
Seu olhar melhora
Melhora o meu...

Arnaldo Antunes

O que dizem as crianças sobre os espaços da creche? Como elas apresentam esses espaços? O que elas mostram e o que deixam de mostrar? Para onde estão direcionados seus olhares? O que é relevante para as crianças sobre os espaços em que elas vivem a sua infância? A aproximação à perspectiva da criança, nesta pesquisa, é realizada através da fotografia. As crianças da creche pesquisada foram convidadas a brincar de fotografar os espaços. Para onde apontam suas câmeras? Que imagens suas lentes capturam? No que elas focam? O que deixam de enquadrar? O que dizem as crianças ao olhar para esses espaços através das fotografias que tiraram?

A fim de responder a estas indagações, a estratégia metodológica adotada foi uma oficina de fotografia em dois momentos. No primeiro, realizado em outubro de 2014, foram fotografados os espaços da creche. Para tanto, foram dadas instruções básicas de uso da máquina fotográfica e combinadas regras para a atividade. Foi necessário, também, planejar com as crianças a ordem dos espaços para serem fotografados, traçando, assim, um percurso. Onze crianças participaram deste momento e tiraram um total de 1699 fotografias. No segundo momento, realizado em novembro de 2014, a intenção foi conversar sobre as fotografias. Foram selecionadas pela pesquisadora e apresentadas às crianças 187 fotos, usando computador. Ao rever as fotos, as crianças puderam olhar novamente para as fotografias e dizer o que queriam mostrar com a imagem e por quê. Além disso, todas as crianças, inclusive as que não estavam presentes no dia da oficina, puderam dar contribuições sobre as fotografias. O diálogo produzido pelo grupo a partir da leitura das fotografias foi gravado e, posteriormente, transcrito para análise.

Este capítulo apresenta a creche pesquisada, trazendo estes diferentes momentos entrelaçados no percurso proposto pelas crianças para a brincadeira de fotografar. Além destes momentos, são acrescentados registros realizados durante

o período de observação com o intuito de perceber aproximações ou distanciamentos entre o meu olhar, de pesquisadora, e o olhar das crianças. Olhando através das lentes das teorias apresentadas no segundo capítulo, seguiremos o caminho percorrido *com* as crianças. Ponto de partida: parquinho; ponto de chegada: sala da tia. O capítulo finaliza com algumas reflexões que emergiram durante a oficina sobre a relação das crianças com as fotografias e o ato de fotografar.

3.1 Fora

Antes de iniciar a oficina, sentamos em roda para definirmos em que ordem os espaços seriam fotografados. Disse que precisávamos combinar o caminho que iríamos fazer e que eu iria escrever a nossa rota. O parquinho foi unânime como o primeiro lugar a ser fotografado. Em seguida, as crianças sugeriram o “caminho das árvores”. Eu não conhecia e perguntei onde era. As crianças responderam que era “onde tem formigas”. Preocupada com o tempo da atividade e imbuída de intenção pedagógica (BUBER, 2004), perguntei se era perto do parquinho e se era melhor irmos antes ao que estava mais perto. A minha lógica de adulto, pesquisadora, mais forte na relação de poder, se sobrepôs a lógica das crianças: o interesse pelos espaços externos.

CRIANÇAS: Tem o refeitório.

LIANA: E a sala de leitura?

CRIANÇAS: Não, não tem mais sala.

LIANA: Mas não tem mais nada lá?

CRIANÇAS: Não, não tem mais nada. Podemos ir na sala de vídeo.

CARMEM (sentada numa mesa, organizando papéis no canto da sala): O prefeito tirou nossa sala de leitura!

(Caderno de campo, 9 de outubro de 2014).

Eu sabia que a sala de leitura não estava mais funcionando, mas queria fotografias de lá. As crianças sabiam melhor do que eu que não tinha mais sala de leitura e não fazia sentido para elas fotografá-la. No início do ano, observei apenas uma estante alta com alguns livros nesta sala. Depois, conversando com a orientadora pedagógica, esta informou que colocaram, na sala, uma piscina de bolinhas ganhada de doação, pois estavam com medo de deixar na área externa por conta de bichos. No entanto, não observei crianças na sala em nenhum dia em

que estive na creche. As crianças, com sua insistência, mostraram o quanto eu estava sendo incoerente com a minha proposta e com os meus referenciais teóricos. Eu pedi para ELAS me apresentarem os espaços da creche. Na conversa que se seguiu, acatei o que foi sugerido por elas. O roteiro, com o desvio provocado por mim, ficou assim:

1. Parquinho
2. Refeitório
3. Sala de vídeo
4. Caminho das árvores, onde tem formigas e pimenta que o João ficou jogando em todo mundo.

3.1.1 Parquinho

“Vamos primeiro no parquinho!” foi a fala de várias crianças quase que em coro. Por que as crianças escolheram o parquinho como primeiro lugar a fotografar?



Imagem 3.1.1.a. Visão do parquinho da porta do primeiro prédio

Tiriba (2005) chama a atenção para o interesse das crianças pelos espaços externos. As crianças se interessam por espaços onde tenham experiências que sejam significativas para elas. No parquinho, elas escolhem o que fazer, estão

livres para explorar os brinquedos e criar. Não há intenção pedagógica (BUBER, 2003) por parte da professora. Há possibilidades de escolha, de movimento, de criação, de encontros.

Durante a pesquisa, as crianças desta turma pouco foram ao parquinho. Há um horário definido: as turmas de crianças com quatro anos de idade vão ao parquinho uma vez na semana - às sextas-feiras, o dia em que as professoras planejam e as estimuladoras materno-infantis ficam com as crianças. Muitas crianças desta turma frequentaram a creche desde que tinham dois anos de idade, o que fez com que elas tivessem muita familiaridade com os espaços e os brinquedos, independente da frequência de uso no período da pesquisa.

Observando as fotografias, elas apresentaram os brinquedos.

ANTÔNIO: Esse é o pato.

LIANA (pesquisadora): Pato?! Eu achei que fosse polvo!

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).



Imagem 3.1.1.b. Pato



Imagem 3.1.1.c. Pato de perto

SANTIAGO: É o jacaré que balança.

LIANA: Todos estes?

SANTIAGO: É. Todos.

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

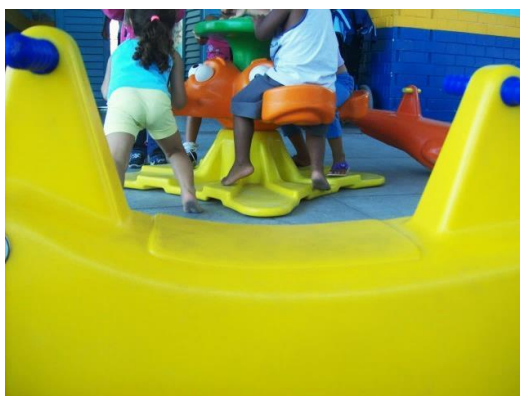


Imagem 3.1.1.d. Jacaré que balança



Imagem 3.1.1.e. Jacaré que balança



Imagem 3.1.1.f. Jacaré que balança



Imagem 3.1.1.g. Jacarés que balançam

SANTIAGO: É o cavalo de balançar assim (balançando o corpo para frente e para trás).

EDUARDO: Ihiiii (imitando um cavalo).

ANTÔNIO: É a minha moto!

LEANDRO: É minha!

EDUARDO: É minha!

ANTÔNIO: Quem levantar a mão vai ganhar a motinha?

SANTIAGO: Levantei primeiro!

ANTÔNIO: Quem ganhou foi o Eduardo, o Santiago e eu (Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).



Imagem 3.1.1.h. Cavalo



Imagem 3.1.1.i. Moto

Mesmo não frequentando tanto esse espaço, elas mostraram através do que fotografaram e do que disseram sobre o parquinho que este espaço é delas. Elas dizem o que são e o uso que fazem do pato, dos jacarés, do cavalo, da moto. É onde podem escolher com o que e como brincar.

ANTÔNIO: É a casinha de escorrega.

LIANA: Do que vocês brincam dentro da casinha?

YAN: De pai e filho.

CARMEM (professora): E eu tenho que ficar de olho, né?!

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).



Imagem 3.1.1.j. Casinha de escorrega



Imagem 3.1.1.k. Casinha de escorrega

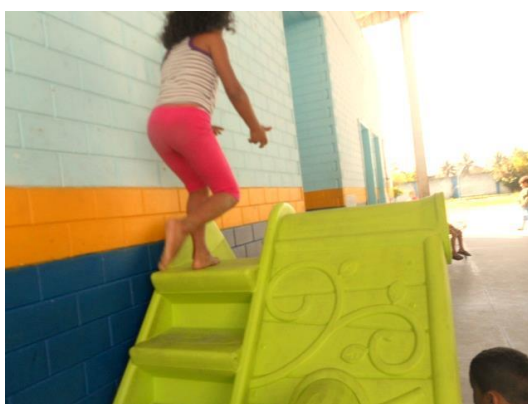


Imagem 3.1.1.l. Casinha de escorrega

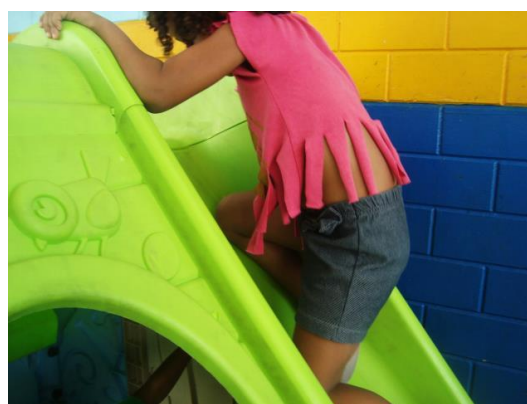


Imagem 3.1.1.m. Casinha de escorrega

A “casinha de escorrega” é apresentada pelas crianças como um espaço de brincar “de pai e filho”. Apesar de não ter móveis ou outros brinquedos dentro da casa, as crianças fazem deste espaço um lugar de ressignificação de relações familiares. As brincadeiras observadas na casa, entretanto, foram rápidas, não duraram muito. Parece que a falta de outros brinquedos ou elementos próximos (painéis, pedrinhas para fazer comidinha) não convidam a brincadeiras mais calmas. O parquinho, dessa forma, aparece para esta turma como um espaço para correr, pular, escorregar, extravasar, até porque o tempo para isso é curto e este é o único espaço da instituição autorizado para isto.

A fala da professora “e eu tenho que ficar de olho” aponta que algumas brincadeiras acontecem também sem autorização. Além das palavras, o olhar e o tom da fala da professora indicam que a brincadeira proibida tem a ver com a descoberta do corpo, do seu e do outro. Em relação a este tipo de brincadeira, espera-se do adulto uma postura de vigia, de “ficar de olho” para que as crianças

não brinquem do que não pode. O que falam as crianças dessa necessidade de vigilância? Por que não conversar sobre o assunto? Os próprios limites dos adultos e a falta de fundamentação e da compreensão dos possíveis casos surgidos naquele ambiente justificariam supostamente o estabelecimento da proibição.

Quando não há mais desafios, as crianças criam novos, mas nem sempre os adultos entendem. As crianças fazem outros usos dos brinquedos que não os esperados pelos adultos e os adultos parecem não confiar na capacidade da criança de saber o que pode ou não fazer com o seu corpo, o que tem ou não competência para fazer. Algumas crianças, como o Eduardo, que mostrou estar sempre buscando desafios, ficam estigmatizadas como aqueles que fazem sempre o que não pode mesmo quando a regra não é cabível.

Uma casinha que está no pátio tem uma escada para as crianças passarem por cima, pelo teto. Eduardo sobe e desce do teto da casinha. Outras crianças também o fazem, mas ele é chamado a atenção a todo momento. Ele desce do escorregador de frente, de costas, deitado, inventa várias maneiras. Em um momento, pendura-se no escorregador pelo lado. A professora de outra turma grita de longe: “Ô, menino! Ô, garoto! Desce daí!” (Caderno de campo, 11 de setembro de 2014).

A professora da observação acima não era a professora da turma pesquisada. Eduardo, contudo, é muito conhecido na creche, mas os adultos se referem a ele como “terrível”. Por que não chamá-lo pelo nome? Por que não se aproximar e oferecer segurança para que ele explore o brinquedo de diferentes formas? Por que não auxiliá-lo a descobrir o que ele consegue ou não fazer com o próprio corpo?

Durante a observação das fotografias, as crianças da turma mostraram que Eduardo não é o único que explora o escorregador de diferentes formas. A fala da professora, neste momento, é ignorada pelas crianças porque elas se afirmam umas nas outras: “nós conseguimos!”, elas dizem.

LIANA: Iasmin, o que você estava fazendo?

ANTÔNIO: Ela estava subindo no escorrega.

LIANA: Ela não estava subindo pela escada.

CARMEM: Estava fazendo coisa que não pode.

ANTÔNIO: Eu também subo por aí.

LIANA: Vocês conseguem subir por aqui?

ANTÔNIO: Eu consigo.

LEANDRO: Eu consigo

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).



Imagem 3.1.1.n. Escorrega

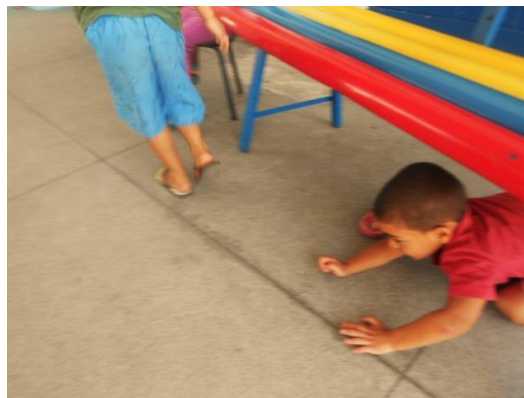


Imagem 3.1.1.o. Banco



Imagem 3.1.1.p. Escorrega

LIANA: O que vocês mais gostam no parquinho?

IASMIN: Eu gostei de tirar fotos no parquinho (Vai em direção à pesquisadora para dar um abraço e esta retribui com um sorriso e um beijo).

LIANA: O que poderia ter mais nesse parquinho?

ANTÔNIO: Podia ter um tobogam.

SANTIAGO: Um pula-pula.

ANTÔNIO: Uma loja.

LIANA: Loja de quê?

ANTÔNIO: De brinquedo.

LIANA: Para comprar brinquedo?

SANTIAGO: Não. Para ganhar brinquedo

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

Na fala das crianças se observam elementos que, sendo considerados, levariam à reconfiguração do parquinho de modo a refletir os seus desejos e indicar aos adultos a necessidade de ampliar os referenciais quanto aos tipos e formato de brinquedos visando a ampliar o leque de brincadeiras. Toledo (2014) aponta que os de plástico, os mesmos encontrados em shopping centers e clubes,

são mais comuns nas instituições de Educação de Infantil. Em poucas instituições há brinquedos feitos de material natural, como madeira.

3.1.2

Desvio de rota

Este item apresenta as fotografias dos espaços de dentro do segundo prédio. Desviadas por mim, pois as crianças desejavam ir do parquinho ao caminho das árvores, elas fotografaram o refeitório, a cozinha, a sala de vídeo e, decidiram ao passar pela porta, a sala de leitura.

3.1.2.1

Refeitório e cozinha

Eduardo, ao ver a fotografia do refeitório, falou euforicamente: “Olha o nosso refeitório aí!” (Caderno de campo, 24 de novembro de 2014). As crianças logo transformaram a observação das fotografias deste espaço numa brincadeira de falar primeiro o que aparecia.

SANTIAGO: É uma laranja.

ANTÔNIO: É um morango! Falei primeiro!

ANTÔNIO: Cozinha!

ANDERSON: Abacaxi!

Morango!

Banana!

Maçã!

Disse primeiro!

Eu que disse!

Mesa! Disse primeiro!

Água!

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).



Imagem 3.1.2.1.a. Planta de mentira



Imagem 3.1.2.1.b. Desenho de frutas na parede



Imagem 3.1.2.1.c. Desenho de frutas na parede

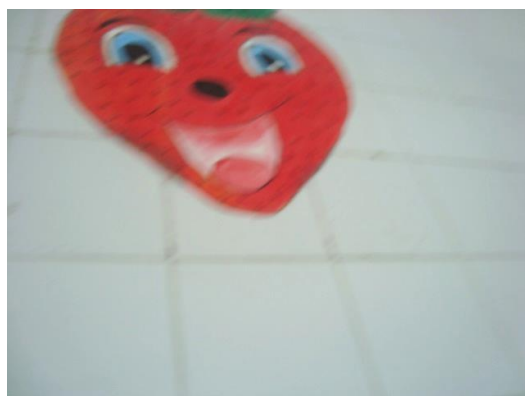


Imagem 3.1.2.1.d. Desenho de frutas na parede

ANTÔNIO: É planta de mentira!

LIANA: Quem fez esses desenhos que estão na parede do refeitório?

EDUARDO: A gente que fez

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

As paredes do refeitório são todas azulejadas até o teto com alguns desenhos de frutas colados. Eduardo disse que os desenhos foram feitos pelas crianças, embora saibamos que não. Afirmar “a gente que fez” pode apontar que ele deveria ter feito? As produções das crianças são expostas e valorizadas nesta instituição? As produções expostas como se tivessem sido feitas pelas crianças são de fato feitas pelas crianças?

O branco, o azulejo e o plástico no refeitório passam uma sensação de frieza. O espaço da refeição, de sentar com o outro, de compartilhar o alimento, de cuidar do corpo é um local pouco acolhedor. A possibilidade de movimento e de desenvolvimento da autonomia também é restrita.



Imagem 3.1.2.1.e. Mesas e cadeiras

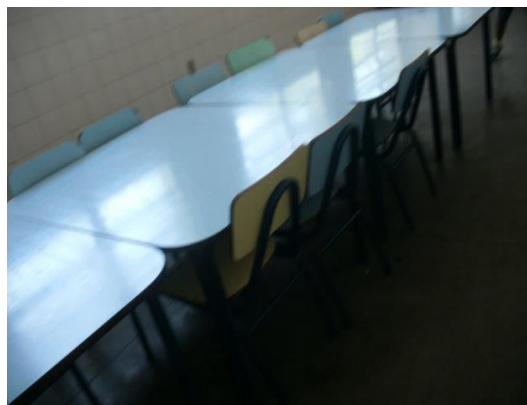


Imagem 3.1.2.1.f. Mesas e cadeiras

No refeitório, as mesas estão organizadas em duas fileiras. As crianças sentam juntas em uma delas. Todas sentam e Dora coloca o prato com a comida à frente de cada uma. Dora permanece em pé e não almoça. Auxilia, dando na boca, as crianças que levam mais tempo para comer (Caderno de campo, 21 de maio de 2014).

A turma está no refeitório tomando café da manhã. As crianças estão sentadas juntas, no mesmo lado do refeitório que presenciei o almoço em outro dia. Parece que as turmas têm lugar marcado e as crianças de turmas diferentes não sentam misturadas. Ao terminar, as crianças não levantam para jogar o pote de iogurte no lixo ou o pedaço do biscoito que não querem mais. As professoras que pegam de suas mãos e jogam no lixo. Elas são mantidas sentadas. Quando todas terminam, Carmem chama as crianças da turma para sair do refeitório (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).



Imagem 3.1.2.1.g. Lixeira



Imagem 3.1.2.1.h. Por onde passam os pratos com a comida

Como observado, no momento da refeição, as crianças não são autorizadas a levantar nem para pegar a comida das mãos da cozinheira e dispensar o que não quer mais comer no lixo. Elas são orientadas a imediatamente sentar e em que local devem sentar, e só levantam quando todos da turma acabam para se

deslocarem juntas.

No dia em que as crianças tiraram as fotos, havia uma jarra d'água sobre a mesa. Apenas quando olhei as fotos, percebi a presença da jarra, que Sofia tinha usado e outra criança fotografado. Nos corredores, há bebedouros disponíveis, mas a altura é adequada apenas para as crianças maiores, com quatro ou cinco anos de idade, como é o caso desta turma. Segundo a orientadora pedagógica, as crianças com dois e três anos bebem água em jarras como esta que ficam dentro das salas, as crianças maiores bebem no bebedouro e esta que fica no refeitório está disponível para uso dos adultos, mas as crianças também podem beber. Questionei sobre o uso das mesmas canecas por várias pessoas - adultos e crianças -, tanto nas salas como nos refeitórios. A orientadora explicou que são poucas canecas na creche, cerca de oitenta. E para que, após o uso, a pessoa lave a caneca, seria necessário construir pias, mas a creche não tem verba para fazer.



Imagem 3.1.2.1.i. Mesa com jarra d'água



Imagem 3.1.2.1.j. Jarra d'água



Imagem 3.1.2.1.k. Visão da cozinha pela porta do refeitório



Imagem 3.1.2.1.l. Cozinheiras

Algumas crianças entraram na cozinha para fotografar as cozinheiras, as panelas, os legumes picados. Mesmo, diariamente, vendo as cozinheiras apenas de

longe, rapidamente, pelo buraco por onde as educadoras pegam o prato, elas demonstram conhecê-las.

LIANA: Quem é ela?

ANTÔNIO: É a tia. A cozinheira.

LIANA: Qual o nome dela?

ANDERSON: Miriam.

LIANA: Tem duas pessoas cozinhando. Qual o nome da outra?

ANTÔNIO: Aninha

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

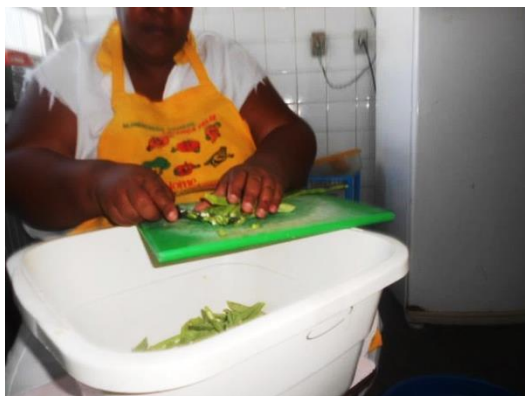


Imagem 3.1.1.2.m. Cozinheira



Imagem 3.1.2.1.n. Vagem para ser picada



Imagem 3.1.2.1.o. Cozinha

LIANA: Vocês já cozinharam aqui na creche?

ANTÔNIO: Não

SANTIAGO (olhando para Marta³⁰): Você cozinha na sua casa?

MARTA: Cozinho. Você acha que eu tenho cara de que cozinho bem?

SANTIAGO: Acho. Eu também cozinho.

MARTA: O que você cozinha?

SANTIAGO: Planta de mentirinha

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

³⁰ Marta Maia é integrante do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura – INFOC e esteve presente durante o segundo momento da oficina para gravar o áudio da conversa, observar, anotar e fotografar a atividade.

Como disseram as crianças, elas não têm a experiência de cozinhar na creche. Contudo, mostram-se interessadas pelo assunto e, mesmo sem a possibilidade de cozinhar, porque na instituição isto é tarefa de adultos, elas cozinham de “mentirinha”, elas fazem de conta que são maiores do que são na realidade (VIGOTSKI, 2007).

3.1.2.2 Sala de vídeo



Imagem 3.1.2.2.a. Vídeo cassete e aparelho de DVD

A sala de vídeo é um espaço bastante frequentado na creche. Na situação observada e descrita abaixo, as crianças assistem a curtas-metragens de animação que contam lendas do Saci, da Iara, entre outras personagens da nossa cultura.

A turma está na sala de vídeo. Na TV, curtas-metragens de animação de lendas. As crianças estão acomodadas em dois colchonetes grandes e os adultos (Carmem e Ângela) sentados em cadeiras. Eu entro cumprimentando quem olha para mim apenas com um sorriso e sento no colchonete junto às crianças. Carmem e Ângela insistem para eu pegar uma cadeira no refeitório e não sentar no chão. Eu agradeço, mas digo que não precisa, que estou bem ali. Anderson senta no meu colo. As crianças estão atentas à TV e fazem perguntas: “Tia, é uma caverna?”. Carmem não responde e pede silêncio. Em alguns momentos, Carmem fala chamando atenção para alguma cena. No quarto curta-metragem, as crianças começam a dispersar. Carmem percebe e não insiste mais: “Vamos para a sala pintar o Bumba-meu-boi” (Caderno de campo, 21 de agosto de 2014).

Como observado, as crianças manifestam interesse, querem falar sobre o assunto, mas não estão autorizadas a falar. Apenas a professora, imbuída de intenção pedagógica (BUBER, 2004), pode falar para chamar a atenção das

crianças para o que ela deseja, para o que ela considera importante. A situação remete à relação que Vigostki (2007) faz da fala com o pensamento. Se a fala dá suporte ao pensamento, ela o estrutura, e as crianças nessa idade precisam falar para organizá-lo, proibi-las de falar não seria o mesmo que proibi-las de pensar?

Outro aspecto que chama atenção nesta situação diz respeito aos adultos não poderem sentar no chão como as crianças. Entendo que tanto Carmem como Ângela estavam preocupadas com o meu conforto, mas se não há cadeiras disponíveis para as crianças, por que há de ter para os adultos? Por que não sentar juntos, adultos e crianças?

Além dos horários programados para a turma frequentar semanalmente, a sala de vídeo é vista como um local para ficar com as crianças quando a professora da turma falta.

As crianças estão nos colchonetes, algumas sentadas e outras deitadas. Na TV, está passando desenhos do Bob Esponja. Eu procuro com o olhar um espaço para eu sentar. Eduardo vira para mim, estende a mão para que eu segure a dele e me leva para sentar. Eu sento no colchonete. As crianças já estão há muito tempo assistindo vídeos. Ângela diz que está “quebrando um galho” porque a professora não foi e, se ficar com eles lá fora, “eles fazem muita confusão”. Então, vai ficar na sala de vídeo com eles até a hora do almoço 10h 30min. Eduardo, Santiago e Anderson estão próximos a mim e brincamos todo o tempo que fiquei na sala. Brincamos de cosquinha, penteado, conversamos baixinho. Algumas crianças prestam atenção na TV e outras estão brincando, conversando baixinho umas com as outras (Caderno de campo, 11 de setembro de 2014).

A cuidadora chama de “confusão” brincar e correr. O controle dos corpos denota ordem. E as necessidades das crianças? Elas desejam assistir a vídeos e ficar sentadas por horas? E o que as crianças assistem? As fotografias das crianças dizem um pouco sobre o acervo da creche.

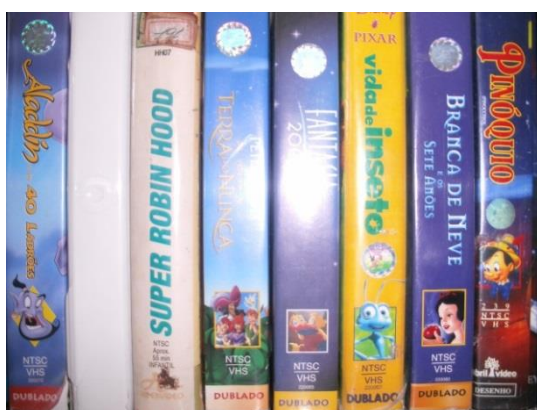


Imagem 3.1.2.2.b. Fitas cassetes



Imagem 3.1.2.2.c. Patati e Patatá



Imagem 3.1.2.2.d. Nemo



Imagem 3.1.2.2.e. Hello Kitty e Ben 10

A partir do entendimento de que a instituição deve propiciar a ampliação das experiências culturais das crianças, o acervo da creche aponta que o que elas assistem na creche é o mesmo que assistem em casa, pela televisão. As imagens expostas nas paredes mostram personagens utilizadas pela publicidade para atingir as crianças enquanto consumidoras. Personagens estas que as crianças e os adultos já conhecem. É importante ressaltar que as imagens disponibilizadas nas paredes de creches, pré-escolas ou escolas não são simples decoração, são textos visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar. Além disso, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças (NUNES, CORSINO, KRAMER, 2009; OSTETTO, 2011).

3.1.2.3

Sala de Leitura que não tem

Ao traçar o percurso para a brincadeira, as crianças não quiseram ir à sala de leitura. Insistiam: “Não, não tem!” Mesmo com a negativa para tirar foto da sala de leitura, ao passar pela porta da sala...

CRIANÇAS: E essa sala aqui? A sala de leitura?

LIANA: Está trancada. Querem tirar fotos daí?

CRIANÇAS: Sim, sim

(Caderno de campo, 9 de outubro de 2014).

A sala foi aberta para a sessão de fotos. As crianças entraram eufóricas e se jogaram na piscina de bolinhas. Algumas arrancaram os sapatos, entraram com máquina e tudo. Eu pedi cuidado uns com os outros e com as máquinas fotográficas. Falei que era complicado brincar com a máquina dentro da piscina.

Algumas estavam tirando fotos dentro da piscina. Eu pedi as máquinas e elas me entregaram sem problemas. Outras ficaram tirando fotos da estante de livros. Poucos minutos depois, elas quiseram sair da piscina e pediram a máquina fotográfica de volta.



Imagem 3.1.2.3.a. Livros na estante



Imagem 3.1.2.3.b. Estante com livros



Imagem 3.1.2.3.c. Livro



Imagem 3.1.2.3.d. Página de livro

LIANA: Vocês vão nessa sala para ler os livros?

EDUARDO: Vamos!

LEANDRO: Heloísa, ali você!

LIANA: Vocês entraram na piscina de bolinha com máquina e tudo.

ANTÔNIO: Eu fui dar bola de canhão. Eu e o João. João, a gente não foi dar bola de canhão?

João faz com a cabeça que sim

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).



Imagem 3.1.2.3.e. Piscina de bolinhas



Imagem 3.1.2.3.f. Bolinhas da piscina

As falas e fotografias das crianças apontam para o não lugar da leitura/literatura na instituição. As crianças têm razão: não tem sala de leitura. Não há um espaço convidativo para crianças e adultos se recostarem e lerem um livro; não há um acervo organizado, bem cuidado, variado e disponível; não há uma pessoa responsável para pensar e planejar a dinamização dos livros pela instituição. Por que o espaço é utilizado para outro fim? Por que as professoras, mesmo sem um profissional exclusivo para isto, não usam este espaço para a experiência com a literatura? Há tempo para elas organizarem e conhecerem o acervo? A experiência com a literatura é prioridade na proposta pedagógica dessa instituição?

3.1.3

Caminho das árvores

YAN: Vamos no caminho das árvores!

LIANA: Não conheço. Onde é?

CRIANÇAS: É onde tem formigas

(Caderno de campo, 9 de outubro de 2014).

Após fotografar o refeitório, a sala de vídeo e a sala de leitura, retornamos ao percurso realmente proposto pelas crianças. Ao chegar à área externa, as crianças se espalharam correndo e procurando lugares para fotografar. A escolha das crianças por este espaço logo após o parquinho converge com o que aponta Tiriba (2005): as crianças escolhem o contato com a natureza e com o ar livre. E a minha intervenção reforça que nós adultos, mesmo quando temos o intuito de permitir sermos guiados por elas, temos dificuldade em não conduzi-las a uma

lógica que é nossa e que para elas não faz sentido (FERREIRA, 2002).



Imagem 3.1.3.a. Crianças correndo em direção ao caminho das árvores



Imagem 3.1.3.b. Visão do Caminho das árvores para o prédio da creche

Em nenhum dia de observação, as crianças foram vistas neste espaço. O que não significa que elas não o conheçam e nunca tenham ido lá. Segundo a orientadora pedagógica, as crianças vão pouco por conta de formigas e pouca sombra, mas, pelo entusiasmo, pareceu ser um lugar significativo para elas.



Imagem 3.1.3.c. Grama



Imagem 3.1.3.d. Árvores e plantas

Muitas foram as fotografias de plantas. As flores e as folhas chamam a atenção das crianças. E a grama é vista como o “lugar de correr”.

EDUARDO: É o poste, a árvore e o lugar de correr (apontando para o gramado entre o poste e o tronco da árvore)
(Caderno de campo, 24 de outubro de 2014).



Imagem 3.1.3.e. Poste, árvore e lugar de correr

ANDERSON: É pimenta!

LIANA: É pimenta?

ANTÔNIO: Isso é pimenta. Pimenta que o João fica jogando em mim.

SANTIAGO: Eu dou pimenta para o rato.

LIANA: Por que você dá pimenta para o rato?

SANTIAGO: Para ele morrer

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).



Imagem 3.1.3.f. Árvore das pimentas



Imagem 3.1.3.g. Árvore das pimentas

As crianças imaginam que as frutinhas das árvores são pimentas. Conhecem pimenta vendo adultos comerem, mas não consomem. A partir do que veem e ouvem, brincam. O espaço é reconhecido pelas experiências que tiveram ali, pelas culturas de pares que criaram ali, como analisa Corsaro (2011).

EDUARDO: É o banco.

LIANA: O que vocês fazem nesse banco? Vocês vão lá?

SANTIAGO: Pica folha.

ANDERSON: Senta

(Caderno de campo, 24 de outubro de 2014).



Imagem 3.1.3.h. Bancos



Imagem 3.1.3.i. Plantas que são picadas

O banco é para sentar, mas pode ser também para picar folha. As crianças dão outros usos aos objetos (VIGOTSKI, 2007).

3.2 Dentro

O percurso inicial das crianças encerrava na área externa. Ainda enquanto dialogávamos sobre o caminho que faríamos, perguntei se elas gostariam de fotografar a parte de dentro da creche. “Da sala, do cavalinho colado na porta do armário” (Caderno de campo, 9 de outubro de 2015), responderam. Após contornarmos a creche enquanto elas fotografavam, voltamos ao parquinho. Elas queriam fotografar mais e lembraram de fotografar dentro do primeiro prédio.

3.2.1 Banheiros

As crianças fotografaram os banheiros infantis. As fotografias mostram o que já foi citado no primeiro capítulo ao buscar aproximações ou distanciamentos das características do espaço da creche com as orientações do Ministério da Educação: erros na instalação de equipamentos como a altura das pia. Por serem altas, não são usadas autonomamente pelas crianças e representam um risco em função da utilização de cadeira para poder lavar as mãos, o rosto, escovar os dentes.



Imagem 3.2.1.a. Pias



Imagem 3.2.1.b. Cadeira para as crianças alcançarem as pias

LIANA: Eu reparei que essa pia é muito alta para vocês. Vocês conseguem lavar as mãos na pia?

LEANDRO: Eu subo na cadeira.

SANTIAGO: Ela é gigante!

(Caderno de pesquisa, 24 de novembro de 2014).

Os banheiros e a creche em geral estiveram sempre limpos nos dias de observação. A não disponibilidade de verba para manutenção dos espaços faz com que pareçam, numa primeira vista, sujos. Além disso, por que os materiais utilizados em prédios públicos costumam ser brancos? Esses espaços não merecem um cuidado estético por parte dos profissionais (engenheiros e arquitetos) que o projetam?

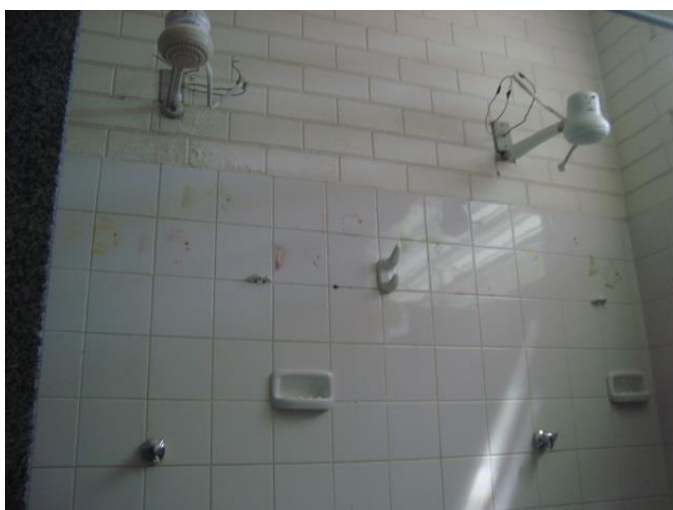


Imagem 3.2.1.c. Chuveiros

EDUARDO: Que foto feia! Que foto feia! Tira!! (Olhando para a foto dos chuveiros muito incomodado).

LIANA: Por que você achou essa foto feia?
 EDUARDO: A parede está feia!
 LIANA: Tem razão. Está precisando de uma tinta, né?!
 EDUARDO: É. Uma tinta.
 LIANA: De qual cor você acha que poderia pintar essa parede?
 ANTÔNIO: Verde!
 SANTIAGO: Eu gostaria do banheiro roxo.
 LEANDRO: Amarelo. Azul e amarelo
 (Caderno de campo, 24 de outubro de 2014).

Observando as fotografias, as crianças apresentaram sensibilidade estética em relação ao espaço. A parede do banheiro evocou sentimentos de desagrado em Eduardo, espaço frequentado por ele cotidianamente. Segundo Jobim e Souza e Lopes (2002, p. 9) “na foto o tempo de observação é determinado pelo leitor/observador, que pode inclusive conduzir seu olhar para além do enquadramento dado pelo fotógrafo no momento do clique”. O tempo proporcionado para observar a fotografia dos chuveiros permitiu que as crianças voltassem seu olhar ao que julgaram feio e, ainda que provocados por mim, apontaram outras possibilidades estéticas.

Assim como o “feio” provoca sentimentos de reprovação, também atrai os olhares das crianças, como pode ser observado na fotografia e no diálogo sobre o vaso com cocô.



Imagem 3.2.1.d. Vaso sanitário

SANTIAGO: Cocô! Cocô!
 ANTÔNIO: Eca!
 EDUARDO: Que fedor!
 LEANDRO: Eu que tirei.
 LIANA: Leandro, por que você quis tirar foto do cocô?
 LEANDRO: Porque eu gosto
 (Caderno de campo, 24 de outubro de 2014).

3.2.2

Salas dos adultos

As crianças também fotografaram salas que não costumam frequentar. Não foram observadas, no período de pesquisa, crianças nesses espaços. Entretanto, foram recebidas com sorrisos pelos adultos ao entrarem para fotografar.

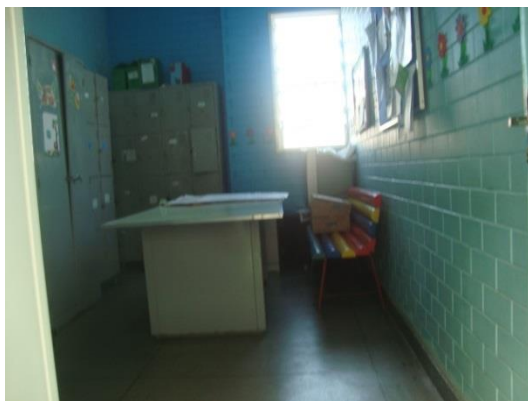


Imagem 3.2.2.a. Sala das professoras



Imagem 3.2.2.b. Secretaria



Imagem 3.2.2.c. Consultório

LIANA: E essa sala? Eu ainda não vi essa sala aberta. Vocês já foram lá?

SANTIAGO: É do médico.

EDUARDO: Eu já fui.

LIANA: Foi fazer o quê?

EDUARDO: Para pesar!

LEANDRO: Eu fui tomar injeção.

LIANA: Vocês conhecem o médico que trabalha aí?

SANTIAGO: É doutora!

LIANA: Vocês sabem o nome dela?

ANDERSON: É Carmem! (A professora, com o mesmo nome, falou no ouvido dele)

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

As crianças, ao tratar desses espaços, não transpareceram ter uma relação

de pertencimento, apesar de conhecê-los. Como é possível observar nas fotografias, estes espaços não são organizados de forma acolhedora para receber as crianças nem os adultos. A frieza das cores, os mobiliários de ferro e o tipo de iluminação proporcionam um clima institucional pouco aconchegante e não favorável ao encontro.

3.2.3 Corredor e salas das outras turmas

Além dos banheiros, foram fotografados o corredor e a sala das outras turmas. As fotografias desses espaços permitem observar as práticas proporcionadas às crianças através das produções expostas. Que concepções de infância, de proposta pedagógica, de conhecimento, e principalmente, de práticas de leitura e escrita essas produções revelam?

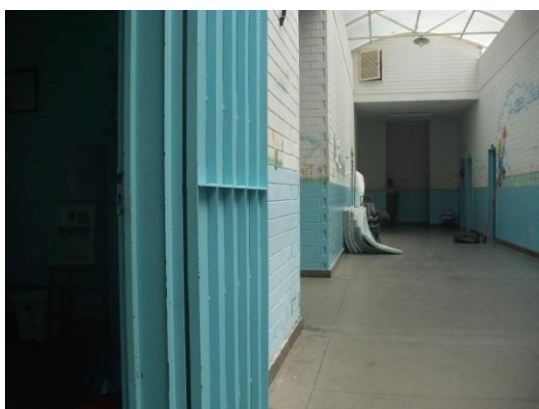


Imagem 3.2.3.a. Corredor



Imagem 3.2.3.b. Varal com cartazes



Imagem 3.2.3.c. Dobradura de flores

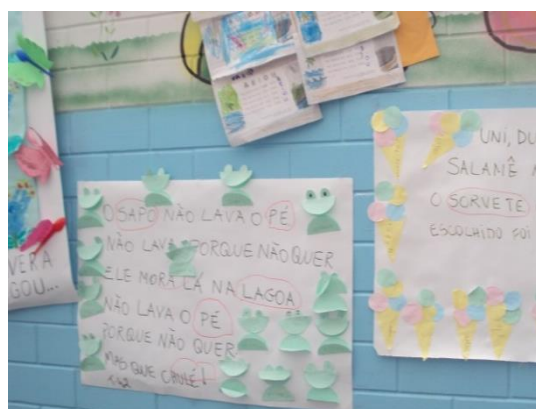


Imagem 3.2.3.d. Dobradura de sapos



Imagem 3.2.3.e. Pintura e colagem de Pirulitos



Imagem 3.2.3.f. Pintura de Jardim

Nas fotografias tiradas pelas crianças das paredes do corredor, observamos dobraduras de sapos e de flores, colagem de papel formando desenho de sorvete, jardim feito a partir do carimbo de tinta das mãos. Essas produções costumam estar associadas a letras de músicas e são feitas sob a mesma orientação e todas as crianças são orientadas (concluimos assim por não parecer uma opção de todas) a utilizar as mesmas cores, a fazer da mesma maneira. Sobre isso, vale retomar o evento já apresentado no primeiro capítulo:

A atividade é pintar o desenho do saci que está xerocado em uma metade de folha de ofício. As crianças estão sentadas nas cadeiras. Uma criança levanta e Carmem diz: “Vamos sentar!”. Em seguida, pede para cada criança pegar o seu estojo com lápis de cor na mochila (as mochilas estão penduradas no cabideiro). As crianças precisam levantar. Fala para cada criança pegar o lápis de cor marrom. Antônio diz que não tem marrom. Carmem diz que vai emprestar. Pede, então, para que todos mostrem qual é o lápis marrom, levantando a mão com o lápis. Diz que o corpo do saci é marrom e vai de mesa em mesa, fazendo uma marca marrom no rosto, no tronco e nos membros do saci de cada criança. Logo depois, marca onde quer que pinte de vermelho: boca, gorro e short. Antônio pinta uma parte do corpo de vermelho e Carmem pergunta: “Você é surdo?”. Antônio encolhe na cadeira e pinta o rosto do saci de marrom, com o rosto colado na mesa. (...) Observo Antônio. Ele terminou de pintar como Carmem queria. Está sentado na cadeira, escorado com a cabeça na mesa com o papel ao lado, rolando o lápis de cor de um lado para o outro (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

Ostetto (2011) analisa a presença da arte na Educação Infantil e destaca, a partir da experiência de Holm (2004), a arte como um processo contínuo e cotidiano, que envolve pesquisa, conquista de autoconfiança e coragem de ir aonde não se conhece. Assim, “apresentar desafios para os quais não se espera uma única resposta é algo distinto de oferecer uma atividade ‘para fazer assim’, para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final” (OSTETTO, 2011, p. 4). Na arte, afirma a autora, não há regras fixas. “Pesquisar, mergulhar no

desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico” (idem).

O que o evento sinaliza, contudo, é, além de uma visão equivocada do fazer artístico, uma situação de coação. A educação, segundo Buber (2004), só é possível em liberdade. Sem liberdade não há possibilidade de criação e, ainda, de existir vínculos, de comunhão. Voltando às fotografias, mesmo sem informações sobre as práticas de todas as professoras da creche, podemos pensar num direcionamento das atividades que não possibilita a criação, que não proporciona às crianças a liberdade de exploração de materiais, de invenção, de expressão de singularidades. Algumas crianças, entretanto, buscam brechas para deixar suas marcas nas produções, como pode ser observado no evento a seguir.

Eduardo pinta o rosto do saci de roxo. Ele levanta e vem me mostrar. Eu digo que gostei. Ele aponta para o rosto pintado de roxo com um ar de ‘desobedeci’. Eu faço cara de que aprovei (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

Pintar um desenho, utilizando as cores que deseja, precisa ser um ato de rebeldia na creche?



Imagem 3.2.3.g. Sala da turma das crianças com 3 anos de idade

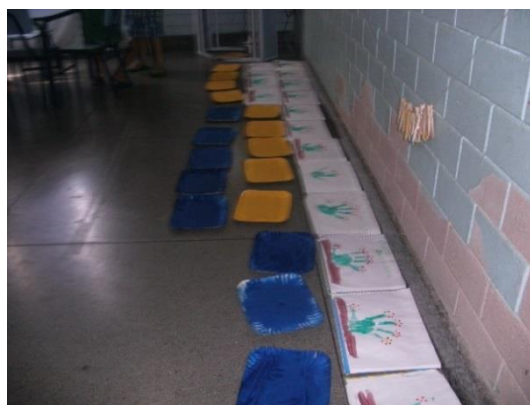


Imagem 3.2.3.h. Sala da turma das crianças com 3 anos de idade

As fotografias das salas das outras turmas também nos remetem à “produção em série” de atividades. Contrastam com essas imagens, as palavras de Ostetto (2011, p. 4) sobre a forma de conhecer o mundo dos artistas: “eles veem o mundo com olhar de espanto, buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade”. Em creches, pré-escolas e escolas, entretanto, de modo geral, seguimos amparados por

certezas, com medo do desconhecido, do que não podemos controlar. Dessa forma, não há espaço para a imaginação e a criação, para a dúvida ou para o erro.

3.2.4 Sala da tia

A sala da turma pesquisada foi muito fotografada pelas crianças. As figuras nas paredes, nos armários, as letras, os poucos brinquedos, pequenos detalhes foram objetos de registro das crianças. No entanto, Santiago, ao observar fotografias da sala não a identificou como “nossa sala”.

SANTIAGO: É a sala da tia Carmem
(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).



Imagem 3.2.4.a. Galinhas Pintadinhas

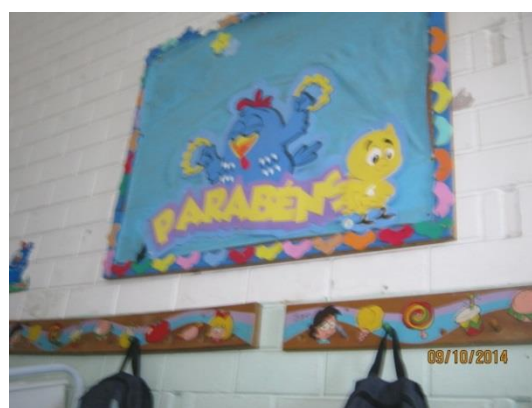


Imagem 3.2.4.b. Mural de aniversário com Galinha Pintadinha



Imagem 3.2.4.c. Alfabeto

As fotografias das paredes da sala apontam pistas para compreender o porquê da identificação desse espaço por Santiago como sala da professora e não das crianças ou “nossa sala”, das crianças e dos adultos que convivem cotidianamente nesse espaço. Novamente, a presença de personagens veiculados pela mídia e produzidas pelo mercado que determina o que é infantil. O material comum nas paredes é o emborrachado, com figuras compradas prontas, sem as marcas das pessoas, crianças ou adultos, da instituição. Além disso, o alfabeto tem lugar de destaque na parede, de maneira descontextualizada e desprovida de sentido.



Imagem 3.2.4.d. Palavra BOI



Imagem 3.2.4.e. Cartazes fixados no quadro

Que concepções de cultura escrita revelam as fotografias tiradas pelas crianças? Percebe-se, através das fotografias, práticas com a escrita que pouco contribuem para a formação do leitor. As atividades fotocopiadas, os textos como pretexto para o ensino das letras, para a comemoração de datas do calendário cívico, religioso e comercial são recorrentes nas instituições de Educação Infantil (NUNES, CORSINO, KRAMER, 2009).

Nos eventos relatados a seguir, é possível perceber situações que evidenciam este tipo de prática:

Carmem distribui a metade de uma folha de ofício e um lápis para cada criança e diz: “Vocês vão desenhar a estrelinha do mar da história, mas tem que fazer o mar antes. Vamos fazer primeiro no quadro”. Chama uma criança para desenhar o mar, depois outra para desenhar o peixinho e outra para desenhar a estrela. Escreve a palavra ESTRELA no quadro e diz: “Olha a palavra estrela. Começa com que letra?”. Faz o mesmo com as palavras MAR e PEIXE. Na palavra PEIXE, pergunta: “Que letrinha é essa? Eu ensinei ontem”. As crianças não respondem e ela diz alto: “Sabe o que é isso? Falta de atenção!”. Realmente, as crianças não estão atentas a ela. Estão falando umas com as outras, fazendo cosquinha, rindo. Quando a última criança que ela convocou para fazer o desenho

no quadro termina, Carmem diz: “Agora vocês vão desenhar o fundo do mar como fizeram aqui” (Caderno de campo, 14 de agosto de 2014).

Carmem pede atenção e diz: “Agora vocês vão escrever a palavra SACI”. Escreve no quadro e pede para as crianças identificarem cada letra (Caderno de campo, 19 de agosto de 2014).

O quadro negro tem um lugar central na sala observada. Os olhares das crianças devem estar voltados para ele, e nele, a professora instrui, ensina as letras, didatiza a escrita. Segundo Nunes, Corsino e Kramer (2009), as crianças aprendem sobre a escrita desde muito pequenas, muito antes de saberem ler e escrever. “A inserção social na cultura escrita significa as oportunidades que as crianças e os adultos têm de ter experiências significativas com a escrita” (idem, p. 215). Sobre tudo na Educação Infantil, mais do que o aprendizado das letras, o que está em jogo é o aprendizado de significados e práticas.

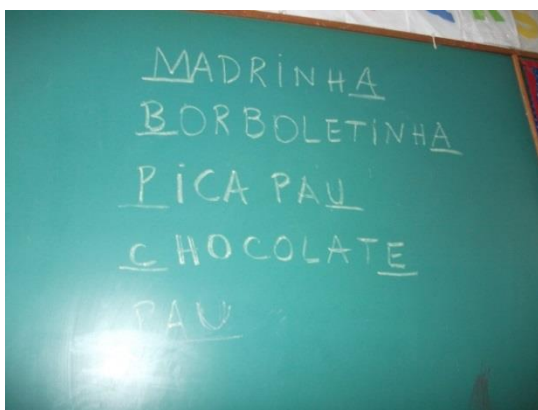


Imagem 3.2.4.f. Quadro negro



Imagem 3.2.4.g. Cadernos de atividades

Além do uso do quadro negro, a professora cola atividades individuais nos cadernos. Sobre as características dessas atividades, as crianças dizem:

SANTIAGO: São os cadernos.

LIANA: Vocês fazem o quê no caderno?

LEANDRO: Estudo.

ANTÔNIO: Atividades.

LIANA: Atividade de quê?

ANDERSON: Atividade paranormal.

ANTÔNIO: As coisas que a tia faz, desenho para colorir, as letras...

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

A professora expõe que sua intenção no uso do caderno não se trata apenas de instrução, mas de mecanismo de controle.

Eu estou deixando o trabalho da Educação Infantil um pouco de lado porque as

crianças não sabiam muitas coisas. Li nos relatórios que elas sabiam letras, cores, mas vi que não sabiam nada. Então, para prendê-las, tive que usar o caderno. O caderno prende, elas precisam ter atenção, segurar no lápis, ter carinho com o caderno. (...) Só consigo prender essas crianças com atividade. Se deixar solto, elas pulam até na sua cabeça (Caderno de campo, 14 de agosto de 2014).

As fotografias e os eventos reforçam, então, uma perspectiva escolar, que segue o modelo de experiências do Ensino Fundamental, o que já está posto em muitas pesquisas. Além disso, permitem uma reflexão sobre a necessidade de os adultos controlarem as crianças e uma inabilidade de lidar com as necessidades infantis. Outras fotografias dessa sala proporcionam outras reflexões sobre a qualidade dos materiais e brinquedos.

EDUARDO: É a estante.

LIANA: E o que guarda nessa estante?

EDUARDO: Roupa.

LIANA: Roupa de quem?

EDUARDO: Das crianças

(Caderno de campo, 24 de outubro de 2014).



Imagem 3.2.4.h. Estante com brinquedos

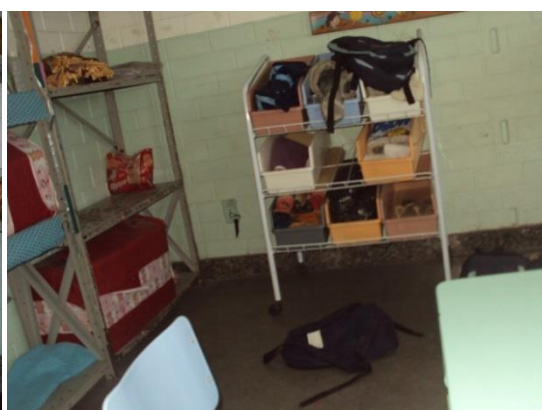


Imagem 3.2.4.i. Estante com roupas



Imagem 3.2.4.j. Instrumentos feitos com sucata



Imagem 3.2.4.k. Pote com massinha



Imagem 3.2.4.l. Brinquedos de montar na mesa

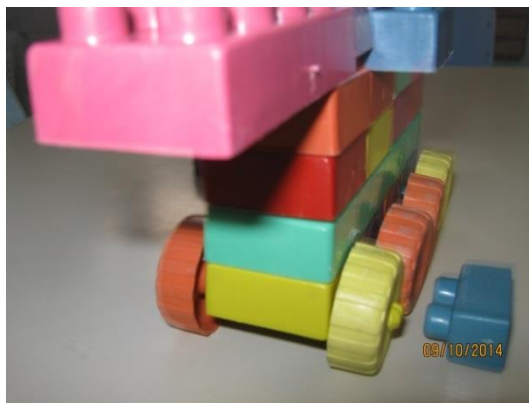


Imagem 3.2.4.m. Carro feito com brinquedos de montar



Imagem 3.2.4.n. Carro em cima do armário

LIANA: De quem é esse carro?

ANTÔNIO: É da tia Carmem.

LIANA: Mas está em cima do armário. Por quê?

LEANDRO: Porque não pode pegar.

LIANA: Por que não?

LEANDRO: Porque não

(Caderno de campo, 24 de outubro de 2014).

Nas fotografias, observamos que não há livros nas salas. Há apenas alguns poucos brinquedos e nem todos estão organizados ao alcance das crianças. O espaço da “sala da tia”, então, não abre possibilidade de invenção e expressão das crianças. Se está no alto, não há possibilidades.

3.3

As crianças, as fotografias e o fotografar

- Imagens são palavras que nos faltaram.
- Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
- Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.

Manoel de Barros (2006, p. 57)

Os poetas, assim como as crianças, estabelecem uma relação direta com as coisas: árvores, folhas, pedras, frutinhas, formigas, baratas... A poética de Barros, em particular, se aproxima ainda mais da forma como as crianças se relacionam com o mundo: a atração pelas inutilidades, pelas gratuidades, pela natureza, por tudo aquilo que a sociedade capitalista despreza. A postura dos poetas, e das crianças, diante da vida nos inspira à liberdade exercitada através da reinvenção da linguagem e da abertura às possibilidades.

As crianças, nesta pesquisa, exploraram possibilidades através do uso da máquina fotográfica como registro do seu olhar. A oficina de fotografia, dessa forma, escapou o seu próprio objetivo e revelou-se como uma oportunidade de relação, de conhecimento não apenas sobre o espaço, mas também de conhecimento de si. Esse item tem como intuito destacar o compromisso desta dissertação com as produções infantis e mostrar a riqueza do campo empírico e a multiplicidade de questões que extrapolam o problema de pesquisa, sobretudo quando crianças são sujeitos ativos na pesquisa.

Nesse sentido, na experiência da oficina de fotografia com as crianças, emergiram reflexões sobre a relação que elas estabeleceram com a câmera. O estar com a máquina fotográfica em punhos oportunizou às crianças, além da participação de forma ativa na pesquisa, um empoderamento para a construção de suas imagens. Essa estratégia metodológica possibilitou que as crianças pudessem circular livremente pelos espaços da instituição e entrar em locais que no cotidiano são proibidos para elas. Elas expressaram satisfação por me guiarem nesse processo, até porque eram elas as conhecedoras dos espaços da instituição. A inversão de posições tradicionais – o adulto como condutor e as crianças sendo conduzidas – foi percebida pelas crianças: “Tia, você não conhece ninguém aqui, né?!” (Caderno de campo, 9 de outubro de 2014).



Imagem 3.3.a. Fotografando as salas das outras turmas



Imagem 3.3.b. Levi com a máquina fotográfica



Imagem 3.3.c. Vinícius fotografando

Muitas foram as fotografias das crianças em ação com a máquina fotográfica. Elas fotografaram umas às outras utilizando um instrumento familiar a elas, mas que comumente é usado apenas pelos adultos. Durante a oficina, num primeiro momento, tiraram muitas fotografias, demonstrando euforia pela possibilidade de utilizar o instrumento. As crianças quiseram, também, experimentar as diferentes máquinas fotográficas, trocando umas com as outras, o que impossibilitou registrar a autoria das fotografias.

Nos primeiros disparos, as crianças fizeram uso comum das máquinas: fotografaram pessoas que estavam na creche, pedindo para que elas fizessem poses. Todos/as respondiam às solicitações das crianças com sorrisos. Entretanto, a circulação das crianças pela creche com a máquina fotográfica nas mãos provocou estranheza em alguns adultos: “Você não tem medo que elas

estraguem?” (Caderno de campo, 9 de outubro de 2015), perguntou uma professora a mim. Outros adultos questionaram as crianças sobre o dono da máquina. Uma das crianças respondeu: “É da Lia!” (idem). Nesse momento virei “Lia” para as crianças. Várias crianças começaram a me chamar carinhosamente de Lia. Nossa relação, que já vinha se fortalecendo ao longo do período de observação na turma, durante a oficina tornou-se ainda mais próxima. Elas pareciam agradecidas pela oportunidade que eu estava proporcionando a elas através da pesquisa.



Imagem 3.3.d. Amarrando o cadarço do tênis

O registro de uma criança enquanto a pesquisadora amarrava o cadarço de seu tênis, enquadrando ainda a flor que tinha acabado de ganhar de outra criança, permite observar, além de indícios da qualidade da relação entre pesquisadora e crianças, como o foco das crianças mudou no decorrer da oficina. Após a euforia inicial, as crianças começaram a se ater aos detalhes, apresentando mais calma e concentração durante os disparos. Brinquedos, legumes, livros, pedrinhas, folhas e... pés. Muitos pés! O próprio corpo e o corpo do outro foram enquadramentos recorrentes.



Imagem 3.3.e. Pé

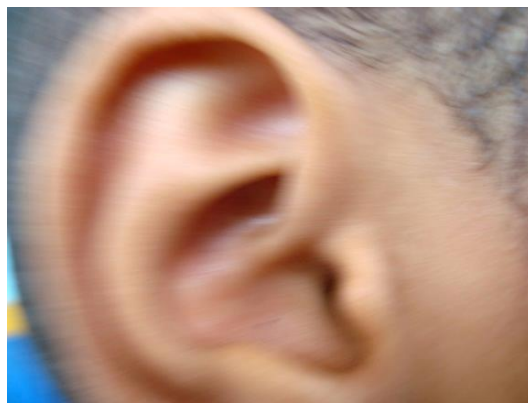


Imagem 3.3.f. Orelha



Imagem 3.3.g. Sombras

Além de fotografias dos próprios pés, as crianças fotografaram partes do corpo das outras crianças e sombras. Mostraram, ainda, conhecer bem uns aos outros.

ANTÔNIO: É a Jéssica!

LIANA: Como você sabe?

ANTÔNIO: Aqui. É ela. (Apontando para a sombra na fotografia).

EDUARDO: É o Renan.

LIANA: Vocês conhecem os amigos pela orelha, pela sombra, pelo braço, pela pontinha do dedo.

EDUARDO: Eu conheço

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014)

O uso da máquina fotográfica também possibilitou a invenção de narrativas. As crianças atribuíram outros sentidos para os espaços, abrindo para a

dimensão lúdica.

NICOLAS: Vamos ali! Ali tem uma porta!

(É o corredor lateral estreito, do outro lado da creche. Um lugar com muitas plantas.)

LIANA: Vamos chamar todos!

(Nicolas chamou e todos chegam “onde tem uma porta”. É a casa da residente³¹.)

LIANA: Vocês sabem quem mora aí?

Silêncio.

IASMIN: É a bruxa!!!

(E todos saíram correndo, inclusive a pesquisadora)

(Caderno de pesquisa, 9 de outubro de 2014).



Imagem 3.3.h. Vista do início do corredor lateral

Assim como brincaram com os espaços, as crianças brincaram ao observar as fotografias.

ANTÔNIO: Eu vou pintar o céu de vermelho.

SANTIAGO: Eu vou pintar de azul, aqui de amarelo.

(Várias crianças passam a mão na tela na fotografia como se estivessem pintando com pincel.)

ANTÔNIO: Vou pintar de rosa.

SANTIAGO: Vou pintar o céu de branco

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

A oficina proporcionou, também, a esse grupo de crianças experiências de conquista, como no caso do Vinícius³². Durante o período de observação, percebi

³¹ Como é possível observar na planta baixa, um funcionário da creche mora em uma casa construída no terreno da creche.

³² Vinícius tem Síndrome de Apert, uma doença genética caracterizada por má formação no crânio, face, mãos e pés. Ele fala sem dificuldade, de forma articulada, mas tem os ossos dos dedos dos pés e das mãos unidos, com apenas os dedos polegares um pouco separados.

uma recusa da parte dele em realizar as atividades propostas pela professora, principalmente as que exigiam pegar no lápis. Desde a conversa inicial para definir o percurso da oficina, Vinícius apresentou-se como um dos mais entusiasmados. Nesse momento, expliquei para as crianças que ao apertar o disparador, apareceria a luz do *flash*. Durante a oficina, Vinícius mostrou-se determinado a conseguir fotografar. Após cerca de 15 minutos da oficina, ele conseguiu e gritou eufórico: “Olha, eu consigo! Olha a luz!” (Caderno de campo, 9 de outubro de 2014).



Imagem 3.3.i. Luz

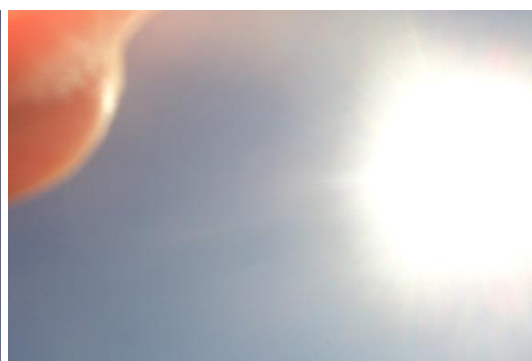


Imagem 3.3.j. Luz

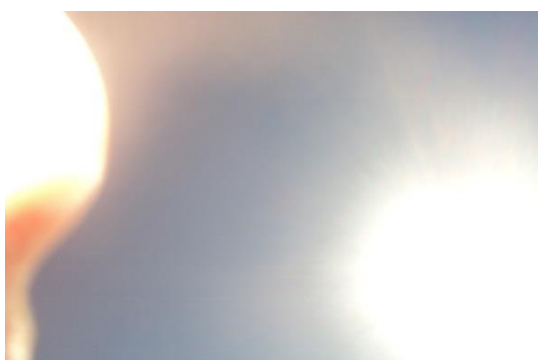


Imagem 3.3.k. Luz

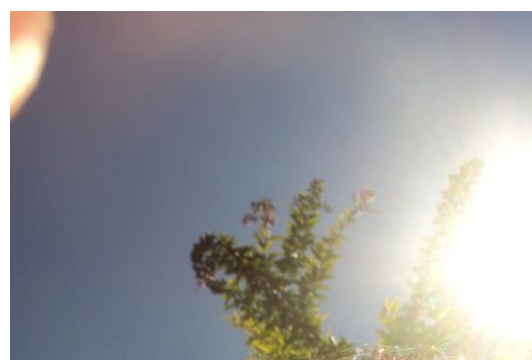


Imagem 3.3.l. Luz

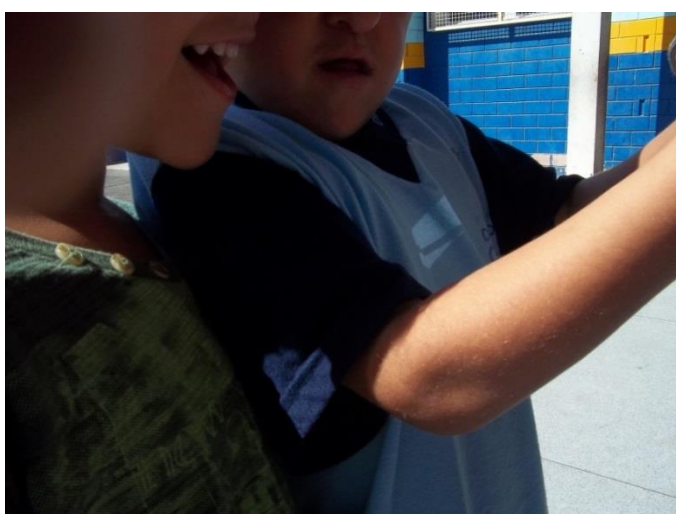


Imagem 3.3.m. Vinícius mostrando as fotografias que tirou

A luz a que Vinícius se referiu tratava-se da luz do *flash*. No entanto, seus disparos captaram a luz do sol e produziram belas fotografias que foram comemoradas pelas demais crianças. As crianças, nessa e em outras situações, demonstraram atitudes de amizade, o que, para Buber, são atitudes de inclusão. Para o filósofo, amizade é “uma relação dialógica, fundada na experiência concreta e recíproca daquele que inclui o outro” (BUBER, 2004, p. 29). Na inclusão, eu participo do mesmo acontecimento, simultaneamente, junto com o outro, eu com os meus sentimentos e ele com os dele. A inclusão, assim, é um ato de reciprocidade.

Essa atitude de inclusão, como é possível observar no exposto neste capítulo, partiu, nesta pesquisa, das crianças. Buber (2004) afirma que sem inclusão, não é possível educação. Que todo ato realmente educativo é um ato inclusivo e, conseqüentemente, dialógico.

Ao final deste capítulo é importante ressaltar que essa pesquisa utiliza fotografias e observação contínua e sistemática de um determinado grupo com o intuito de captar os pormenores normalmente considerados sem importância ou até triviais. Flagrados pelo meu olhar ou pelos olhares das crianças através das câmeras fotográficas e, tirados do contexto, esses detalhes explicitam práticas dos sujeitos que convivem nessa instituição. As fotografias ou as descrições dos eventos, no entanto, não são a realidade em si, mas um recorte, um ponto de vista nascido dos nossos olhares para o campo.

4 Considerações Finais

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto (1986, p. 19-20)

Foi objetivo dessa dissertação conhecer o que as crianças falam e fazem dos/nos espaços de uma instituição de Educação Infantil. A epígrafe escolhida fala que tecer uma manhã só é possível *com* o outro. Ao ler o poema de João Cabral, lembrei-me do processo que vivi nesse movimento de pesquisa. Esse texto tem a minha palavra, a minha autoria, no entanto, foi tecido no diálogo com diferentes olhares, num esforço de aproximação das crianças, sujeitos sociais, históricos, pessoas que sentem, que inventam, que brincam, que criam o mundo. Dentro da concepção adotada, não seria possível pensar a problemática analisada sem interlocução direta com as crianças, tendo em vista que a creche é pensada e planejada para as crianças pequenas.

Ao entrar em contato com cada etapa experimentada, tornei-me pesquisadora, revisei princípios que orientam a minha prática docente e, principalmente, transformei compreensões sobre a infância e o trabalho educativo desenvolvido em creches a partir das contribuições das próprias crianças. Muitas vezes, as crianças mostraram que eu, pesquisadora, professora de Educação Infantil há 12 anos, utilizava paradigmas do mundo dos adultos para olhar as especificidades infantis, fazendo emergir minhas ambivalências e contradições. As crianças permitiram uma correção do percurso de pesquisa, sinalizando o que sentem, pensam, entendem sobre os espaços.

A partir da retomada do problema de pesquisa e seus objetivos, esse item da dissertação será organizado em tópicos, construídos a partir das falas das crianças, com as análises e as conclusões mais relevantes do trabalho.

Vamos primeiro no parquinho!

Foi unânime o interesse das crianças pelos espaços externos da creche. O parquinho foi o primeiro lugar a ser fotografado, o mais comentado pelas crianças na análise das fotografias e de onde elas tinham mais histórias para contar. A turma pesquisada pouco frequentou o parquinho durante o período de observação, mas, mesmo a creche possuindo ampla área externa, foi o único dentre os espaços externos onde as crianças foram observadas.

Em relação aos brinquedos do parquinho, as crianças mostraram domínio do corpo para explorá-los de diferentes formas. Como a maioria das crianças da turma frequentou a creche desde os dois anos de idade, elas já conheciam bem o espaço e buscavam sempre a criação de novos desafios para a exploração dos brinquedos. Tais desafios foram reprimidos pelos adultos durante as observações. Percebeu-se, assim, que apesar da preferência pelo espaço, este poderia ser mais estimulante em relação às potencialidades das crianças conforme elas vão crescendo. Além disso, não há variedade de materiais. Os brinquedos são todos de plástico, como os de *shopping centers* e casas de festa infantis.

Grama é lugar de correr.

Lugar de correr e de estar em liberdade. Foi observado grande esforço para que as crianças permanecessem sentadas nos espaços (sala da turma, refeitório, sala de vídeo). Além do parquinho, elas não tinham oportunidade para realizar movimentos amplos. O primeiro movimento ao chegar à área externa para fotografar foi... correr.

Além disso, as crianças narraram, com detalhes, histórias vividas nos espaços externos próximos a árvores e plantas. Pelos relatos, compreende-se que elas vão muito pouco a esses espaços. Os adultos confirmam que elas vão pouco. A justificativa dos adultos é o sol forte, as formigas. As crianças, no entanto, falaram das formigas com entusiasmo. Falaram, também, sobre picar folhas, fazer comidinhas com plantas, brincar com “pimentas”... Os momentos de contato com a natureza foram relatados pelas crianças com muita alegria.

As experiências nos espaços externos não pareceu fazer parte da proposta pedagógica da instituição. Apesar de, na maior parte dos dias observados, a grama estar cortada e não haver sujeira ou entulhos na área externa, as práticas

observadas não indicam atenção ao contato com a natureza, ao planejamento de áreas para brincadeiras e jogos, ao cuidado com jardim e horta, e ao atendimento da necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. Sendo um espaço tão bonito, que poderia ser ainda mais se bem cuidado, poderia ter janelas ou portas que permitissem integração entre as áreas internas e externas.

Não tem sala de leitura.

Na sala, que um dia parece ter sido de leitura, foram observadas apenas uma estante alta com um acervo de livros pequeno e desorganizado, e uma piscina de bolinhas. Também não foram observados, contrariando muitos documentos oficiais, em nenhum outro espaço da instituição, livros acessíveis às crianças. As observações do cotidiano mostraram que os livros participavam da rotina das crianças em momentos planejados, geralmente no início do dia, ou para “passar o tempo”. Os títulos eram sempre escolhidos pelos adultos para serem contados para as crianças e não foram observados diálogos sobre as histórias. Na maioria dos eventos, os adultos não leram os livros conforme escreveu o/a autor/a e sim inventaram, muitas vezes encurtando ou alongando a história de acordo com o tempo disponível para a atividade. No folhear do livro, também chamou atenção o excesso de descrições de imagens, identificação e nomeação dos elementos que compunham as ilustrações, alinhando-se a uma ideia de instrução, com objetivo restrito de aprendizado de vocabulário. Trata-se, pois, de histórias contadas e não de leitura.

A pia é gigante!

As crianças sinalizaram que nem todo o mobiliário estava adequado para o tamanho delas. Para alcançar a pia do banheiro, era necessário subir em uma cadeira. Os adultos da instituição mostraram preocupação com o tamanho da pia, falaram que já fizeram pedido para a Secretaria Municipal de Educação para que fosse feita uma obra, mas não foram atendidos.

No entanto, esta preocupação dos adultos - em relação à altura das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais e a organização dos espaços de forma a incentivar a autonomia infantil - não foi observada em outros espaços, como nas salas das turmas.

A sala é da tia.

A sala era “da tia”, o lápis de cor marrom era “da tia”, o carro em cima do armário era “da tia”. As crianças não mostraram ter uma relação de pertencimento com a sala frequentada por elas diariamente. O uso de materiais e brinquedos era, na maior parte das vezes, controlado pelos adultos. Esse controle era possível diante da organização da sala em uma perspectiva escolar, próximo ao modelo do Ensino Fundamental, de forma a não facilitar a ação do brincar, o uso independente de brinquedos e materiais e a montagem de cantos de atividades.

Não foram observados, na sala ou em outro espaço da instituição, materiais pedagógicos diversos, em quantidade suficiente e de fácil acesso às crianças, para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar. A gestão da creche sinalizou a necessidade de realização de festas para arrecadar dinheiro para comprar materiais, pois a creche recebe da Secretaria Municipal de Educação apenas material de papelaria em quantidade muito reduzida.

A parede está feia!

Observando as fotografias, as crianças demonstraram sensibilidade estética em relação ao espaço. A estratégia metodológica da fotografia facilitou que as crianças olhassem para os espaços observando detalhes e evocando sensações que não são provocadas no cotidiano. O tempo proporcionado para observar as fotografias permitiu que as crianças voltassem seu olhar ao que julgaram feio e apontarem outras possibilidades estéticas.

Olha, eu consigo!

A oficina de fotografia proporcionou, também, a esse grupo de crianças experiências de conquista. A superação de limites e as belas fotografias que foram celebradas pelas crianças numa atitude de amizade, o que, para Buber, é atitude de inclusão, é “relação dialógica, fundada na experiência concreta e recíproca daquele que inclui o outro” (2004, p. 29). Essa atitude de inclusão partiu, nesta pesquisa, das crianças. Para o mesmo autor, sem inclusão, não é possível educação; todo ato realmente educativo é um ato inclusivo e, conseqüentemente, dialógico. As crianças, na sua busca incansável pelo encontro com seus pares e com os adultos, dirigem nosso olhar para a importância de uma formação docente,

inicial e continuada, que aborde aspectos relacionais e estéticos e, que, sobretudo, aproxime os adultos de perspectivas infantis.

Este estudo foi desenvolvido com o compromisso de valorizar a participação infantil, tendo em vista o direito das crianças a expressar suas opiniões e intervir em decisões que tenham algum impacto sobre elas. Dessa forma, a pesquisa busca vencer o desafio de garantir espaço de fala para as crianças pequenas, minoria que nem sempre, mesmo com todo o avanço legal, têm seus desejos e visões contempladas pelos adultos. Como foi possível observar, as crianças têm muito a dizer!

João Cabral de Melo Neto, no poema, trata do confronto entre o tempo presente e o tempo futuro. Os galos se unem e convocam a manhã. E a construção do amanhã se dá no tecer os fios dos objetivos em busca de nova manhã. É preciso que nós, adultos/educadores, pensemos em possibilidades de ações das crianças nos espaços por elas vivenciados, de forma que adultos e crianças, em diálogo, construam compreensões e saídas para os problemas. Além das crianças terem direito à participação, trata-se de uma postura ética diante de outro ser humano que tem necessidades e desejos e é nossa responsabilidade no caminho para um mundo socialmente justo e feliz, na tecitura de uma “nova manhã”.

5

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.61, n.140, out. de 1976, p.593-594.

ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, S. N. F. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Rio, 2004.

_____. **“Vem, agora eu te espero!” - Institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo**. Tese de Doutorado em Educação. PUC-Rio, 2013.

BARROS, M. de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **O guardador de águas**. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BRANCO, J. C. **A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 5 de outubro de 1988.

_____. Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. **Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, 2012a.

_____. **Lei federal nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases na educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1997.

_____. **Lei federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idades. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006a.

_____. **Lei federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007a.

_____. **Lei federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da

educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2013.

_____. **Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990.

_____. **Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a.

_____. **Lei federal nº 9.424, de 26 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, UNICEF, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: MEC/SEB, CEERT, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: MEC/SEB, CEERT, Instituto Avisa lá, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: MEC/SEB, Evangraf, 2012e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASILEIRO, T. **Pode entrar que a creche é sua**: um estudo sobre a relação creche-família numa instituição da Baixada Fluminense/RJ. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Rio, 2001.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o futuro**. O cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23. Brasília, 2006, p.46-54.

BUBER, M. **El camino del ser humano y otros escritos**. Salamanca: Kadmos, 2004.

_____. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas ZUBEN, N. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico**. São Paulo: Realizações, 2011.

_____. **Sobre comunidade**. Campinas: Perspectiva, 2008.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (org.) **A criança fala**: a escuta das crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.35-42.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, maio/ago. de 2005, p.443-464.

_____. **Sociologia da infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o futuro**. O

cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23. Brasília, 2006, p.28-45.

COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Caderno CEDES**, Campinas, v.18, n.43, Dez./1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004, acesso em 05 de março de 2015.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. Tese de Doutorado em Educação. PUC-Rio, 2005.

FAZOLO, E. **Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação. PUC-Rio, 2008.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v.15, n.1 (43), jan./abr. de 2004, p.229-249.

FERREIRA, M. Criança tem voz própria (pelo menos para a Sociologia da Infância). **A página da educação**. n.117. Ano 11. Nov./2002. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2>, acesso em 27 de janeiro de 2015.

_____. “- Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, jul./dez. de 2010, p.151-182.

FREINET, E. **O itinerário de Célestin Freinet**. A livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.

HOEMKE, A. M. S. **Ambiente de qualidade na educação infantil: elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIVALI, 2004.

HOLM, A. M. A energia criativa natural. **Pro-Posições**, Campinas, v.15, n.1 (43), jan./abr. de 2004, p. 83-95.

JOBIM E SOUZA. S.; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, julho de 2002, p.62-80.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, julho de 2002, p.42-59.

_____. **Na pré-escola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com crianças?** 2014. [mimeo.].

_____.; SANTOS, T. R. L. dos. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, M. I. (org.); OLIVEIRA, I. A. de (org.); TEIXEIRA, E. (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011, p.17-36.

_____. **Por entre as pedras**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE FILHO, A. "Proposições para uma educação infantil cidadã". In: LEITE FILHO, A. (org.); GARCIA, R. L. (org.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.29-58.

LENZI, L. H. (org.); DA ROS, S. Z. (org.); SOUZA, A. M. A. (org.); GONÇALVES, M. M. (org.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** 14.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

MACHADO, A. **Poesias completas**. Madri: Espasa-Calpe, 1983.

MELO NETO, J. C. de. **Pedro do sono**. Rio de Janeiro: Alfaguara/Objetiva, 2007.

_____. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

NASCIMENTO, A. M. do et al. "Menino agitado Jesus não gosta": religião e ética em escolas de educação infantil. In: NASCIMENTO, A. M. do (org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau editora/EDUR, 2011, p.69-80.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUEIS, M. da R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.13, n.2, jul./dez. de 2009, p.293-302.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009, p.198-216.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG/MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=107>>, acesso em 8 de março de 2015.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p.13-34.

OSTETTO, L. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>, acesso em 02 de fevereiro de 2015.

PESSOA, F. **Obra poética**. Organizado por Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

PINTO, M. (org.); SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997.

PRESTES, Z. R. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.22, n.49/1, maio/ago. de 2013, p.295-304.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado em Educação. UnB, 2010.

SANTIAGO, M. B. N.; RÖHR, F. **Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber**. Caxambu: Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

SARMENTO, M. (org.); GOUVEA, M. C. S. de. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCRAMINGNON, G. B. da S. **“Eu lamento, mas é isto que nós temos”. O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIRIO, 2011.

SILVA, A. P. S. da; ROSSETTI_FERREIRA, M. C. Novos ares para a Educação Infantil. In: **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p.173-183

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese de Doutorado em Educação. PUC-Rio, 2005.

TOLEDO, M. L. P. B. de. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Rio, 2010.

_____. **Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de educação infantil**. Tese de Doutorado em Educação. PUC-Rio, 2014.

VELHO, G. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In: VELHO, G. (coord.) **O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Criação e imaginação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

6

Anexos

Roteiro de observação

- 1) Entorno ambiental e cultural (trânsito, barulho, lixo, museu, cinemas, bibliotecas).
- 2) Distribuição dos espaços da instituição (área interna e externa).
 - 2.1) Mobiliários da sala: São fixos? Há possibilidade de mudança? Há mudança?
 - 2.2) Organização do espaço: Quem organizou? foi a professora? Tem participação das crianças?
 - 2.2) Produções das crianças: São expostas? Qual o conteúdo?
 - 2.3) Materiais disponíveis na sala: Brinquedos? Livros? Outros.
 - 2.4) Autonomia das crianças para se movimentar e escolher os objetos.
 - 2.5) Utilização dos espaços externos: Qual a frequência?
- 3) Impressão geral da escola (clima da escola, envolvimento das crianças, atitude dos adultos etc.).
- 4) O que mais impressiona favoravelmente e desfavoravelmente na escola.
- 5) Observação de práticas e interações em cada espaço da instituição.
- 6) Outras observações.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Espaços, práticas e interações: o que dizem as crianças”

Pesquisadoras:

Mestranda: Liana Garcia Castro

Orientadora: Sonia Kramer

Justificativas:

A pesquisa se justifica diante do que apontam as pesquisas do campo da Educação Infantil: a ideia de um espaço institucional que atenda às necessidades das crianças ainda está distante de ser efetivada em muitos lugares do país.

Objetivos:

O objetivo geral da pesquisa é conhecer o que falam e fazem as crianças do/no espaço nas práticas e interações nas instituições de Educação Infantil. As questões orientadoras da pesquisa são: (a) Como as crianças se deslocam nos espaços disponíveis? Usam todos os espaços? Há espaços proibidos? (b) O que as crianças expressam sobre os espaços na linguagem verbal e nas brincadeiras? (c) O que as crianças expressam sobre os espaços através de fotografias?

Metodologia:

Observação do cotidiano de uma turma de crianças com quatro anos de idade e oficinas de fotografias com as crianças da turma.

Eu, _____,
 de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Declaro estar ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos, das garantias de confiabilidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

 (assinatura do voluntário)

Nome completo: _____

Identificação (RG): _____

E-mail: _____ Tel: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.