

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRESSA JOSEANE DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
INFLUÊNCIA NA EXPRESSÃO CULTURAL
DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

CRICIÚMA, MARÇO DE 2010

ANDRESSA JOSEANE DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
INFLUÊNCIA NA EXPRESSÃO CULTURAL
DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Damazio
Coorientadores: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Leite
Prof. Dr. Celdon Fritzen

CRICIÚMA, MARÇO DE 2010

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**“A Organização dos Espaços na Educação Infantil e sua Influência na
Expressão Cultural das Crianças de 0 A 3 Anos”**

Dissertação submetida ao programa de Pós-
Graduação em Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

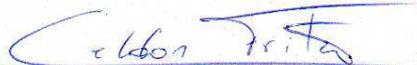
APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 24/03/2010:



Prof. Dr. Ademir Damazio (Presidente e Orientador)



Profa. Dra. Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (Co-Orientadora)

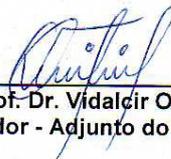


Prof. Dr. Celdon Fritzen (Membro - UFSC)



Profa. Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira (Membro - UFSC)

Profa. Dra. Rosânia Campos (Membro - UNISUL)



**Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador - Adjunto do PPGE-UNESC**

**Andressa Joseane da Silva
Mestranda**

Criciúma, SC, março de 2010.

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

*Dedico este trabalho a Deus,
autor da minha vida,
meu socorro mais presente,
minha confiança e minha força.*

AGRADECIMENTOS

“Maria, Maria, é um dom, uma certa magia, uma força que nos alerta, uma mulher que merece viver e amar como outra qualquer do planeta...”

Assim agradeço a companhia, os conhecimentos construídos e as orientações da querida Maria (Maria Isabel Leite) que, desde 2003, quando a conheci, fez questão de me apresentar o mundo acadêmico e a trajetória de pesquisas e estudos em educação infantil, apoiando minhas conquistas e vibrando com elas.

Aos professores Celdon Fritzen e Ademir Damazio, pelas correções e indicações metodológicas tão importantes no momento da escrita, e aos professores do mestrado, Ilton Benoni, Paulo Rômulo Frota e Gladir Cabral, pela dedicação e valiosas discussões que contribuíram para constituição deste trabalho.

Ao professor Gildo Volpato e à professora Alessandra M. Rotta de Oliveira, ele pelas sugestões e ela pela importante contribuição na banca de qualificação.

Aos professores Manoel Jacinco Sarmiento, Tomaz Tadeu da Silva, Zoia Prestes e Rivânia K. Duarte por me enviarem textos, dissertações e sugestões bibliográficas.

Ao meu querido Vanico (Ivan Sérgio), amigo presente nos momentos de angústia e cansaço. Obrigada pelos momentos de alegria e pelos livros que me ajudou a garimpar.

À Pricilla Trierweiller, uma pessoa especial e amiga muito presente nesse

momento de estudo e escrita. Em muitos momentos de tensão eu recebi sua atenção e seus conselhos, que me impulsionaram a continuar a trajetória de ler, pensar e escrever. Acredito que ainda tenha muito a aprender com ela e espero que sejamos cada vez mais amigas.

Aos amigos do mestrado: Eduardo B., Eduardo Abel, Lucas, Jeferson, D. Lurdes, Rubinalva, Josiane, Maria Dolores, Karina e, em especial, à Alexandra, pela presença, momentos de estudo e boas risadas.

À Vanessa, secretária do Mestrado, que, com sua dedicação e paciência, estava sempre pronta a me atender.

Às minhas queridas amidas Ingrid, Lola, Mai, Rê, Fabi, Maria Elise, Mi, Fê e Ane por apoiarem meus estudos, festejarem minhas conquistas e respeitarem minha profissão. São amigas para sempre.

Ao GEDEST e aos amigos Lenita, Lela, Ana Maria, Virgínia, Célia, Ana Cristina, Ariane, Rodrigo, Rose e Sila pelos encontros de estudo, conversas e orientações e, principalmente, por me apoiarem nesta pesquisa de mestrado.

Ao Colégio Marista, por me liberar para fazer as disciplinas no primeiro ano de estudo.

A todas as professoras, profissionais e crianças do CEIM Jorge Frydberg, por abrirem as portas para esta pesquisa e também pelo carinho e respeito com que fui recebida.

A CAPES, pela concessão de 14 meses de bolsa de estudos, que oportunizou mais tempo de dedicação a esta pesquisa.

Por fim, agradeço à minha família, em especial a meu avô Gilson, minha mãe Vera e minha irmã Rafaela, pelo incentivo, carinho e amor que me confortam e me impulsionam a continuar meus estudos.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo refletir se a organização dos espaços para as crianças de 0 a 3 anos nas instituições de educação infantil oportuniza ou não suas expressões culturais. O campo de investigação desenvolveu-se no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) Jorge Frydberg, que atende crianças em período integral. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como procedimentos metodológicos o registro em diário de campo, o registro fotográfico, a observação não participante e entrevistas semiestruturadas e abertas. O estudo considera a importância do planejamento do espaço como componente curricular da educação infantil, pois entende que este é um lugar privilegiado de interações entre crianças-crianças, crianças-adultos e crianças-natureza. Também compreende que o modo como o espaço está organizado revela a concepção de infância e de educação de crianças da instituição, produzindo práticas pedagógicas. A pesquisa está configurada em dois momentos: no primeiro, traz a análise do espaço em três categorias: a autoria, a autonomia e a identidade nos espaços observados; e, no segundo, apresenta a análise das relações das crianças com o espaço, com os adultos e entre pares, também fundamentado em três categorias: a autoria, a autonomia e a identidade nas relações observadas. A partir da análise do campo, o estudo traz reflexões que contribuem para que as crianças, as professoras e o espaço em relação exerçam mais plenamente o seu papel de protagonistas das instituições de educação infantil.

Palavras-chave: espaço físico; educação infantil; culturas infantis; 0 a 3 anos.

ABSTRACT

This thesis aims to reflect whether the organization of spaces for children aged 0-3 in early childhood education institutions gives room or not to their cultural expressions. The field of research was developed at the Center for Early Childhood Education (CEIM) Jorge Frydberg, which serves children full time. This is a qualitative study that used as instruments: written records, photographic records, non-participant observation and semi-structured and open interviews. The study considers the importance of space planning as a component of early childhood education curriculum, believing that this is a privileged space for children-children, children-adults and children-nature interaction. It also understands that the way space is organized reveals the conception of childhood and children education of the institution, producing teaching practices. The research is set at two points: first, it brings the analysis of the space into three categories: authorship, autonomy, and identity in the space observed, and the second presents the analysis of children's relationships with space, with adults and peers, also based on three categories: authorship, autonomy, and identity in the relations observed. From the analysis of the field, the study raises some thoughts that help children, teachers and space in relation to exercise more fully their role as protagonists of educational institutions.

Keywords: space; children education; children cultures; 0-3 year-olds.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	16
2.1 Descrição da pesquisa.....	16
2.2 O local pesquisado: <i>CEIM Engenheiro Jorge Frydberg</i>	25
2.3 Espaço físico	28
2.3.1 Apontamentos sobre a criação dos Jardins de Infância	33
2.3.2 Aproximações sobre a história da educação infantil no Brasil.....	36
2.3.3 A infância nos espaços de educação infantil.....	43
2.4 As crianças de 0 a 3 anos.....	50
2.5 Culturas infantis	57
3 A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA, AUTONOMIA E IDENTIDADE INFANTIS NOS ESPAÇOS OBSERVADOS – ANÁLISE DO CAMPO	65
3.1 A autoria infantil nos espaços observados	66
3.2 A construção de autonomia infantil nos espaços observados.....	73
3.3 A construção de identidade infantil nos espaços observados	80
4 A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA, AUTONOMIA E IDENTIDADE INFANTIS NAS RELAÇÕES OBSERVADAS – ANÁLISE DO CAMPO.....	85
4.1 A autoria infantil nas relações observadas.....	86
4.2 A construção de autonomia infantil nas relações observadas.....	105
4.3 A construção de identidade infantil nas relações observadas.....	138
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	152



1 INTRODUÇÃO

Revisitando minha infância, recordo das brincadeiras de professora e do encanto de organizar a “Escolinha Manchinha”, que acontecia aos sábados pela manhã em minha casa. Mesmo combinando o dia e o horário com as crianças, eu levava a brincadeira tão a sério que não me importava em ir de casa em casa buscá-las, muitas vezes pedindo licença para acordá-las e esperá-las tomar o café.

A idade das crianças variava entre seis e oito anos. Cada qual chegava com seu caderno e estojo e participava da “aula” que acontecia ininterruptamente, com duração de aproximadamente uma hora. No final, antes da despedida, eu organizava a tarefa para cobrar na “aula” seguinte. Mas, para minha frustração, na maioria das vezes as crianças não se interessavam em fazê-la.

Além de quadro e giz, eu dispunha de outro recurso: algumas atividades e desenhos mimeografados que ganhava de uma vizinha de minha avó – uma diretora de colégio estadual. Foram esses desenhos prontos e estereotipados que, mais tarde, no Curso de Especialização *lato sensu* em Metodologia das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, me provocaram a pensar sobre a produção cultural das crianças, particularmente a artística. Essa fora a única experiência que havia tido com esse material, e ele ainda estava presente em algumas instituições de educação infantil que eu conhecia. O texto a esse respeito faz parte do último capítulo da minha monografia, intitulado: “*As crianças ainda não sabem desenhar muito bem, então os trabalhinhos ficam assim...* – entre murais e paredes, o destino da produção infantil”.

Antes de fazer a Especialização, percebi que o ponto alto da experiência de “brincar de escolinha” na infância refletiu-se na minha decisão acerca da escolha da minha profissão. Fundamentada nessa vivência, comecei minha trajetória profissional em 1997, cursando Pedagogia, que terminei em 2001. Em 2003, iniciei como pesquisadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (GEDEST/UNESC) e ainda concluí a Especialização. O trabalho de pesquisa e os encontros no GEDEST me sensibilizaram e me provocaram a dialogar um pouco mais com a arte, interessando-me, principalmente, por poesia, artes plásticas, teatro e literatura infantil.

Em busca de outras vozes, outros olhares e investigações sobre infância, comecei a participar, em 2005, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância (NUPEIN/UFSC). Entretanto, em 2006, quando tive a primeira oportunidade de trabalhar diretamente com educação infantil – na qualidade de coordenadora de uma escola privada, atuando com um grupo com catorze professoras e dez estagiárias –, surgiram muitas dúvidas, principalmente sobre o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos. Foi na prática da escola que pude perceber o quanto minha monografia acabara privilegiando as crianças de 4 a 6 anos em detrimento daquelas menores de 3 anos. Se, de um lado, meus estudos e pesquisas apontavam para todo o potencial da criança pequena como produtora e consumidora crítica de cultura; de outro, aparecia a dificuldade com o excesso de cuidado de algumas professoras que, por exemplo, temiam dar tesouras às crianças pequenas e cuidavam para, nas atividades com tinta, ninguém sair sujo.

A cada encontro pedagógico, questionava: estamos promovendo momentos nos quais as crianças menores expressam sentimentos, ideias, imaginação, emoções? Elas estão sendo vistas/tratadas como sujeitos ativos ou

passivos no dia a dia da instituição? Que atividades artístico-culturais lhes oportunizamos, ou quais nos limitamos a oferecer por excesso de cuidado, ou ainda por subestimar a participação dos pequeninos?

Uma das formas de pensar a atuação (ou não) dos pequenos em suas expressões culturais remete à problematização do espaço físico e a maneira como este é organizado. Isto é, além da prática pedagógica propriamente dita, o espaço físico favorece ou não o desenvolvimento das expressões culturais das crianças de 0 a 3 anos?

Embora o campo das pesquisas brasileiras em educação infantil¹ abarque um número expressivo de publicações, de acordo com Strenzel (2000), em *“A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos”*, é notável a necessidade de estudos sobre a educação de crianças pequeninas. Investigando os resumos de teses e dissertações em educação infantil defendidas no Brasil entre 1983 e 1998, a autora levantou que, entre 387 pesquisas, apenas 14 se referem à educação de crianças de 0 a 3 anos, e todas a partir da década de 90, o que mostra ser uma demanda da educação que ainda se configura num vazio a ser preenchido.

Em 2008, a pesquisa de Rosinete Valdeci Schmitt, *“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil*”, apresenta uma análise sucinta da produção brasileira de pesquisas científicas sobre

¹Sobre as pesquisas em educação infantil no Brasil, ler: ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999; STRENZEL, Giandréa Reuss. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**: indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.; SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

a educação de crianças de 0 a 3 anos, apontando que entre 1994 e 2006 encontra-se 31 pesquisas na área de educação, um aumento pouco considerável. Segundo a autora, destas, até 1995 foram feitas apenas 5 investigações; entre 1996 e 2000, concluíram-se mais 12; e no período de 2001 a 2006 realizaram-se mais 14². A autora ainda afirma (p. 42) que é a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente publicado em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 que surge a importância e o interesse pela educação de crianças de 0 a 3 anos, considerando que esses documentos reconhecem o direito à educação infantil. Inicia-se, também, a preocupação com a qualidade do trabalho nessa instância, exigindo a formação dos profissionais que atuam na área, sobretudo com crianças de 0 a 3. Desse bojo, surge outra inquietação: a inexistência de produções científicas que tragam conhecimento sobre a atuação com crianças pequenas e revelem quem são essas crianças e suas participações na sociedade, em especial nas instituições de educação infantil.

Sobre o tema espaço físico, Ana Beatriz Faria (2007, p. 100) fez um levantamento acerca das pesquisas que se dedicam a problematizar essa questão nas instituições de educação infantil – ao que ela chama “lugares para a infância” – e mostrou o quanto o tema ainda é aberto a novas investigações. A autora argumenta que, embora as pesquisas na área venham crescendo, a maioria dos trabalhos ainda se baseia na obra de Mayumi Souza Lima (“*A criança e a cidade*”,

²São dados que Schmitt (2008) retirou de pesquisas disponíveis na Internet utilizando especificamente os resumos de teses e dissertações do banco de teses da CAPES e de algumas universidades do país, tais como: UFSC, UNICAMP, USP, PUC-SP, PUC-RJ e UERJ. Desse modo, a autora assegura que apresenta um número de pesquisas um tanto quanto limitado, considerando que há trabalhos ainda não divulgados na Internet. As palavras-chave empregadas nesse levantamento foram: bebês, creche e educação de 0 a 3 anos.

de 1989). Faria foi, então, buscar bibliografia na França, Itália e Espanha para aumentar suas fontes.

Como pesquisadora, também procurei fontes de investigação que pudessem substanciar meu trabalho. Sobretudo busquei perceber se minha questão central já havia sido demasiadamente discutida na realidade brasileira. Nesse sentido, recorri ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e organizei um levantamento de pesquisas brasileiras sobre a temática de minha investigação a partir das seguintes palavras-chave: espaço físico, educação infantil, cultura (ou culturas infantis), 0 a 3 anos. Encontrei 5 dissertações (sendo 4 em educação e 1 em arquitetura e urbanismo) e 2 teses (sendo 1 em psicologia e 1 em arquitetura e urbanismo). A partir da leitura dos títulos, de seus resumos e levantamento bibliográfico, não obstante inexista afinidade plena com meu tema, busquei trazê-las para este debate em função das discussões que propõem acerca da organização do espaço físico para crianças. Dessa forma, optei por valer-me das investigações propostas em quatro desses trabalhos, entre eles a dissertação em arquitetura e urbanismo de Marta Etsuko Tamura Waragaya, defendida em 1998, intitulada *“Projeto de arquitetura para escola experimental de educação Infantil – o processo de sua invenção”*. Nessa pesquisa a autora fez uma relação entre um programa pedagógico e um arquitetônico, oferecendo subsídios da arquitetura para organização de um projeto para escola experimental de educação infantil, com crianças de 0 a 6 anos de idade, no contexto urbano.

A dissertação em educação de Rivânia Kalil Duarte, defendida em 2000, com o título *“A dimensão espacial dos programas de educação infantil: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil do*

município de São Paulo, no período de 1975 a 1985”, trata de uma pesquisa histórica que traz ponderações sobre o espaço físico das escolas municipais de educação infantil de São Paulo e suas modificações (internas e externas) a partir das discussões pedagógicas, sobretudo a educação compensatória.

A terceira pesquisa é a dissertação em educação de Kátia Adair Agostinho, defendida em 2003, com o título *“O espaço da creche: que lugar é este?”*. A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, que recebe crianças de 0 a 6 anos de idade. Buscou-se compreender o modo como as crianças se apropriam do espaço físico da instituição, expressando-se e deixando suas marcas, com objetivo de encontrar sugestões, por meio das manifestações infantis, para planejar espaços com alicerce na pedagogia da educação infantil.

E, por fim, selecionei a tese em arquitetura e urbanismo de Clíce de Toledo Sanjar Mazzilli, defendida em 2003, com o título *“Arquitetura lúdica: criança, projeto e linguagem. Estudo de espaços infantis educativos e de lazer”*. O objetivo da pesquisa, segundo a autora, foi averiguar as linguagens que habitualmente formam a concepção de espaços infantis, com foco na aparência visual e nas características, fazendo analogias com espaços de função educativa ou de entretenimento.

Como tomo a infância como foco de preocupação nesta investigação, considero pertinente, ainda nesta introdução, esclarecer a compreensão que faço desse conceito. Com Kohan (2008, p. 41), relembramos que à palavra *infância* é agregada a significação de falta ou incapacidade. Em sua etimologia, essa palavra agrupa as crianças “aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’

são excluídas da ordem”. Diferentemente, entendo que cada criança é um sujeito único, dotado de capacidades e potencialidades, e não alguém que nada sabe. Elas vivem diferentes infâncias à medida que participam de diferentes contextos sociais. Portanto, ambos os conceitos – de infância e de criança – não podem ser imutáveis, pois dependem da visão histórica, social e cultural; e não podem desconsiderar a disparidade de realidades nas quais as crianças estão imersas, como se fosse possível ter um modelo único de infância. Larrosa (2004, p. 184) corrobora com a discussão, problematizando: “A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos”.

Precisamos ter consciência da especificidade infantil, lembrando que crianças têm características diferentes dos adultos, sim, mas não são adultos em déficit. Nos seus diferentes modos de atuar no mundo, elas manifestam seus gostos e seus desejos, buscando seus espaços para pensar, criar, imaginar e brincar. Sarmiento (2004) acredita que nós precisamos respeitar as crianças, compreendendo que elas se apropriam dos conhecimentos do mundo de um jeito particular – desse modo reconhecemos que sempre existirão diversas formas pelas quais elas pensam e se expressam; isto é, diferentes maneiras pelas quais produzem cultura.

No campo da filosofia, as contribuições de Benjamin (1984, p. 70) também apoiam as crianças como atores sociais, não como sujeitos passivos, mas pertencentes a uma história, a uma sociedade e a uma cultura. Em um dos seus textos, o filósofo diz que “nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante”.

Imersa em tantas questões teóricas e práticas, resolvi retomar a pesquisa que eu havia realizado na Especialização, quando perguntei se a

organização do espaço na educação infantil favorece, ou não, a expressão das linguagens artístico-culturais, direcionando-a, agora, para os espaços organizados para as crianças de 0 a 3 anos – sujeitos que tinham sido menos contemplados em minha investigação anterior. Pelas características da faixa etária, opto por pensar nas **expressões culturais** de maneira mais ampla, não fazendo um recorte exclusivamente em torno das expressões artísticas. Desse modo, perceber se os murais – das salas e da instituição como um todo – são confeccionados com material produzido pelas crianças ou pelos educadores e o que é feito com a produção das crianças (desenhos, pinturas, argila, sucata...) depois de pronta (sinalizando seu espaço, ou não, de autoria); bem como que tipos de imagens são disponibilizados a elas, alimentando seus repertórios imagéticos (que formam a base de seu acervo para criação); entender como é distribuído o tempo das proposições pedagógicas que devem sempre envolver de modo indissociável o educar e cuidar; observar que materiais e brinquedos existem e se estão à disposição e ao alcance das crianças; perceber o tamanho dos móveis e analisar a disposição do mobiliário (aspectos que denotam o grau de autonomia dos pequenos no ambiente); avaliar se a organização do espaço oportuniza interações em pequenos e grandes grupos, assim como ações diversificadas (questões que desenvolvem, ou não, o senso de alteridade e corroboram na constituição da identidade das crianças) – são alguns dos pontos que receberam minha atenção durante esta investigação.

O estudo foi realizado no município catarinense de Criciúma, onde existem 10 escolas municipais que trabalham exclusivamente com educação infantil, sendo seis funcionando em período integral e quatro em período parcial (manhã ou tarde). Desse universo de instituições, apenas quatro atendem crianças de 0 a 3

anos: o Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) Natureza; o CEIM Santana Dagostim Salvador; o CEIM Professora Claudineia A. Citadin Furtado e o CEIM Engenheiro Jorge Frydberg, que se configurou como meu campo de pesquisa³.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que toma como procedimentos metodológicos as anotações em diário de campo e o registro das observações por meio de fotografias e algumas filmagens, bem como entrevistas semiestruturadas ou abertas com os profissionais diretamente envolvidos com as crianças em foco.

O estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro apresento a **descrição da pesquisa**, seu percurso e os procedimentos metodológicos utilizados. Posteriormente, descrevo o **local pesquisado**, a estrutura física da instituição, sua localização e algumas especificidades do bairro e da população local. Ainda nesse capítulo, apresento um estudo sobre o **espaço físico**, o qual contempla a história da criação dos Jardins de Infância, uma breve narração da história da educação infantil no Brasil e o espaço da criança na educação infantil. Prossigo apresentando **as crianças de 0 a 3 anos** e encerro com um texto sobre **culturas infantis**.

No segundo capítulo, apresento a análise do campo a partir das imagens capturadas na observação do espaço, que se configura em três categorias: **a construção de autoria, autonomia e identidade infantis nos espaços observados**.

O terceiro capítulo, **a construção de autoria, autonomia e identidade infantis nas relações observadas**, completa o sentido da análise do espaço, com a intenção de perceber as relações estabelecidas pelas crianças com o espaço, com os adultos e entre seus pares.

³A proposta inicial era pesquisar os quatro CEIMs que atendem crianças de 0 a 3 anos, porém, após o exame de qualificação, foi sugerido que a análise da pesquisa não ficasse somente nos espaços, mas também no modo como as crianças se relacionam com ele. Tendo em vista o tempo para conclusão deste trabalho, ficou definido que o campo seria o CEIM Engenheiro Jorge Frydberg, o único no qual, até o exame de qualificação, eu havia realizado a análise do espaço.

As **considerações finais** são apresentadas no quarto capítulo, no qual trago as ponderações derradeiras deste estudo, porém, sem a pretensão de esgotá-lo, mas deixá-lo acessível à ampliação de outras pesquisas.



2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Descrição da pesquisa

Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu mundo próprio das coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIM, 1984, p. 57-58).

A alteridade das crianças, expressa nas suas diversidades, pode ser observada nos diferentes tempos e espaços dos quais elas participam. À medida que, como parte integrante do mundo, agem nele/sobre ele, elas confirmam que não são receptoras passivas, uma vez que atuam como sujeitos ativos que significam e ressignificam os objetos, as brincadeiras, as histórias, as músicas, as poesias e demais linguagens que as cercam.

Conhecer as crianças nas suas singularidades e compreender suas múltiplas expressões desde sua mais tenra idade implica distanciar-se de uma concepção que as homogeneíza e insiste em não acreditar na sua autoria, para imergir num entendimento que agrega aspectos mais amplos, como as diferentes sociedades, grupos étnicos e contextos culturais aos quais elas pertencem, percebendo que nas suas interações com o mundo elas criam um espaço privilegiado pela espontaneidade, pluralidade, imaginação, inúmeras brincadeiras e diversas linguagens.

Desde que nascem, as crianças agem no seu próprio desenvolvimento, pois possuem características que lhes auxiliam a observar o mundo, compreendê-lo e agir sobre ele. As crianças nascem imersas no mundo simbólico pertencente a uma sociedade. Nas suas diversas interações como o outro, seu pensamento fica

cada vez mais complexo e amplia-se seu conhecimento e seu modo de atuar no mundo. Cohn (2005) relembra que atuar no mundo não significa interpretar um papel que recebemos pronto, já que, ao atuarmos, criamos nossos papéis participando de uma complexa rede cultural. Na condição de sujeitos singulares, pensantes e atores sociais – nem sempre os adultos observam essa condição –, as crianças participam de muitos espaços, como: praças, igrejas, ruas, parques, praias, teatros, cinemas, bibliotecas, instituições de educação infantil⁴, supermercados, shoppings etc. São espaços que, conforme menciona Steinberg (1997), também se legitimam como pedagógicos, incluindo ainda a TV e os brinquedos. Entretanto, especificamente no espaço de educação infantil, onde elas passam um tempo expressivo da sua infância, nem sempre percebemos uma organização que privilegie as interações e a participação das crianças na construção dos seus conhecimentos ou como autoras e produtoras de cultura.

Foi nesse espaço que eu realizei minha pesquisa de campo, no universo de um Centro de Educação Infantil Municipal de Criciúma. Do ponto de vista do meu problema, que pretendeu responder se a organização dos espaços para as crianças de 0 a 3 anos nas instituições de educação infantil oportuniza ou não suas expressões culturais, eu optei pela **pesquisa qualitativa**, pois entendo que a relação dinâmica dos espaços e dos sujeitos que participam e se apropriam dele não pode ser traduzida por meio de recursos estatísticos. A fonte para coletarmos os dados nesse tipo de pesquisa é o próprio campo. Nesse aspecto, Bakhtin (2003, p. 13) nos orienta que:

⁴Rocha (1997), ao escrever sobre alguns dilemas que perpassam a ação pedagógica na Educação Infantil, sugere que rompamos com os parâmetros que fundaram o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos, pressupondo uma “infância em situação escolar” (p.21). Concordando com a autora, opto em não utilizar o termo **Escolas** de Educação Infantil e, sim, **Instituições** ou **Espaços** de Educação Infantil, na tentativa de marcar um lócus privilegiado para as crianças viverem intensamente suas infâncias, sem necessidade de enquadramento dentro dos parâmetros formais escolares.

[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível interpretação que ela venha a causar no outro [...].

A experiência de interagir com o outro é um movimento inacabado, são muitas vozes, muitos olhares, muitas identidades. A interlocução com o outro abarca o indizível, o irrepetível, o insolúvel, características que apontam para o contrassenso de uma linguagem homogênea. Nesse caso, compete ao pesquisador um olhar apurado e complexo para as questões a serem observadas.

O procedimento metodológico para imergir em uma pesquisa dessa natureza requer o uso de **registros**, na intenção de trazer o máximo de aspectos do campo empírico, sem deixar de lado a certeza do meu viés, sem camuflar minha autoria. Como descreve Leite (2004), por meio de nosso registro, ao observarmos o outro e exercitarmos a alteridade, reconhecemos e avaliamos nossa própria trajetória, legitimando nossas experiências. Para tal, utilizei o registro fotográfico, filmagens e anotações em diário de campo, decorrentes de **observação não participante**⁵. Para coletar os dados referentes à estrutura física da instituição e sobre a relação das crianças com esse espaço, organizei **entrevistas semiestruturadas**⁶. Também fiz uso de **entrevistas abertas**⁷, conforme precisava entender a dinâmica do espaço e o uso de alguns materiais.

⁵A observação não participante é uma das estratégias de coletar dados na pesquisa de campo, muito usada em abordagens qualitativas. Nela, o pesquisador assume a postura de tentar observar sem interferir na situação ou no grupo pesquisado – embora, segundo Lüdke & André (1986), algumas críticas revelem que a simples presença do pesquisador já altera o ambiente ou o comportamento de quem está sendo observado.

⁶A entrevista semiestruturada não exige um roteiro com perguntas predeterminadas. A partir dos objetivos, as questões vão se adaptando ao longo da pesquisa, permitindo a flexibilidade e a introdução de novas questões. Diante de uma entrevista estruturada, com rol de perguntas previamente estabelecido, pode-se optar por utilizar, também, a entrevista semiestruturada, quando completamos as perguntas preestabelecidas com outras questões.

⁷A entrevista aberta ou não estruturada é, geralmente, realizada de modo informal, ocorre em um espaço de conversa, com perguntas abertas, que surgem no contexto imediato, do pesquisador para

No âmbito das pesquisas brasileiras, o estudo sobre o espaço físico de instituições de educação infantil, já citado na introdução deste trabalho, demonstra-se recente e restrito, notadamente quando se trata da investigação da organização destes espaços para crianças pequenininhas⁸. Dessa maneira, nesta dissertação eu me integro na busca de expandir esses estudos, com objetivo de contribuir para a qualificação desses espaços, muitos dos quais ainda se encontram, como descreve Lima (1989, p. 38), de modo: “desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinado-as”. Investigo na busca de contribuir para que, nesses locais, a participação das crianças seja cada vez mais atuante; que elas sejam “sujeitos das suas relações, entre si e com outras gerações, numa construção de sentidos e significações sobre a infância e o seu lugar na sociedade” (SCHMITT, 2008, p. 24).

O levantamento bibliográfico, que foi realizado durante todo processo do estudo, exigiu contato com bibliotecas de outras universidades, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como com pesquisadores de Florianópolis, Porto Alegre, São Paulo, Campinas, Brasília e Portugal, devido à seleção de alguns livros esgotados – inexistentes também em sebos –, teses e dissertações indisponíveis e textos publicados em revistas científicas não encontradas nas bibliotecas de Criciúma.

A proposta da pesquisa se configurou em dois momentos. Durante o mês de agosto de 2009, iniciei a observação e registro de campo com foco na análise do

os informantes. Para o entrevistador, esse modo de entrevista lhe assegura liberdade para desenvolver diferentes situações, na direção que ele considerar apropriada.

⁸Prado (1998) demarca o termo *pequenininhas* se referindo às crianças de 0 a 3 anos, mas com intenção de denunciar o pequeno grupo de pesquisas brasileiras sobre crianças dessa faixa etária. De acordo com a autora, os estudos em nosso país a respeito desse assunto ainda se restringem à área da medicina e da psicologia.

espaço. Nesse sentido, o desafio do meu olhar sobre o espaço se aproximou das palavras de Gandini (1999) e Escolano (1998). O primeiro, quando afirma que um visitante – no meu caso, uma visitante-pesquisadora – de qualquer instituição de educação infantil procura aproximar-se das “mensagens que o espaço oferece sobre a qualidade e cuidados, e sobre as escolhas didáticas que formam a base do programa” (p. 146). E o outro, por assegurar que o espaço “reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (p. 26). É a busca de superação de um olhar ingênuo e neutro para um olhar de pesquisadora, com o distanciamento e a aproximação necessários, sempre em tensão.

Na primeira visita à instituição, desde o hall que acolhe a entrada do prédio, meus olhos transcorreram atentos ao que estava exposto nas paredes. Em seguida, tentei me localizar geograficamente naquele espaço, enquanto aguardava ser recebida pela diretora⁹, para, então, oficializar, por meio de sua assinatura, a permissão para realização da pesquisa. Antes de assinar a autorização, reunimo-nos para uma apresentação mais detalhada do projeto e esclarecimento de suas possíveis dúvidas relacionadas à minha investigação. Encerrado nosso encontro, a secretária me acompanhou até as salas do Berçário I (que recebe crianças de até 1 ano) e II (crianças de 1 a 2 anos) e Maternal I (crianças de 2 a 3 anos) para me apresentar às professoras e auxiliares. No dia seguinte, iniciei as observações e registros. Sem critérios demarcados, inicialmente fui ao Berçário II, depois ao Berçário I e encerrei o trabalho no Maternal I, com o tempo de três dias em cada sala. Junto à direção, estipulamos somente meu horário de entrada na instituição, 12h40. A pesquisa, portanto, se deu no período vespertino.

⁹A autorização para esta pesquisa ocorreu em fevereiro de 2009 por meio da coordenação de educação infantil da rede municipal. Antes de minha primeira visita ao CEIM Engenheiro Jorge Frydberg, eu havia realizado dois contatos por telefone com a diretora da instituição. Por causa da gripe que assolava o município, as aulas foram suspensas, o que atrasou o período de campo.

Nesse período, conduzi meu olhar para analisar alguns pontos, já citados neste trabalho, que se referem: ao que está exposto nas paredes das salas; a qual o destino da produção das crianças, como seus desenhos, pinturas etc.; a compreender a organização das proposições pedagógicas; a perceber que tipo de materiais (objetos ou brinquedos) há na sala e se ficam ou não ao alcance das crianças; a observar o tamanho e o arranjo do mobiliário; e de que modo o espaço oportuniza ou não a interação entre as crianças.

A partir do exame de qualificação foi deliberada a segunda etapa¹⁰ desta pesquisa, um percurso que, sob meu ponto de vista, ampliou a qualidade desse trabalho, sobretudo por privilegiar as ações das crianças de 0 a 3 anos. Em outubro, dois meses depois do primeiro momento da pesquisa, fui encontrar com as crianças para observação e análise de suas manifestações culturais diante do espaço oferecido a elas, uma experiência que me possibilitou conhecê-las um pouco mais, principalmente sobre as coisas pelas quais se interessam, negam, criam, imitam e observam. Então, na tentativa de me aproximar das relações metodológicas, retomei as contribuições de Leite (1997), que nos sugere um olhar de pesquisadora próximo o bastante para conhecermos e sentirmos, porém, distante o suficiente e adequado para realizarmos nossas reflexões e análises críticas.

Ainda que esta não seja uma pesquisa que aborde especificamente o tema das culturas infantis, mas as expressões culturais das crianças relacionadas ao espaço da educação infantil do qual participam, busquei um alerta na pesquisa de Prado (1998, p. 35), quando a autora afirma que

[...] não existe um critério único para se interpretar estas formas de expressões e manifestações culturais exibidas e observadas no contexto da

¹⁰ Novamente eu me reuni com a direção da instituição para aprovação do segundo momento desta pesquisa.

creche [*instituição de educação infantil*], muitas outras interpretações podem e devem ser feitas.

Souza e Castro (2008, p. 53) também colaboraram com esta investigação sobre a participação das crianças ao retomar a questão do olhar para elas não como objeto, mas como sujeito de conhecimento, com saber que necessita ser “reconhecido e legitimado”. Partindo desse pressuposto, as autoras asseguram que não pesquisaremos “a criança”, pesquisaremos “com as crianças”, apresentando suas “experiências sociais e culturais”. Este é o lugar social da criança, interagindo com o olhar do outro. Sobretudo nessa pesquisa com crianças de 0 a 3 anos, quando muitas ainda não falam, exigindo atenção a suas outras formas de se expressar ou comunicar algo.

Nesse segundo momento, quando permaneci durante dois meses na instituição, tendo em vista que o meu foco não era mais apenas o espaço, mas também as crianças e suas relações com ele, minha aproximação com elas se deu de modo diferenciado. Seguindo o que diz Leite (2008, p. 122), um dos desafios da pesquisa com crianças é “trazê-las para o palco do diálogo”. Mesmo diante da relação de poder que os adultos em nossa sociedade mantêm perante as crianças, a autora indica que nossa primeira atitude junto a elas seja a de privilegiar sua escolha em desejar participar. Com aporte de Mikhail Bakhtin, também penso as questões éticas deste trabalho trazendo seu conceito de exotopia e suas reflexões acerca da relação do pesquisador com as crianças, na busca de olhar esse outro e

[...] ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Meu primeiro passo, então, foi me aproximar das crianças ou de um pequeno grupo e conversar sobre a minha presença naquela sala, pedindo autorização para

fotografá-las¹¹. No primeiro momento, diante de minha postura de fotógrafa e pesquisadora, demorei em compreender suas respostas sobre as autorizações, embora não esteja convicta se dei conta ou não de compreender algumas, com exceção de Bryan (2 anos), no Berçário II, que no primeiro dia me respondeu prontamente: *Não!* No segundo dia com esse grupo, enquanto eu me reunia com as crianças para mostrar as fotos, elas riam e falavam, um tanto quanto admiradas, os nomes dos colegas que apareciam na máquina fotográfica. Então, Maria Isabella (2 anos e 3 meses) perguntou porque seu colega Bryan não estava e eu respondi que ele não havia me autorizado a fotografá-lo, pois talvez ele não gostasse de ser fotografado. Bryan me olhou com uma expressão de choro. Eu entendi, naquele momento, que poderia perguntar novamente se ele me autorizava a fotografá-lo. Para minha surpresa, ele resolveu fazer poses com os colegas e sorrir pedindo a todo o momento para ver as fotos. Nesse grupo, sua família foi uma entre apenas quatro que autorizaram a publicação das fotos neste trabalho.

Sem desconsiderar meus registros em diário de campo, destaco que o fotográfico foi meu principal instrumento. Ao apropriar-se dessa técnica para análise da pesquisa, é necessário compreender que a fotografia não é “representação fiel da realidade” (LOPES, 1998, p. 77), mas, sim, aproximação dela e possibilidade de gravarmos as cenas e imagens que primeiramente são registradas pelo nosso olhar. Por fotografias conseguimos registrá-las nos “múltiplo ângulos e olhares que podem ser dirigidos a ela, selecionados, registrados, lidos e reinterpretados”.

Organizadas¹² diariamente ao sair da instituição, as fotos eram contempladas por mim várias vezes, aproximando-me da compreensão que eu buscava sobre a relação das crianças com o que estava à disposição delas nas

¹¹Conforme solicitação da direção, a autorização para os pais foi entregue pelas professoras.

¹²Descarregava da máquina (colocava imediatamente a bateria para recarregar), separava em pastas por grupos e datas, mantendo as sequências das ações fotografadas.

salas, com o que elas criavam e inventavam a todo o momento, entrando embaixo dos berços ou nos pequenos espaços entre eles; puxando toalhas de banho estendidas nas janelas ou nos próprios berços; abaixando e levantando os colchonetes; subindo em estantes ou colocando pedaços de papel no balanço e depois empurrando-o. Cada cena memorável contribuiu para elaboração sequencial de ações das crianças, que se configuram em textos imagéticos e histórias narrativas apresentados no terceiro capítulo.

Penso nas palavras de Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 81) quando propõem que o pesquisador reconheça seus limites e faça suas indagações. A todo tempo eu me questionava, enquanto fotografava as crianças, sobre minha postura diante delas: se deveria ficar sempre na sua altura ou não. Todavia, como meu problema de pesquisa parte da relação dos pequeninhos com o espaço, muitas vezes, para capturar a cena, eu precisei fotografá-los com certa distância. Em alguns momentos necessitava ficar sentada, em outros, levemente abaixada ou em pé.

As crianças cujas famílias autorizaram a identificação, eu nomino pelo primeiro nome; porém, as que suas famílias não autorizaram, eu optei por chamar de *meninas e meninos*.

As entrevistas semiestruturadas e abertas, realizadas nos dois momentos da pesquisa, foram direcionadas à diretora, diretora adjunta, professoras titulares e auxiliares¹³. A entrevista, para Freitas (2002, p. 29), “é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado”. Nesse sentido, minha atenção a elas, nesse

¹³Na análise dos dados eu optei por identificar as professoras titulares e auxiliares somente como professoras.

momento, buscava uma escuta sensível na tentativa de compreender suas narrativas e desenvolver meu entendimento acerca de suas respostas. Eventualmente uma resposta vinha seguida de uma pergunta, algumas na tentativa de lembrar o tema da pesquisa e outras buscando um diálogo, uma troca de experiências e indicações bibliográficas.

Optei, na análise dos dados, por trabalhá-los em três categorias destacadas, por pesquisadores, como importantes no processo de apropriação e produção de cultura infantil: a autoria (LEITE, 2004), a autonomia (SARMENTO, 2004) e a identidade infantis (FARIA, 1995). Trierweiller (2008, p. 59) fala sobre esse momento de análise na pesquisa como “os contextos de interpretação, o diálogo, infinito e inacabado, o sentido que não morre, mas é constituído, tecido como uma trama”. Portanto, entrelaço o diálogo entre as imagens – do espaço e das crianças se relacionando com ele e entre si –, minhas palavras e os teóricos que contribuíram nesse percurso, numa tessitura ao mesmo tempo interrogativa e afirmativa, num movimento permanente de tensão.

2.2 O local pesquisado: *CEIM Engenheiro Jorge Frydberg*



Foto 1 – CEIM Jorge Frydberg

O CEIM Engenheiro Jorge Frydberg¹⁴ fica situado no bairro São Cristóvão, região central de Criciúma. Pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2000¹⁵, o bairro possui uma população de 1.444 habitantes, sendo 684 homens e 760 mulheres. A relação do número de crianças do bairro, dividida por grupos de idade, é de 73 crianças de 0 a 4 anos; 97 crianças de 5 a 9 anos; e 121 crianças e adolescentes de 10 a 14 anos. A renda *per capita* das famílias foi estimada em R\$ 427,49 e 5,5% da população local possui renda insuficiente. O bairro fica situado em um morro com algumas subidas íngremes e ruas estreitas. Pela característica das ruas e por localizar-se numa área residencial, poucas pessoas e veículos circulam no local. No entanto, há uma rua principal, no alto do morro, exatamente onde se localiza o CEIM. Desde 2000, com abertura de outras ruas, esta passou a unir o bairro São Cristóvão aos bairros Comerciário e Ceará, aumentando expressivamente a movimentação de automóveis.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o CEIM foi fundado em 1972 por meio da solicitação da “Sociedade de Amigos” do Bairro São Cristóvão. A prefeitura desapropriou uma área e construiu um prédio com duas salas, banheiro, cozinha e secretaria. Esse prédio recebeu o nome de “Engenheiro Jorge Frydberg” em homenagem a Jorge Lenon Henrique Frydberg, que criou o projeto. Quando de sua inauguração, era uma escola de ensino fundamental (EEF) que atendia crianças de 7 a 10 anos, mas logo no ano seguinte também passou a receber os pequenos, embora somente a partir de 2006 tenha

¹⁴Agostinho (2003 p.10) faz uma reflexão sobre o que ela denomina “ditadura da mesmice”, se referindo à semelhança da arquitetura das instituições de Educação Infantil públicas. Em Florianópolis, a autora compara a pintura, todas em marfim e vermelho, mesma opção de cor da rede municipal de Criciúma.

¹⁵De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de Criciúma, o próximo censo será realizado em 2010.

sido transformada exclusivamente em Centro de Educação Infantil (CEIM), atendendo somente crianças de 0 a 6 anos incompletos. No período noturno, entre 2003 e 2005, também acolheu o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROEJA).

Por ser situado num bairro centralizado, o CEIM Jorge Frydberg atende à demanda de outros bairros, em especial, o Cristo Redentor, o Vida Nova e o Ana Maria. Segundo a diretora, a prefeitura disponibiliza um ônibus para o transporte das crianças. O motivo principal de matrícula é o trabalho dos pais¹⁶, portanto lhes é garantida inscrição em período integral. Atualmente a instituição atende 140 crianças e há 200 inscritas numa lista de espera.

Sobre as reformas arquitetônicas, descritas no PPP, a primeira foi realizada em 1990 com a construção de mais duas salas de aula, uma secretaria, uma sala para biblioteca e uma sala de educação física (esta, com o tempo, passou a ser utilizada para outros fins). A última reforma no prédio foi realizada em 2004. Com o aumento da circulação de veículos na rua em frente ao CEIM, a prioridade dessa reforma foi transferir a entrada do prédio para a rua ao lado. Além disso, construíram mais três salas multiuso (destas, duas estão localizadas no subsolo), dois depósitos, um refeitório, três banheiros e uma rampa para portadores de necessidades especiais, que dá acesso ao subsolo da instituição. Em 2006, um dos banheiros foi transformado em lavanderia.

De maneira geral, a instituição lembra a aparência de uma casa. Possui ainda um parque com areia, brinquedos (balanço, casinha de madeira,

¹⁶Füllgraf (2001, p. 11) aponta que, desde a Constituição Federal de 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a legislação para crianças no Brasil passou a garantir seus direitos “sociais e fundamentais”, reconhecendo-as como sujeitos sociais e de direitos, proclamando ao Estado o dever de garantir “creches e pré-escolas a todos”. No entanto, ainda encontramos solo para questionarmos até que ponto as políticas públicas direcionadas para a educação infantil têm garantido os direitos das crianças declarados nos documentos acima citados.

escorregador, gangorra, trepa-trepa) –, algumas árvores pequenas que foram plantadas há três anos e uma caixa de areia; um pátio com gramado; sete salas para as crianças; uma sala de professores com uma biblioteca adaptada¹⁷; uma sala de direção; um hall com área interna (também utilizado como refeitório) e um hall com área externa coberta, onde são realizadas brincadeiras, jogos e algumas apresentações em datas comemorativas; uma cozinha com despensa; um lactário; uma lavanderia; e um banheiro para os adultos e três para as crianças (um deles com vaso sanitário pequeno). Está em construção uma nova sala para educação física.

A rede municipal oferece educação física e artes como atividades extraclasse. Segundo a coordenação de educação infantil do município, a Educação Física sempre esteve presente no currículo da educação infantil, porém a disciplina Artes foi implantada a partir de 2006, considerando as exigências da LDB. Nessa instituição, em particular, acontece um projeto de Língua Inglesa para as crianças de 4, 5 e 6 anos, ministrado pela diretora adjunta. A Arte não é oferecida às turmas observadas¹⁸.

De acordo com a organização da Secretaria Municipal de Educação (SME), as turmas nos CEIMs são organizadas em:

Berçário I	Crianças até 1 ano
Berçário II	Crianças de 1 a 2 anos
Maternal I	Crianças de 2 a 3 anos
Maternal II	Crianças de 3 a 4 anos

¹⁷Por não possuir um espaço adequado para organização de uma biblioteca, colocaram uma divisória na entrada da sala dos professores e arranjaram, com um armário, um espaço onde guardam livros pedagógicos e de literatura infantil, denominando-o *biblioteca adaptada*.

¹⁸Essa já pode ser uma indicação importante para futuros questionamentos: por que não oferecer Arte aos pequeninos? De que maneira essa disciplina poderia ampliar as possibilidades de produção cultural das meninas e meninos pequenos?

Jardim I	Crianças de 4 anos
Jardim II	Crianças de 5 anos
Jardim III	Crianças de 6 anos incompletos

2.3 Espaço físico

[...] quando o ser encontrou o menor abrigo: veremos a imaginação construir “paredes” com sombras impalpáveis, reconfortar-se com ilusões de proteção – ou, inversamente, tremer atrás de grossos muros, duvidar das mais sólidas muralhas. (BACHELARD, 2008, p. 25).

Os espaços onde habitamos não são neutros ou inanimados, ao contrário, neles pulsam nosso modo de viver, revelam-se nossas histórias e nosso modo de nos relacionar com as pessoas e com o mundo a nossa volta. Lima (1987, p. 11) denomina o espaço em que vivemos de “espelho”, por refletir a cultura da “sociedade, seus valores, seu sistema social e político, seu desenvolvimento tecnológico.” Para Bachelard (2008, p. 25), o ser humano “sensibiliza os limites” do espaço em que habita; nele vive na realidade e no ilusório, assim, a imaginação atua de tal modo que pode transformar o lugar mais humilde no melhor lugar para viver, ou fazer do lugar mais nobre um lugar inóspito.

Esses espaços onde participamos, vivemos, estudamos, brincamos, rimos ou choramos, Lima (1989, p. 13) também identifica como “pano de fundo ou moldura”, onde revelamos nossas percepções e sentimentos. Neles imprimimos marcas, independente de sermos criança, jovem ou adulto. A essa condição do espaço, a autora qualifica como ambiente. Desse modo, não há espaço despreendido do ambiente, nem ambiente desligado de um espaço.

O ambiente significa a fusão da atmosfera, e se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado. (LIMA, 1989, p. 14).

Viñao Frago (1998) caracteriza o espaço como lugar, que é construído a partir de um espaço projetado. Na mesma perspectiva do espaço-ambiente apontado por Lima (1989), esse autor revela que o espaço transforma-se em lugar à medida que os indivíduos dão sentido a ele. Espaço e lugar, portanto, são intrínsecos, sendo o primeiro unido às características físicas e o segundo aos aspectos sociais construídos.

Projetar e construir espaços (casas, edifícios, hospitais, igrejas, ruas, praças, escolas etc.), com toda a formação técnica necessária, parecem tarefas compreendidas, logicamente, como de autoria dos adultos – incluindo espaços arquitetados para crianças, entre eles, as instituições de educação infantil, foco desta pesquisa.

Duarte (2000, p. 46) rememora que na II Conferência Nacional de Educação, em 1966¹⁹, na cidade de Porto Alegre, um dos temas abordados, dentre determinados problemas da educação, foi a preocupação com as construções dos prédios escolares, muitos dos quais se encontravam em estado precário e inseguro. Antes dessa conferência, outras haviam ocorrido em território nacional e internacional, desde 1956. Para além da preocupação com as construções, o objetivo era levantar sugestões que efetivassem as providências necessárias para qualificar esses espaços. Mas, ainda segundo o referido material dos anais, em 1957, em Genebra, numa Conferência Internacional de Educação, foi debatido o

¹⁹No mesmo ano, de acordo com Lima (1995 p. 94), a Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico lançou um documento destinado ao emprego “eficaz e rentável dos recursos para construção escolar”. O objetivo era ampliar as escolas de Portugal, Espanha, Grécia, Turquia e Iugoslávia, que no período de 1963 a 1964 foram considerados os países “atrasados” da Europa.

problema quanto à execução dos programas voltados para construção de escolas. Os participantes desse evento concluíram que tais negligências e descaso ocorriam devido à inabilidade de organizar um plano de prioridades para a educação.

Na reunião em Lima, no ano de 1956, os participantes acordaram um Plano Regional de Extensão e Melhoramento da Educação Primária. Mais tarde, nas Conferências de Punta del Leste, em 1961, e em Santiago, em 1962, além de assegurarem esse plano, construíram metas a serem cumpridas até o ano de 1970. A autora, referindo-se novamente ao documento da II Conferência Nacional de Educação de 1966, ainda descreve que a União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio desses encontros, elaborou um grande projeto: a ampliação da educação infantil por toda a América Latina. Para efetivação desse projeto, a UNESCO buscou parceria com o Ministério da Educação Nacional da Espanha. Embora esse país apresentasse experiência em construções de escolas, seu foco era somente o ensino fundamental. De qualquer forma, elaboraram um curso, de setembro a dezembro de 1960, com orientações para construção de instituições de educação infantil.

Como resultado dessa capacitação²⁰, além de realizarem um levantamento do número de escolas a serem construídas, observaram a importância de construções espaçosas, com extensa área (coberta e descoberta) para as crianças brincarem, e a necessidade dos prédios serem construídos em locais que recebem luz solar. Nesse relato, ainda se insere a preocupação com a arquitetura em articular as obras conforme as propostas pedagógicas do ensino fundamental,

²⁰Para saber mais sobre o assunto, ler: ESPAÑA. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria. 1962. **Construcciones Escolares: curso organizado por el gobierno español como colaboración al proyecto principal de la UNESCO: "Extensión y mejoramiento de la educación primaria en la América Latina"**, España, Septiembre/Diciembre, 1960. Madrid: Orbe.

assim como o número de crianças por sala e uma organização que facilitasse a relação de crianças e professores (DUARTE, 2000).

Por fim, a descrição histórica realizada na investigação da autora supracitada indica que a preocupação com a qualidade dos espaços físicos de instituições escolares vem sendo pauta de antigas discussões em encontros de educação, especialmente o entendimento da relação necessária entre arquitetura e pedagogia.

Encontros e acordos movimentaram países na intenção de qualificar o espaço físico das instituições escolares, enquanto no Brasil, segundo Lima (1995, p. 75-76), a partir do aumento expressivo do número de matrículas, salas ficaram superlotadas, desqualificando o trabalho pedagógico. Algumas escolas de ensino fundamental tentaram encontrar a solução reduzindo o horário das aulas e ampliando os turnos de atendimento. Mas, quando as alternativas não davam conta de atender a demanda, o recurso era a adaptação de “corredores, sala de professores, banheiros e depósitos”. Aos poucos também desapareceram “as bibliotecas, salas de arte e de ciências”. Nesse processo, como medida de emergência, realizaram construções em outros espaços, construíram “galpões de madeira” e organizaram salas em “garagens e porões da vizinhança”. A exigência da população atendida nessas escolas se limitava à ampliação do número de vagas, enquanto nas escolas privadas os pais cobravam boas instalações e ensino de qualidade. Segundo a autora, as ações do Estado expressavam essas diferenças: “a qualidade é uma exigência válida só para as classes dominantes; para as classes subalternas, a qualidade é sinônimo de atendimento necessário e suficiente.” Entretanto, ainda que não possamos fazer dessa história um movimento contínuo e linear, podemos ressaltar que foi a partir de 1960 que o movimento da população foi

adquirindo força e as exigências aumentaram, dificultando a posição do Estado em manter as construções adaptadas, embora elas ainda permanecessem até 1976. A década de 1980 foi marcada pela abertura política e o plano principal de educação, orquestrado pela UNESCO, definia metas para toda a América Latina. Assim, a partir de 1983 espaços escolares começam a receber reformas, ainda que não fossem o suficiente para tornarem-se espaços de qualidade. Outro ponto positivo dessa manifestação popular foi a exigência da construção de escolas por bairros.

Com o tempo, a população passou a exigir mais qualidade nas construções e reformas das escolas, conforme compreendiam que a educação é direito de todos. O Estado, por pressão, assegurou as reivindicações, melhorando expressivamente a estrutura física das instituições. Porém, junto a essa conquista, iniciou o desrespeito a esses espaços, que passaram a ser depredados. Segundo os responsáveis pelo setor educacional do país, o motivo da depredação era o fato de as construções escolares nos bairros diferenciarem-se consideravelmente da estrutura simples das casas, denotando uma arquitetura hostil à população. A solução era pensar em prédios que se constituíssem de uma arquitetura simples, com materiais semelhantes ao das construções populares, mesmo comprometendo as obras. Sem questionar se essa era a solução adequada, a qualidade dos espaços foi mais uma vez ignorada. Os projetos eram “modelos prontos e baratos”. Surgiam, então, as construções escolares homogêneas. (LIMA, 1995, p. 80).

Sobre a preocupação com a qualidade do espaço físico relativo às instituições de educação infantil, as produções documentadas, de acordo com Ana Lúcia G. de Faria (2005a, p. 80), surgiram somente no final da década de 80²¹, com

²¹Em FARIA (2005a), pode-se encontrar uma relação bibliográfica sobre espaço físico das instituições de educação infantil.

a publicação da coleção *Creche Urgente*²², na qual o terceiro livro se refere ao espaço físico. Para a autora, os estudos e pesquisas referentes a esse tema nasceram com o crescimento expressivo do número de instituições advindas da “luta feminista e da luta contra a ditadura militar”. A influência dos movimentos sociais e políticos na formação das instituições de educação infantil será mais desenvolvida nos itens abaixo.

2.3.1 Apontamentos sobre a criação dos Jardins de Infância

Na Europa, durante muitos séculos, as crianças pequenas ficaram sob o cuidado exclusivo da família, prioritariamente de suas mães, que tinham a responsabilidade de educá-las e amamentá-las. Por não perceberem suas especificidades, logo que conquistavam certa independência física eram inseridas no mundo adulto e participavam da vida econômica e social, trabalhando desde cedo com seus pais. Corazza (2002, p. 84) ainda comenta que a indiferença com as crianças também foi marcada “pelos trajés, brinquedos, jogos, linguagem e sexualidade”.

Desde a Antiguidade, uma vez que o entendimento vigente era de que as crianças deveriam ficar no seio familiar, as instituições criadas para cuidar de crianças eram pensadas somente para quem se encontrava em situação de vulnerabilidade social. A falta de cuidado com a organização dos espaços e com o atendimento às crianças nessas instituições foi caracterizada, desde então, pela precariedade e o preconceito. Nesse tempo foi criada a *roda dos expostos*²³.

²²CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER E CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA. A ocupação do espaço. In: **Creche Urgente: Espaço Físico**. Brasília, n. 3, 1988. p. 15.

²³Era um cilindro de madeira, giratório e com a superfície lateral aberta em um dos lados. Foram construídas em muros de igrejas e em hospitais de caridade. As mães que desejassem entregar seus

As instituições religiosas foram responsáveis pela coordenação de muitos espaços de educação infantil. Na Europa dos séculos XV e XVI, já implantavam sua metodologia de educação voltada para a religiosidade e a autodisciplina. Mais tarde, em Londres, no século XVIII, surgiram as instituições com o propósito de cuidar da saúde das crianças e combater as práticas de cuidados sem higiene, que facilitavam o alto índice de mortalidade infantil. Desse movimento histórico, que negou a infância como momento particular da vida humana, Oliveira (2002) registra um ponto importante: a diminuição da mortalidade infantil.

Com a Revolução Industrial, produziu-se na Europa o crescimento urbano, a organização familiar nuclear e um desenvolvimento científico que modificou a exigência dos padrões educacionais. Por motivos atrelados à organização política e social, a escola tornou-se importante e fundamental para a formação de um adulto que atendesse às expectativas do novo sistema. Porém, as crianças que recebiam atenção nas escolas eram aquelas pertencentes às classes sociais privilegiadas; as pouco favorecidas eram atendidas pelas instituições por caridade e simples ocupação.

Tais fatos provocaram o surgimento de opositores que passaram a lutar por uma educação para todos e pensar uma pedagogia com foco nas crianças pequenas. Oliveira (2002) destaca aqueles que considerou, em suas diferentes épocas, pioneiros na educação das crianças pequenas:

- Comênio (1592-1670), por defender a aprendizagem a partir do cotidiano das crianças.

filhos, ainda recém-nascidos, apertavam uma campainha e alguém girava para fora a parte aberta. A mãe colocava lá a criança, que era recolhida, sem que solicitassem sua identidade. No Brasil, a primeira *roda dos expostos* foi fundada em Salvador, em 1726. A maior parte das crianças entregue a essa instituição eram filhos de escravas que pretendiam livrar as crianças da escravidão. (CIVILETTI, 1991).

- Rousseau (1712-1778), por colocar a criança no centro dos interesses pedagógicos, enfatizando suas especificidades e reiterando a diferença entre elas e os adultos.
- Pestalozzi (1746-1827), por sublinhar a individualidade das crianças, acreditando na função social da escola e apontando a afetividade como fator importante para o desenvolvimento humano.
- Decroly (1871-1932), por entender que a criança tem um caráter global, acabou criando métodos de trabalho, tornando-se conhecido pela proposta dos *centros de interesse*.
- Froebel (1782-1852) foi o primeiro a valorizar o brinquedo – em sua proposta pedagógica enfatizava as histórias, o desenho, as atividades com movimento, passeios com as crianças e o contato com a natureza.
- Montessori (1870-1952), dedicada inicialmente às crianças especiais, criou a *Pedagogia Montessoriana* e materiais pedagógicos pensando no desenvolvimento das crianças, particularmente através da experiência sensorial.

Parece consenso que o cenário pedagógico da educação infantil modifica-se a partir do pensamento de cada um desses autores²⁴, bem como a própria ideia do espaço educativo e suas funções. Em 1657, Comênio utiliza a expressão Jardim de Infância referindo-se ao local onde as crianças, como sementes/plantas, seriam “regadas” pelas jardineiras-professoras. Mas foi o alemão Froebel que concretizou a ideia e criou, quase dois séculos depois, em 1837, uma instituição batizada como

²⁴Sobre estes autores, ver: ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968; LARROYO, Francisco. **História geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1954, tomo II; COMÊNIO, João Amos. **Didática magna**. Rio de Janeiro: Simões, 1954; KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Jardim de Infância²⁵. O educador, pela mesma lógica de Comênio, acreditava que a aprendizagem era interna ao sujeito, portanto a ideia de “regar” as crianças e adolescentes significava dar condições para o conhecimento desabrochar.

2.3.2 Aproximações sobre a história da educação infantil no Brasil

Antes de existir a escola, Lima (1994, p. 9) relembra, as crianças tinham somente a cidade como locus social. Até o século XVII, ruas e praças eram os espaços privilegiados de relações, brincadeiras e aprendizagem. Embora adultos e crianças ficassem expostos, eventualmente, à violência e certos abusos, eles tinham todo o ambiente à sua disposição e faziam dos encontros algo tão simples e trivial que todos se conheciam. Essas relações entre os moradores de uma mesma rua lhes ofereciam segurança a ponto de a considerarem uma extensão de suas casas. A autora chama o período de “pré-industrial”, pois antecedeu o movimento capitalista e seu feroz processo de “urbanização e industrialização”. Evidentemente, essa movimentação do capitalismo alterou o modo de organização das cidades e das famílias e, com o aumento da circulação de pessoas estranhas, o encontro de crianças nas praças se tornou cada vez mais perigoso.

Além da própria dinâmica presente na conformação social, o movimento mundial da história da educação infantil, especificamente, influenciou – e ainda influencia – as práticas brasileiras, principalmente pela colonização europeia. Considerando que por muito tempo as famílias viveram em fazendas, a criação de

²⁵O governo alemão decidiu fechar os Jardins de Infância em 1851 com intenção de inibir a proposta de liberdade das crianças, tendo em vista os movimentos liberais que perpetuavam pela Europa. Mesmo assim, o modelo idealizado por Froebel, coibido pelos alemães, se difundiu por diversos países.

instituições de educação infantil²⁶ intensificou-se à medida que incidiu a migração para a zona urbana. Esse período, no Brasil, ainda foi caracterizado pela abolição da escravidão.

Os Jardins de Infância brasileiros foram criados primeiramente nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, em meados de 1875. Inicialmente eram organizados por instituições privadas, mas a partir de 1896 surgem os Jardins de Infância públicos. Oliveira (2002, p. 93) relata sobre a exposição pedagógica realizada no Rio de Janeiro em 1885. Segundo a autora, os Jardins de Infância foram percebidos como “as salas de asilos francesas”²⁷, mas algumas pessoas entenderam como “início de escolaridade precoce”. O privilégio da educação para as crianças pequenas, aqui no Brasil, também permaneceu com a família. Uma educação externa era acatada somente se a mãe precisasse trabalhar. Nessa época também surgiu a categoria das mulheres que cuidavam de crianças em troca de dinheiro, *as criadeiras*. Mas os problemas com a falta de higiene no cuidado com as crianças e a banalização da mortalidade infantil ainda eram correntes e permaneceu por um bom tempo em nosso país. Atualmente o problema foi minimizado, embora pareça perpetuar-se por muitas regiões brasileiras.

Mais tarde ocorreu a vinda de imigrantes europeus para assumirem postos de trabalho abundantes no país e, decorrente disso, surgiu uma maior organização de sindicatos, que favoreceram a criação de creches e instituições de educação infantil pelas indústrias. Alguns empregadores acreditavam que, a partir da criação das creches, as mulheres produziriam melhor, por “não se preocuparem”

²⁶Sobre a história da educação infantil, ver: FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo/Campinas: Cortez, 1999; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877-1940)**. São Paulo: Loyola, 1988; ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, 1989.

²⁷Na França, as *salas de asilo* eram instituições destinadas a crianças de 2 a 7 anos. A rotina era considerada rígida e com regime disciplinador. As atividades, tanto físicas quanto intelectuais, eram propostas a toda a criança independentemente de sua faixa etária.

com o cuidado dos filhos. Entretanto, o espaço feminino era muitas vezes negado nas indústrias e no comércio, pois o discurso masculino ainda indicava que o melhor lugar para as mulheres era ao lado dos filhos e cuidando dos afazeres domésticos.

Por volta de 1933, as ideias de Froebel provocaram um movimento no Brasil. De acordo com Oliveira (2002), alguns educadores brasileiros, entre eles Mário de Andrade, reivindicavam a criação de praças pelas cidades, semelhantes aos Jardins de Infância. A partir dessa ideia, um tempo depois, por muitas cidades, disseminaram-se os *parques infantis*. Mas ainda nessa época os jardins de infância eram privilégio das crianças de classes sociais favorecidas.

Embora existissem desde o final do século XIX, foi somente na década de 40 do século XX que se consolidaram iniciativas de cunho assistencial, higienista e filantrópico nas instituições de educação infantil – dado marcado também pela ascensão da puericultura. Na época, a preocupação maior era em mitigar as péssimas condições de saúde da classe operária, uma vez que viviam em lugares inóspitos, vulneráveis a epidemias, de modo que muitos não sobreviveriam a elas, afetando a estabilidade da oferta de mão de obra. Pela lógica, as ações de cuidado deveriam iniciar pelas crianças pequenininhas. A preocupação maior era com cuidados higiênicos e a alimentação.

Mas, ainda sobre essa década, Rosemberg (1992) relembra o surgimento de parcerias entre organismos internacionais com instituições brasileiras, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), juntamente com o Departamento Nacional da Criança. Na intenção de organizarem programas assistencialistas e com a inclusão da comunidade, reduziram a qualidade do atendimento das creches, implantando muitas delas em qualquer espaço disponível nos bairros e convocando educadores voluntários. O rigor com a higiene, por

exemplo, que requeria um alto custo, foi secundarizado depois da criação desses programas.

Segundo Tristão (2004), a partir de 1960, quando essas propostas consolidaram-se, as creches foram “simplificadas” e se tornaram módicas – em contraposição ao custo elevado consequente da onda higienista anterior. Outros organismos, além do UNICEF, apoiaram essa iniciativa, como o Fundo das Nações Unidas para Alimentação (FAO), a Organização Mundial para Saúde (OMS) e a Organização Panamericana de Saúde (OPS).

Ainda ressaltando a dificuldade de narrar uma história correndo os riscos de uma simplificação que a linearize e empobreça, lembramos que nos anos 70 do século passado surgiram mais indústrias e ocorreu a proliferação do comércio. As mulheres foram ainda mais solicitadas para o mercado de trabalho e o desenvolvimento das cidades reduziu os espaços para as crianças brincarem, como as ruas e as praças. A necessidade de creches voltou a preocupar a sociedade, mas veio com a influência de modelos americanos e europeus que reivindicavam contra a chamada “privação cultural” sofrida pelas crianças de classes desfavorecidas. Nesta década de 1970, as teorias de privação cultural ganham muita força no Brasil, fortalecendo os movimentos em prol das chamadas pré-escolas. Criava-se, então, um modelo de educação com objetivo de evitar o fracasso escolar, embora com olhar superficial para o problema social das crianças, a então chamada *educação compensatória*²⁸.

²⁸A educação compensatória surgiu no período da Revolução Industrial com objetivo de *compensar* deficiências afetivas, físicas e escolares atribuídas às crianças de classes sociais e econômicas desfavorecidas. De acordo com Kramer (1982, p. 25), baseando-se num “padrão médio, único e abstrato de comportamento e desenvolvimento infantil”, a educação compensatória propôs vários programas com pretensão de suprir a *falta* nessas crianças, relacionadas principalmente à saúde e à educação na escola.

O número de creches criadas e administradas pelo poder público aumentava, mas não dava conta de atender à demanda. Nessa época cresceu o número de creches particulares. Para conseguir acolher às inúmeras crianças que necessitavam de creches, o governo criou os programas assistencialistas “mães crecheiras”, “lares vacinais” e as “creches domiciliares”. Nesse período o estado organizou os programas de serviço à infância efetivados pelo Movimento Brasileiro para Alfabetização (MOBRAL) e pela Legislação Brasileira de Assistência (LBA), que foi responsável pelas políticas assistenciais²⁹.

Num processo permanente e descontínuo, após a ditadura, o Estado e a sociedade civil continuam repensando suas responsabilidades com as creches e problematizando a função meramente assistencialista desses espaços, buscando a criação de propostas pedagógicas que enfatizam o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

Com a Constituição de 1988, a educação nas creches e pré-escolas foi reconhecida como direito das crianças e dever do Estado. A alfabetização, nesse período, era ponto alto das ações pedagógicas e valorizava a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças antes de ingressarem no Ensino Fundamental.

O que se vê retratado em todo o país são as cidades crescendo de modo desordenado e os espaços se tornando cada vez mais limitados. Muitos bairros vão surgindo em condições inóspitas e permanecem sem condições de habitação decente. Lima (1994, p. 11) fala sobre o quanto privamos muitas crianças de viverem em locais decorosos e assegura que hoje o “espaço escolar” seja, talvez, a única chance de garantirmos a essas crianças um espaço que atenda suas necessidades, ainda mais que, na maioria das vezes, as escolas se encontram em

²⁹Em 1974, a LBA criou um programa nacional de educação para as crianças pequenas chamado Projeto Casulo. Tinha como objetivo dar oportunidade para as mães trabalharem e aumentarem a renda familiar. Em 1983 chegou a atender 600 mil crianças.

locais e condições de limpeza razoáveis. Não preocupada apenas com a questão pedagógica, a autora alega que a falta de qualidade³⁰ na construção das instituições de educação, em especial das públicas, decorre do descaso de autoridades com apoio do conformismo da comunidade. Num país marcado pela diversidade, não se dão conta da especificidade das distintas realidades em que as escolas estão inseridas. Se essa diversidade fosse levada em conta, poderíamos ter diferentes projetos de escolas, cada qual expressando a história e a cultura das regiões. Contudo, o que ainda predomina é um modelo padrão que destoa e massifica as culturas. Segundo Lima (1994, p. 12), a solução poderia ser acessível com a utilização de projetos “inteligentes” e “técnicas simples como a alvenaria de tijolo, de argamassa armada e sucatas”.

Assim como essa arquiteta se debruçou sobre as questões escolares, outros pesquisadores dedicaram-se a investigar o atendimento em creches e o trabalho com educação infantil, especialmente a partir da década de 90 do século XX, aumentando sobremaneira o número de pesquisas e publicações. Em 1990, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, mais tarde, em 1993, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) organizou uma Política Nacional de Educação Infantil, na tentativa de organizar uma política maior para a área. Em 1995, outro documento foi publicado com objetivo de garantir a qualidade na organização e no funcionamento das instituições de educação infantil, além de orientar sobre os programas e sistemas de financiamento: foram os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”. Era um documento que já apontava caminhos para a importância da organização dos espaços na educação infantil. Maria Malta Campos (1995, p. 15) aponta tópicos

³⁰A qualidade dos espaços não se refere somente à questão construtiva, mas a tudo que favorece o desenvolvimento das crianças e facilita o trabalho pedagógico.

que devem ser observados com atenção. Tomo para mim suas palavras e as transformo, aqui, em interrogações: *arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia? Nossas salas são limpas e ventiladas? Deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam? Elas têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas? As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono? Há trabalhos realizados pelas crianças em exposição? Tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças?* Esses são alguns dos pontos destacados pela autora como fundamentais de serem observados na organização e funcionamento dos espaços de educação infantil.

Em 1996, a LDB 9394/96 definiu a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Um dos movimentos organizados, depois da promulgação dessa lei, foi o dos fóruns regionais e estaduais de Educação Infantil. Além disso, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) organizou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Em 2006, com a finalidade de orientar os municípios a garantirem a Educação Infantil como política pública, o MEC publicou o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos”. No mesmo ano, também publicou os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”.

Este último documento propõe que as construções de instituições de educação infantil devam garantir o interesse e a necessidade de quem conviverá

nelas, assim como o diálogo com a proposta pedagógica de cada local e um espaço que favoreça a interação entre crianças-crianças, crianças-adultos e crianças-natureza. Portanto, sugere e orienta que o projeto arquitetônico seja antecipado com reuniões entre professores, crianças, famílias e administração do município. Assim, professores, arquitetos, engenheiros, profissionais da educação e da saúde formarão uma equipe interdisciplinar e, numa interação de saberes, poderão planejar um espaço “dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível a todos.” (BRASIL, 2006, p. 10). Ele ainda ressalta que é papel do professor, junto às crianças, organizar o espaço da educação infantil. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura dedicam atenção para o espaço onde ficarão os bebês (0 a 1 ano) e segue com sugestões para as crianças de 1 a 6 anos, destacando algumas especificidades entre uma idade e outra.

A Lei 11.274, de 2006, reestruturou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, incluindo, com obrigatoriedade, as crianças de 6 anos. O MEC organizou um documento de “orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade” e publicou-o em 2007.

2.3.3 A infância nos espaços de educação infantil

Mas o espaço não é apenas o lugar da imaginação poética: ele é também fruto de conhecimentos objetivos, lugar de relações vitais e sociais concretas, e determinados por elementos materiais que modificam a sua natureza e qualidade. (LIMA, 1989, p. 14).

O modo como os espaços nas instituições de educação infantil são construídos e organizados revelam sua ação pedagógica, sua concepção de infância e de educação de crianças. As possibilidades de uso que cada espaço oferece, o

modo como ele é qualificado ou modificado se traduzem, na análise de Duarte (2000, p. 40), como indicadores para avaliar a arquitetura e a proposta pedagógica de cada instituição. Nas palavras de Malaguzzi (apud GANDINI, 1999, p. 157), “o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele”.

Para Lima (1994), o orçamento para construção de um espaço de educação infantil talvez não seja oneroso, mas necessita ser bem planejado. Sejam estruturas grandes ou pequenas³¹, o primordial é garantir às crianças seu direito a viver intensamente a infância, num espaço aconchegante, que lhe ofereça boas condições de vida e sejam pensados e organizados para crianças nas diferentes idades – considerando, por exemplo, a diferença que há entre crianças maiores e menores quanto às suas necessidades e cuidados.

Algumas das características de um espaço bem planejado, nas instituições de educação infantil, são de ser bem ventilado; seguro; ter boa iluminação; água encanada e em abundância; janelas grandes e baixas para as crianças observarem e ouvirem o barulho da rua; ter local adequado, confortável e escurinho para dormir; pias e bebedouros na altura delas; cozinha com possibilidade de acesso para as crianças; local agradável e asseado para comerem; chuveiro com água quente para o banho; vaso sanitário na altura das crianças; local apropriado para as mães amamentarem seus bebês; livros, instrumentos musicais e brinquedos guardados, mas ao alcance dos pequenos; local para os professores se reunirem ou

³¹Devemos considerar a importância da metragem da sala para escolher a melhor maneira de organizá-la. No caso de salas pequenas, por exemplo, podemos criar espaços alternativos e de uso coletivo, como uma brinquedoteca, uma casa de bonecas etc. Nas maiores, precisamos avaliar se o espaço possibilita realizar atividades em grandes grupos e movimentos amplos, pois, apesar de não podermos sobrevalorizar os movimentos, nem realizar atividades somente em grandes grupos e coordenadas pelo professor, tais momentos não devem ser desconsiderados. (BARBOSA e HORN, 2001).

reunirem-se com as famílias; espaço para as crianças ficarem em grandes e pequenos grupos ou até mesmo sozinhas. (FARIA, 2005a).

A área externa também necessita de cuidados específicos no seu planejamento, pois, além de possibilitar uso em alternância com o espaço interno, oportuniza diferentes momentos e formas de brincar, se relacionar com outras crianças, com adultos e com a natureza. Ela pode ser composta por um parque³², que necessita de manutenção constantemente, oferecendo segurança às crianças. Se há areia ou gramado, ambos precisam de atenção. A grama precisa estar devidamente cortada e cuidada. A areia deve ser analisada semestralmente e, se está em caixa, ela precisa ser renovada, ficar em local que receba aquecimento solar e durante a noite é importante que fique coberta evitando que algum animal circule sobre ela e defeque. É importante a presença de árvores (preferencialmente as nativas, sem espinhos nem venenos), que oferecem sombras e podem permitir que as crianças fiquem por mais tempo na área externa, principalmente em tempos de muito calor, quando muitos espaços, por falta de vegetação, limitam esse tempo fora da sala, por haver muito sol. A presença de plantas também possibilita às crianças a experiências de cuidá-las e desenvolverem consciência planetária³³.

Para Goldschmied e Jackson (2006, p. 33), o prédio de uma instituição pode oferecer algumas limitações, mas há sempre como planejá-lo de modo que o deixemos mais aconchegante e atraente, principalmente para quem convive e passa muitas horas do dia ali, uma vez que as construções desses espaços costumam refletir a “desigualdade econômica e social” da sociedade a qual pertencemos

³²Não é imprescindível que os brinquedos do parque sejam sempre os mesmos, como balanço, gangorra, roda e grade. Com criatividade e materiais alternativos, podemos inventar muitos brinquedos. Podemos observar as alternativas que a artista plástica Elvira de Almeida apresenta em seu livro *Arte Lúdica* (1997).

³³SECRETARIA DO MENOR. Projeto Arquitetônico. In: **Creche/pré-escola**. Governo do Estado de São Paulo, 1992. p. 41-57.

(LIMA, 1989, p. 37). Compreender, portanto, como as instituições de educação infantil foram construídas e o modo como estão organizadas nos permite pensar em como (re)planejá-las, qualificando-as e garantindo a participação das crianças como sujeitos de direitos, sobretudo em seu direito à infância.

Assim, na organização do espaço físico, algumas questões devem ser analisadas e revistas, como o modo de favorecer o desenvolvimento de competências das crianças, de forma que se promova autonomia e descoberta e elas realizem necessidades e desejos sem precisar a todo o momento da presença do professor. Da mesma forma, “fornecer oportunidades para as crianças andarem, correrem, subirem, descerem e pularem com segurança, permitindo-lhes tentar, falhar e tentar novamente” (CARVALHO e RUBIANO 2001, p. 110). Desse modo, para Lima (1989, p. 72), o espaço construído e organizado pelo adulto deve provocar a “curiosidade e a imaginação das crianças”, mas precisamos deixá-lo “incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação”.

O espaço, de fato, carrega-se de ressonâncias e conotações subjetivas através de precisos pontos de referência, representados por pessoas, objetos e situações que oferecem à criança o senso da continuidade, da flexibilidade e da coerência. (FARIA (Org.), 1995, p. 99).

O planejamento da estrutura externa e interna necessita viabilizar diferentes ações e ocupações, favorecendo a participação das crianças, a expressão das culturas infantis e respeitando as diferenças, estabelecendo um ambiente de troca e encontros, com valores solidários e cooperativos. Cabe ao professor, portanto, criar um espaço desafiador, onde o conhecimento está permanentemente em construção; personalizá-lo de acordo com o grupo de crianças e suas diferenças culturais; oportunizar uma boa qualidade de vida; e ir além dos muros da instituição.

Santos (1998, p. 61) defende a participação na construção e organização dos espaços por todos os sujeitos que ali convivem, assegurando que a não participação demarca a criação de um espaço “cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha”, portanto esse lugar será “sede de uma vigorosa alienação”. As contribuições de Lima (1989, p. 77) preveem essa estrutura caracterizada “pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis dos pisos, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panos [...]. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brinquedo”. Afinal, a escassez de recursos não limita a elaboração de um espaço criativo, contudo, muitos ainda são organizados subestimando a capacidade das crianças, como se elas não soubessem escolher brinquedos nem permanecer sozinhas com outros da mesma idade. Muitas vezes lhes oferecem somente propostas coordenadas pelo professor – o que denota um modelo de educação no qual toda ação é centralizada no adulto. Pensar essa configuração do espaço, para Duarte (2000, p. 34), é uma tarefa integrada ao currículo, sendo que influenciam diretamente no desenvolvimento das crianças e traduzem-se em “fonte de experiências e aprendizagem”.

Na organização da estrutura física dessas instituições, não podemos esquecer de objetos necessários, como: mobiliário; equipamentos para cozinha, lavanderia, banheiros e fraldário; brinquedos; e materiais didáticos e pedagógicos³⁴. São componentes que fazem parte da ação pedagógica e o modo como estão planejados ou dispostos indicam se o professor compreende, ou não, sua influência no comportamento e no desenvolvimento autônomo das crianças, bem como a

³⁴Fortunati (2009) defende o uso de materiais simples e alternativos para as crianças explorarem e criarem. O autor indica que alguns professores ainda limitam a utilização de brinquedos e materiais pedagógicos ao colocarem-nos à disposição das crianças somente diante de sua orientação, resultando em produções mecânicas e empobrecendo as brincadeiras.

possibilidade de favorecer interações e protagonismo em suas ações e criações. Kramer (1994) recomenda a estruturação da sala por pequenas áreas, contendo materiais que estejam ao alcance das crianças, as quais deverão também se responsabilizar pelos cuidados e manutenção do espaço e dos materiais pedagógicos. Considerando as dificuldades de cada instituição, se o espaço for pequeno, de tempo em tempo os materiais deverão ser alternados, porém é algo que podemos fazer mesmo que a sala seja ampla, para evitar que crianças e adultos se desinteressem.

Sobre a organização de pequenos espaços nas salas, Fortunati (2009) defende que as crianças muitas vezes se adaptam à intimidade de seu lar antes de chegarem a uma instituição de educação infantil, logo, não seria fácil habituarem-se a um espaço com muitas crianças e mais adultos. Neste caso, sua sugestão é dividir os espaços mais amplos em ambientes menores, indicando mais aconchego e proximidade. Ainda afere o autor que, como elemento essencial da proposta pedagógica, o planejamento do espaço e a disponibilidade dos móveis e dos materiais devem ser pensados e interpretados continuamente, na busca de organizá-lo com e para as crianças, garantindo um lugar que lhes ofereça múltiplas experiências.

Nessa direção, Faria (2005a, p. 79) contribui ao ressaltar a importância de viabilizarmos a independência das crianças, pois, garantir que o espaço seja seguro, não impõe a necessidade de ser “ultraprotetor” e assim podemos também oferecer “autoconhecimento dos perigos e obstáculos” presentes ali. Segundo a autora, crer na capacidade de as crianças se relacionarem requer o planejamento de espaços “flexíveis e versáteis”, que eventualmente devem ser modificados, trazendo novos experimentos e motivando mais as crianças. Assim, aos poucos

elas vão se envolvendo umas com as outras em várias interações e brincadeiras, sem depender da intervenção do professor; e, com isso, em determinados momentos, ele pode se dedicar às crianças que precisam mais de sua atenção.

Por fim, ainda podemos pensar nas possibilidades de dinamizar as paredes, refletir sobre o que nelas costumamos expor, partindo do pressuposto de que não lhe cabe o papel de um ingênuo pano de fundo. Em relação aos murais expostos nos corredores e salas das instituições de educação infantil, por exemplo, Leite (1998) aponta-os como elementos que oferecem possibilidades de percebermos o significado dado ao processo de criação das crianças. A maioria dos materiais expostos costuma ser organizada pelos adultos e em algumas instituições ainda prevalecem os personagens infantis (muitos ligados à cultura da mídia). Para a autora, o adulto implicitamente impõe um modelo de desenho, depreciando a produção das crianças, avaliando a cultura infantil com inferioridade. Com isso, as crianças vão reduzindo suas produções e tornando-se meras reprodutoras, sentindo-se cada vez mais incapazes de criar um desenho.

Cunha (2005) acredita que essas imagens também uniformizam e moldam o jeito de ser dos indivíduos, negando e excluindo as diferenças. Afirma que essa formação por meio do olhar nem sempre está explícita, mas oculta. Portanto, ao deixar de expor painéis estereotipados, como os que apresentam padrões de beleza impostos pela sociedade excludente, os professores poderão, segundo a autora, oportunizar às crianças um olhar mais amplo e crítico sobre o mundo.

2.4 As crianças de 0 a 3 anos

Com aporte do historiador francês Philippe Ariès³⁵ (1981), percebemos que o sentimento de infância consolidou-se tardiamente, a partir do século XVIII. Antes de sair do anonimato, as crianças participavam ativamente da vida cultural, social e econômica dos adultos. Eram nessas relações que a educação se constituía: as crianças, como *miniadultos*, trabalhavam, compartilhavam problemas familiares e participavam da vida social como se a infância e a adultez não tivessem especificidades. Cabe salientar, entretanto, o que pontua Ariès (apud CORAZZA, 2002): apesar da inexistência de um conceito de infância no período medieval, isso não significa que as crianças sofriam maus tratos ou eram desamparadas, uma vez que a punição e o controle passaram a existir com o surgimento da categoria social infância e sua distinção dos adultos. DeMause (apud CORAZZA 2002) ainda aponta que, no tempo em que as crianças viviam em comunidades sem constringões, talvez fossem mais felizes, uma vez que eram livres antes de passarem a viver com restrições e uma escolarização que exige uma preparação para se tornarem adultos.

No século XVI, a relação entre pais e filhos ainda era formal e, por não existir consciência de infância, as crianças eram consideradas inferiores. Esse cenário modificou-se no século XVII, quando as crianças começaram a ser percebidas como criaturas divinas e seres frágeis, portanto sua inocência precisava ser preservada. Nesse século, surgiu a necessidade de educá-las. No século XVIII, a sociedade desenvolveu o sentimento de fragilidade e inocência em relação à infância. Passou a existir o sentimento de família e a importância da criança como

³⁵Philippe Ariès realizou estudo histórico por meio iconográfico e, por isso, sofreu críticas, uma vez que somente a nobreza possuía recursos para essas produções que utilizou como fonte. Nesse sentido, alguns pesquisadores o atacam por privilegiar a infância burguesa, criando uma visão parcial da história. Apesar disso, não podemos negar seu pioneirismo na pesquisa sobre a história das infâncias, tampouco negar a importância de suas investigações.

componente familiar, diferente da idade adulta. Passaram a preocupar-se com o futuro dos meninos e meninas.

Foi no século XIX que aumentou o interesse em estudar as crianças, principalmente no campo da medicina, da psicologia e da pedagogia. A mortalidade infantil, que era banalizada, começou a gerar preocupação conforme surgiam, por meio da medicina, as especializações em pediatria, obstetrícia e puericultura. Assim, na busca de compreender o desenvolvimento infantil e o modo de ser criança nos diferentes tempos e espaços, o assunto criança e infância interessou cada vez mais outras áreas, como a sociologia³⁶, a história e a antropologia.

Dessa movimentação histórica³⁷, construindo uma concepção de infância, ficaram dois sentimentos que permanecem até hoje: o de *papiricação*, que preserva a criança como ingênua, inocente e pura, e o de *moralização*, afirmando que a criança é incompleta e necessita ser educada pelo adulto. Numa articulação implícita, esses dois sentimentos contribuem para a uniformização do conceito de criança e impedem que a infância seja percebida no sentido mais plural. Na análise de Kramer (1982), esses conceitos unificam as crianças e se fundamentam na “criança burguesa”, desconsiderando as diferentes organizações sociais e culturais, como se existisse um modelo padrão de infância.

Entendendo, então, a infância como categoria social, remeto-me a Bakhtin (1988) para pensar esse sujeito-social e sua relação com o sujeito-biológico. Para o autor, as pessoas têm dois nascimentos: o biológico e o social. Ele se refere ao nascimento social ao garantir que é pelas interações na sociedade que os

³⁶Diante da longa caminhada de estudos científicos sobre a criança, somente no final do século XX que surgiu a Sociologia da Infância.

³⁷Sobre a história da infância, ver: ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981; KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiame, 1982; KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

indivíduos participam da história e produzem cultura, porquanto, sem viver num contexto social, o ser humano seria inexistente. Todo conhecimento que se encontra externo ao homem não é por ele adquirido inativamente – ocorre à medida que ele participa do curso da comunicação verbal. O nascimento biológico, por sua vez, é quem oferece as condições para o homem atuar, mas, por si só, esse nascimento não garante o acesso do homem à história, o qual é intrínseco ao nascimento social. São as características biológicas que favorecem ou não a criança na sua relação de atuar e modificar o meio; além do mais, esse movimento sobre/no meio acaba incidindo, também, nas características biológicas.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1988) considerou que toda atividade intelectual de uma pessoa se constrói no espaço social – a relação do eu com o outro acontece por meio da linguagem, portanto, é na interação verbal que encontramos o centro da formação mental do indivíduo. Concluiu que a ligação entre falante e ouvinte por meio da linguagem não se reduz a aceitar regras abstratas, defendendo que existe um relacionamento entre eles e a linguagem.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1988, p. 95).

Para Bakhtin a linguagem é larga, não se limita ao verbal, abrange o dito e o não dito, constitui sentidos, sempre construídos na relação entre o eu e o outro. Ele assegura que é por esse vínculo concreto, a interação, que a comunicação verbal é ininterruptamente acompanhada por ações sociais de caráter não verbal (gestos, atos simbólicos etc.) e ideológico. O autor (2003) ainda propõe que o processo de construção do conhecimento é bilateral, pois há participação de quem conhece e de quem é conhecido, ocorrendo uma transformação recíproca – isso

significa que somos autores uns dos outros e nossas distinções são construídas, e não determinadas.

O ser humano, portanto, desde que nasce, se relaciona e interage com o mundo. Kulmann (2005, p. 57) afere que as crianças buscam participar das relações sociais, pois essas relações fazem parte de “suas vidas e de seu desenvolvimento”. Para o autor, esse processo não se limita ao psicológico, mas ao “social, cultural e histórico”.

Os bebês contam com as formas não verbais de comunicação, relacionam-se por meio de expressões, sorrisos, choro, gestos e balbucios. O recém-nascido permanece por longo tempo voltado a adaptar-se com a vida em um novo ambiente, diferente do útero materno. Segundo Mukhina (1995, p. 74), a criança já nasce com um “sistema nervoso formado” que lhe garante a capacidade de adaptar-se ao meio externo. Essas primeiras ações do bebê, ao nascer, acontecem por reflexo, como a respiração, a circulação sanguínea e a sucção. São denominados, pela autora, de reflexos “não condicionados”, que asseguram a sobrevivência do bebê e estão presentes na vida do ser humano somente no momento do nascimento, desaparecendo posteriormente. Nesse período, o bebê conserva-se por muito tempo dormindo. Um pouco adiante, o bebê passa a controlar um pouco suas funções fisiológicas e fica cada vez mais disponível para interagir com o outro – aqui, amplamente entendido como a natureza, os objetos e as pessoas. A atuação do adulto proporciona a inserção da criança³⁸ na cultura à medida que ele a auxilia a interagir e a realizar algumas ações, dando significado a elas. Portanto, o modo como tocar, como falar e olhar é o ponto alto da relação do adulto com os bebês. É uma postura que, no dia a dia com os pequeninos, não está

³⁸Nesse caso a criança não está passiva à ação do adulto, pois também é participante dessa ação.

predeterminada, mas será construída nas relações. Guimarães (2008, p. 15) adverte que a dificuldade em perceber a importância desse modo de conviver com os bebês advém das relações que ainda se apoiam no caráter “disciplinador, higienista e de controle”, que acabam “ocupando o lugar da necessidade, desproteção e fragilidade”. Essas ações de cuidado com as crianças pequenas marcam um encontro individual entre o adulto e a criança, que recebe a atenção naquele determinado momento. No entanto, o que muitos professores não compreendem é que as outras crianças não permanecem inativas ou anônimas, pelo contrário, estão se relacionando e se constituindo nesse espaço heterogêneo, principalmente entre seus pares, quando se olham, se tocam ou trocam algum objeto, uma relação que muitas vezes não damos conta de perceber. É como Faria (1994, p. 213-214) descreve: a criança é “competente em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos”.

Uma das atividades principais dos bebês, na medida em que vão se relacionando com o mundo, é a observação dos objetos e das pessoas que estão a sua volta (FALK, 2004). Desde os primeiros meses de vida, o bebê já mostra expressões emocionais como prazer, dor e medo, porém, ainda não se diferencia do mundo externo – como se fosse unido ao ambiente e a tudo o que o cerca. Mas, estabelecendo interação com objetos e com seu próprio corpo, eles vão experimentando e, aos poucos, percebendo, a diferença entre o que pertence ao seu corpo e o que pertence ao mundo externo. A presença marcante de seus movimentos de “deslizar, engatinhar, sentar, ficar em pé e caminhar” está atrelada à construção de “seus territórios e suas identidades”, além de possibilitar que observem o mundo por meio de diferentes ângulos e posições (BARBOSA 2008, p.

7-8). E, assim, cada vez mais as crianças pequenininhas assumem sua condição de produtoras de linguagem e, envolvidas em diversas tramas de relações sociais e culturais, demonstram sua capacidade de se expressar, pensar, criar, inventar, participar e produzir cultura.

Pouco a pouco os bebês expressam uma relação afetiva mais intensa com os adultos próximos. Isso explica as situações nas quais eles começam a protestar o afastamento do adulto do seu campo visual. Esse apego ao outro, o movimento de imitar e diferenciar-se, está relacionado à construção do pensamento e da identidade da criança.

Guimarães (2008, p. 202) também enfatiza a importância das “ofertas e das trocas de objetos” entre as crianças pequenas, que acompanham “olhares e gestos” que comunicam e as movimentam de um local ao outro, afastando-as “do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade”. Schmitt (2009) faz uma observação interessante ao falar do valor dos objetos como elo de encontro entre os bebês ou um bebê ser elo de encontro entre um objeto e outro bebê.

Logo no início do processo de aquisição da linguagem, segundo Schmitt (2008), a relação entre adultos e crianças configura-se como ponto fundamental a partir do que narram – não só por meio da fala, mas acerca de todo conjunto de expressões não verbais. Isso porque as primeiras palavras geralmente vêm acompanhadas de “gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem”. (VYGOTSKY, 1984, p. 43). Larrosa (2004), então, assegura que demonstramos saber quem são as crianças quando nos preocupamos em falar de modo que elas nos compreendam, principalmente nos espaços que organizamos para elas.

Na medida em que vai adquirindo mais coordenação e força, a criança geralmente passa a explorar os espaços com mais independência (pula, corre e brinca com objetos), faz maior uso da fala para comunicar-se e, segundo Bondioli & Mantovani (1998, p. 195), se movimenta com mais agilidade e sente-se seduzida por mais “elementos do mundo externo”, mesmo que seja por um pequeno período de tempo. A criança fica, então, cada vez mais envolvida nas tessituras das relações sociais, demonstrando ações mais sofisticadas. Goldschmied e Jackson (2006, p. 129-30) ressaltam que aos poucos costumam voltar-se para suas novas conquistas, como “as habilidades de movimento, manipulação e fala”, movendo-se autonomamente para conquista de experiências. As autoras observam que nós, adultos, nem sempre atendemos suas expectativas e explicam que

[...] podemos ter nosso próprio objetivo, que é chegar ao correio antes que feche. Ela vê o murinho baixo no caminho e quer ser levantada para que, com nossas mãos apoiando-a, possa praticar o caminhar e o equilíbrio.

De acordo com Oliveira et al (1992, p. 42), na medida em que ocorre um “aumento da capacidade simbólica, que vai ter um papel extremamente importante na aquisição da linguagem”, a criança começa a participar e a compreender mais o papel do outro durante as brincadeiras, organiza suas ações e intenções com as da pessoa com a qual interage e compreende melhor as regras e explicações da convivência coletiva. Logo passa a demonstrar determinação em satisfazer suas necessidades e autonomamente, por exemplo, sobe em escadas, armários ou prateleiras altas, pelo simples fato de estarem à sua disposição. (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006).

À medida que a criança cresce, ao brincar, vai processualmente agindo independente dos objetos ou da situação que está a sua frente, e passa a dar significado à situação a partir do que pensa, do que imagina. Para Vygotsky (*apud*

Prestes, 2009), é difícil para a criança o exercício de afastar sua ideia de significado real do objeto – primeiramente ela se apoia em outro objeto, como por exemplo utilizar um cabo de vassoura para imaginar que é um cavalo. A imaginação, portanto, não acontece ocasionalmente. Sua primeira decorrência é libertar a criança das ligações situacionais, assim, a brincadeira com situações imaginárias é algo novo. Segundo o autor, os pequeninhos, em especial os bebês, agem determinados pela situação presente.

2.5 Culturas infantis

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. (BENJAMIM, 1984, p. 57).

É comum em nossa sociedade a visão sobre a criança como um sujeito alienado, como se durante a infância fosse possível relacionar-se com o mundo de modo impenetrável, “como coisa à parte”. (PERROTTI, 1990, p. 14). Todavia, é na diferença entre a autonomia, os fazeres das crianças e a dinâmica dos adultos que está um ponto-chave, segundo Sarmiento (2004), para o estudo sobre as culturas infantis³⁹, principalmente na compreensão que temos do modo como as crianças recebem e interagem com o que é produzido culturalmente para elas, seja produzido

³⁹É importante registrar que o tema culturas infantis demarca um campo de estudos largo e complexo, portanto, para investigações aprofundadas, eu sugiro algumas leituras em: CORSARO, William. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J. Ablex, 1985; CORSARO, William. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge Press, 1997; PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho. Mimeo, 2004; SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA, 2004; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Conferência proferida no âmbito das Jornadas “Educação e Imaginário”, realizadas na Universidade do Minho, Portugal. Mimeo, 2003.

por adultos ou pelas próprias crianças – o que Corsaro (1997) denomina *cultura de pares*, se referindo ao agrupamento de crianças que, na maioria das vezes, permanecem juntas por longo tempo nos diferentes espaços que convivem.

É necessário, portanto, compreender a infância distante dos padrões e concepções que a homogeneizam. Como categoria social, ela se apresenta de diferentes modos em cada sociedade, com suas múltiplas manifestações e produções culturais, o que nos permite pluralizar o termo infância, passando a chamar infâncias. Na maioria das vezes, a observação e a avaliação sobre as crianças se limitam ao olhar pretensioso do adulto, que espera dar conta de compreendê-las, decifrar seus pensamentos e conhecer sobre as coisas das quais elas mais gostam de fazer. Enquanto as crianças, nas suas singularidades, se expressam em múltiplas linguagens, como diz Sarmiento e Gouvea (2008, p. 12), demonstrando “sua irredutível alteridade em relação ao adulto”.

No campo da sociologia, Sarmiento (2003, p. 4) aponta as “culturas da infância”⁴⁰ como um conceito que legitima as ações das crianças e seus múltiplos modos de conhecer, organizar e significar o mundo. Souza e Pereira (1998, p. 35-36), refletindo sobre as criações infantis, remetem-se às palavras que as crianças não compreendem ou nomes e significados que dão aos objetos – “ainda não fixados pela cultura” –, demonstrando inabilidade em conhecê-los. Então indicam que tanto as palavras como os objetos são criações humanas e conseqüentemente carregam a marca de flexíveis e mutáveis, o que torna possível alterar constantemente seus significados por meio de nossas atuações. Considerando, desse modo, que vivemos num mundo sem verdades completas, mas que se modificam a todo o momento nas relações interativas e sociais, o mundo no qual

⁴⁰O termo é utilizado no plural por entender que as culturas infantis não são comuns, à medida que abarcam as diferenças de raça, gênero e classe social. (SARMENTO, 2003).

convivem as crianças costuma ser marcado pelo o que as autoras denominam de “claro-escuro de verdade e engano”. Cada experiência das crianças em criar uma “linguagem” ativará e ampliará seu “potencial expressivo e criativo”, logo, elas passarão a relacionar-se intensamente, num movimento dialógico, entre “os limites do conhecimento e da verdade nas relações entre as pessoas”. A formação e o desenvolvimento, conseqüentemente, são inerentes ao seu processo de participação e apropriação da cultura – trata-se, portanto, de uma participação ativa e não passiva, na qual, com a presença da imaginação infantil, a criança cria jeitos de pensar, sentir, observar, conhecer e se comunicar⁴¹ com o outro.

Negar as ações e as reinvenções das crianças significa impor a elas a posição de consumidoras acríticas e passivas, oferecendo-lhes somente o que produzem os adultos, desconsiderando qualquer possibilidade de sua participação e atuação como sujeito histórico e social, que produz cultura e nela é produzida. Desse modo, reduzir a cultura a um “produto acabado”, com a finalidade de transmiti-la às crianças, é inverter “as relações de um processo onde as coisas passam a ter vida e as pessoas a serem vistas como coisas.” (PERROTTI, 1990, p. 17).

Avesso a essa postura adultocêntrica, que assume uma concepção de criança como um adulto em déficit, inerte perante a cultura, Pino (2005, p. 25- 26) explica que o olhar do homem para a criança é complexo, por não ser simplesmente um “ato cognitivo”, mas abarcar “muitos outros elementos da subjetividade humana”. Ao tentar se aproximar da infância, revisitando-a, “projetando na criança a representação de si mesmo”, surge a dificuldade em ultrapassar as analogias e perceber as diferenças, como a especificidade de ser criança e as singularidades da

⁴¹Sarmento (2003) também considera como cultura da infância o modo singular (distinto dos adultos) com o qual as crianças utilizam a linguagem, essencialmente na relação entre pares.

infância, resultando, na maioria das vezes, numa contemplação negativa a qual forma a ideia da criança como sujeito incompleto, “um adulto que ainda é criança”.

[...] a criança passa a ser somente o depositário de um mundo criado pelo adulto, sem ter jamais reconhecidos os seus direitos de intervir ativamente no processo sócio-cultural que lhe diz respeito. A cultura passa a exercer uma função domesticadora e coercitiva, dificultando a participação da criança na história enquanto sujeito. (PERROTTI, 1990, p. 16).

A cultura, na perspectiva da antropologia, esclarece Cohn (2005, p. 19), não é marcada simplesmente pelos costumes, pelos valores ou crenças, mas pelo que acomoda, ou seja, num movimento ímpar, “um sistema simbólico é acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido às suas experiências”. Essa dinâmica, que não dá conta de ser “mensurável” nem “detectável” em um só lugar, é o que faz as pessoas conviverem em sociedade, considerando que estão sendo formadas “a partir de um mesmo sistema simbólico”. Isso significa que a cultura não está presa nos produtos ou nas falas e sim “na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido”. Portanto, as mudanças que ocorrem nos artefatos ou nas crenças não significam que a cultura foi adulterada. As relações e interações entre os indivíduos garantem a construção e a modificação da sociedade, que se dá de modo contínuo, o que lhes afere o papel de atores sociais, não como intérpretes passivos, mas como indivíduos que criam e recriam suas identidades enquanto vivem. Para Geertz (1988, p. 37), o homem torna-se humano ao tornar-se individual e isso é possível à medida que estamos “sob a direção dos padrões culturais”, ou seja, “sistemas de significados”⁴² que são estabelecidos ao longo da história, dirigindo e modelando nossas vidas. A cultura nos formou – e nos forma,

⁴²A cultura, para esse autor, não envolve tradições, costumes ou hábitos, mas, sim, as regras e instruções que orientam o comportamento.

continuamente – com um modelo singular de seres humanos, mas, ao mesmo tempo, é capaz de nos formar seres individuais.

Nesse sentido, a participação das crianças imersas nessa cultura é apontada por Giroux (1995, p. 49) como:

[...] uma esfera onde o entretenimento, a defesa de ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de encontros.

Desprezar a criança como sujeito social é percebê-la, segundo Sarmiento (2008, p. 20), como “estando em vias de o ser”. Ou seja, essa postura parte de uma atuação adultocêntrica que não compreende que o tempo da criança é diferente. A todo o momento ela expressa diferentes possibilidades, sem tempo determinado para recomeçar, recriar e repetir.

Nem sempre percebemos a importância da relação de criação e imaginação que a criança faz ao pegar um objeto e brincar com ele. Igualmente, na maioria das vezes, não compreendemos que as interações da criança com o conhecimento e com os objetos (industrializados ou não) não estão atreladas ao relacionamento com os adultos, bem como sua capacidade de imaginar e criar. Elas transgridem, brincam, desenham, pintam, constroem, imaginam, criam e recriam, manifestando uma cultura infantil – que não está desligada da cultura em geral. Como assegura Prado (1998, p. 10):

Nelas, impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do mundo, que inclui não somente o imaginário, mas também o afetivo, o corpo, o sonho, o prazer, o riso, o movimento, as crianças estão sempre prontas para mostrar outras novas possibilidades para e nesta apropriação. Desta forma, elas podem também ser o que são, expressando as diferentes dimensões humanas constitutivas do ser e tornando-se crianças à sua moda.

Além disso, as crianças manifestam suas possibilidades de ludibriar as situações que as concebem como participantes de uma infância padrão, mas, frequentemente, não são compreendidas. Também desejam deixar de ser invisíveis e mostrar que são protagonistas de suas histórias, quando ainda negam sua condição de ator social e sua participação ativa nesse processo.

Ao seu modo, as crianças participam da história e do movimento social e cultural a qual estão inseridas, transformando e sendo transformadas. Deixam suas marcas, dando significado às coisas que fazem, ou seja, produzem cultura. Nesse movimento, interagindo com o mundo, elas não recebem passivamente o conhecimento, mas o transformam com suas especificidades e espontaneidade. Kramer (2008, p. 168) enfatiza que precisamos:

[...] compreender as especificidades das construções culturais das crianças quanto relacioná-las com seus contextos sociais e as reflexões políticas do nosso tempo.

As culturas infantis manifestam a cultura da sociedade à qual cada criança, ou grupos de crianças, pertence. Embora elas participem da cultura organizada por adultos, recriam, ressignificam e modificam conforme seus interesses ou necessidades; nas palavras de Perrotti (1990, p. 22), elas “transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração”. Ainda que a modernidade, que trouxe visibilidade à infância, tenha tornado a categoria cada vez mais universal, sobretudo com a criação de inúmeros critérios, ocasionando um modelo padrão de criança, compreende-se que as modificações históricas e sociais não anularam a cultura infantil, nem mesmo removeram a identidade da infância e suas características particulares. Sarmiento (2004, p. 20), ao falar das modificações da *infância na segunda modernidade*, afirma que ela não se “dissolveu na cultura”, assim como a identidade das crianças continua sendo “irreduzível ao mundo dos

adultos”. Entretanto, ainda prevalece o olhar para a criança recebendo cultura, e não produzindo ou recebendo e produzindo simultaneamente.

Como nos diz Moreira (2002), principalmente no espaço da “escola”, não se interessam em descobrir como as crianças veem as coisas, pelo contrário, privilegiam o modo como o adulto pensa e concebe o mundo. Dessa movimentação, segundo Sarmiento (2003), também é comum emergir as culturas da infância. Apesar de considerar a importância histórica que as instituições para crianças tiveram na edificação da categoria infância, o autor assegura que as culturas infantis se constroem, amiúde, em oposição, empatia e atitude de caráter crítico das crianças sobre as culturas produzidas por adultos e dirigidas a elas, sobretudo em organizações educacionais, sem desconsiderar a cultura de mercado, intensamente voltada para produção de brinquedos, jogos, livros, vídeos e outros materiais infantis. Entender, desse modo, as culturas da infância requer uma análise do que é produzido para as crianças com o que é aceito por elas, todavia, colocando em destaque o que por elas é produzido autoralmente nas suas relações com a natureza, com os adultos e com outras crianças, caracterizando-as como produtoras de cultura.



3 A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA, AUTONOMIA E IDENTIDADE INFANTIS NOS ESPAÇOS OBSERVADOS – ANÁLISE DO CAMPO

Em relação ao espaço destinado à educação de crianças pequenas, Lima (1989) diz que somente os adultos separam o espaço físico do ambiente, porque as crianças percebem “o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta”. Portanto, todo espaço fala, comunica algo. Não existem lugares ocultos ou cenários insignificantes – daí a importância de investigarmos os modos de ser e agir das crianças pequenas nos espaços educativos a elas destinados.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a função dos espaços nas instituições de educação infantil não se reduz a um lugar “útil” para as crianças e os adultos participarem de atividades, como expõe Gandini (1999, p. 147), que suplanta essa perspectiva ao acreditar que os espaços apresentam as tradições e as histórias de quem convive ali. Mesmo sem intenção de organizar a instituição pensando em expressar a cultura local, o que pensam e o que produzem as crianças e adultos, o espaço físico está associado a uma concepção de criança, de infância e de aprendizagem, e toda a organização espacial influencia no desenvolvimento delas.

Opto, então, por pensar criticamente se os espaços de educação infantil favorecem, ou não, a expressão das culturas infantis, trazendo as observações acerca de um do espaço por mim observado, o CEIM Engenheiro Jorge Frydberg, permeadas por reflexões críticas iniciais em diálogo com o corpo teórico que está consubstanciado a partir do capítulo 2. Para favorecer a análise, organizei categorias centrais no processo de apropriação e produção das culturas infantis, a saber: a autoria e a construção da autonomia e da identidade infantis.

3.1 A autoria infantil nos espaços observados

Na entrada do CEIM há uma área coberta e eu observo na parede um painel (Foto 2), homenageando o Dia dos Pais e produzido pelas professoras, com o desenho de um pai abraçando, supostamente, dois filhos e recebendo um presente. Ao entrar no prédio, é possível observar que o espaço é organizado com produções dos adultos. No corredor de entrada, à esquerda, está o desenho de um Saci (Foto 3) coberto com papel picado – foi produzido pela professora do Jardim I (o qual atende crianças de 4 anos), que falou sobre o folclore para elas.



Foto 2



Foto 3

Um pequeno espaço na parede, à direita, é reservado para divulgar recados para os pais e os professores, como cartazes da Secretaria de Saúde contendo orientações de higiene, eventos culturais do SESC e programas de pós-graduação em educação. O hall interno, que também é utilizado como refeitório, é o centro de todas as salas daquele local, que inclui a biblioteca com a sala de professores, a cozinha com despensa, a sala de direção, dois banheiros e cinco salas de aula.



Foto 4

Há ainda quatro pias e acima delas está um painel (Foto 4) sugerindo a importância da higiene bucal, organizado pela diretora e uma professora. Próximo às mesas do refeitório, há um cartaz sobre a comemoração da festa de São João, também produzido pelas professoras. As portas das salas são “enfeitadas” (Fotos 5 e 6).



Foto 5



Foto 6

Em apenas uma das paredes do hall encontra-se uma produção com indicação da participação das crianças, mas percebe-se que é uma atividade organizada por adulto (Foto 7).

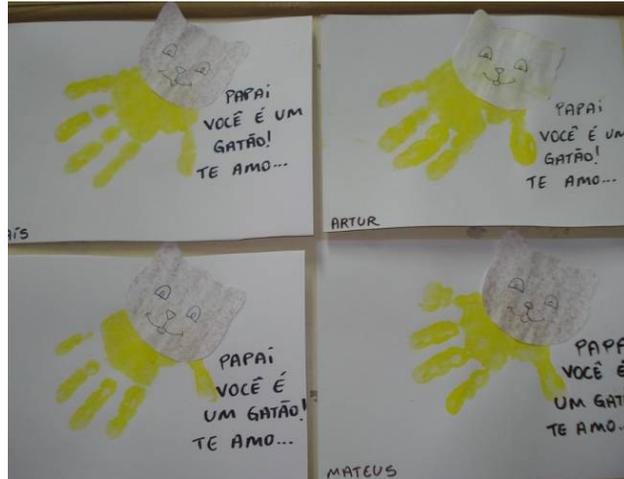


Foto 7

Os murais retratando a festa dos pais, do folclore e a festa de São João apontam para a perspectiva do planejamento fundamentado em datas comemorativas. Esse tipo de prática, atrelada ao calendário, costuma ser organizada somente pelo adulto, que define as datas e as atividades a serem trabalhadas. Ostetto (2000, p. 182) pontua o quanto essa prática se torna enfadonha, considerando que as datas se repetem anualmente e é tácito que as experiências propostas às crianças serão sempre as mesmas. O que comemoram – sejam pais, mães, índios, lendas folclóricas, árvore ou primavera – na maioria das vezes é de modo acrítico e superficial, além de, implicitamente, indicar que esses temas ou personagens podem ser lembrados somente uma vez ao ano. A autora ainda assegura que alguma atividade poderá ser alterada de um ano para o outro, mas esse tipo de prática tem sempre o mesmo “pano de fundo”, limita e depaupera o conhecimento, subestima a capacidade da criança e nega sua participação e sua capacidade autoral.

Os painéis organizados pelos adultos, nas instituições de Educação Infantil, comumente apresentam um modelo estereotipado. O professor impõe seu olhar estético, seu gosto, na medida em que apenas ele opta o que expor, ou expõe somente o que produz. Ao recusar exibir o que é produzido pelos pequeninos,

exclusivamente por suas mãos, o professor renega-os como produtores de cultura. Enquanto desenham, pintam ou fazem esculturas, as crianças criam significado, narram, imaginam, opinam, decidem e demonstram suas percepções sobre o mundo e, por essa razão, considera-se essas expressões como linguagens, como formas de transbordamento da pluralidade de modos de ser e agir infantil. Moreira (2004) afirma que cada pessoa tem, no seu desenho, uma identidade. A autora defende que se aprende a desenhar desenhando, portanto, ao sobrepujar o desenho, o recorte ou o modelo oferecido pela professora e entregue à criança somente para pintar, corrobora-se sobremaneira para torná-la meramente copista.

Se, na infância, as crianças estão conhecendo e aprendendo a gostar ou não gostar das coisas, a ideia é educá-las na diversidade, oportunizar experiências – as mesmas que, segundo Leite (1998, p. 132), “nos transformam no que somos por meio de um incessante processo de formação”. Ao afirmarmos que a criança se expressa em múltiplas linguagens, nos comprometemos a organizar inúmeras possibilidades para ela criar, imaginar, sonhar, desejar e *curiosar*. Enfim, ainda nas palavras dessa autora, que prossigam num “movimento de descoberta e de expressão, intercambiando suas experiências” (p. 145). Nessa proposta, conseqüentemente está a responsabilidade de ampliar o repertório cultural das crianças, no entanto, para tal, se faz premente a necessidade de o professor ampliar o seu (seja visual, musical, poético etc.).

De acordo com o foco da pesquisa, observei, em especial, os espaços dos pequeninos, que envolvem as turmas do Berçário I, Berçário II e Maternal I.

Na parede ocupada por berços, no Berçário I, na parte de cima, está um painel de aniversário com o desenho de uma cegonha e fotos das crianças com suas datas de nascimento (Foto 8).



Foto 8



Foto 9

Pelos pilares estão espalhadas algumas letras do alfabeto, soltas, mas as professoras não souberam explicar o motivo ou quem as colocou ali (Foto 8). Próximo ao chuveiro, acima da bancada, foram coladas figuras de peixes e sapos, desenhadas pelas professoras (Foto 9). Na mesma parede, acima do trocador e perto do passa-prato, as professoras colaram desenhos de frutas, feitos por elas; calendário; fotos de algumas das crianças e uma borboleta feita com E.V.A⁴³.

Numa das paredes do Berçário II há um mural de recados e cartazes – alguns encartes de revistas e outros feitos pelas professoras sobre os projetos que elas trabalham com as crianças (Foto 10).



Foto 10

Nessa sala do Berçário II, há problema de umidade (menos intenso do que no Berçário I, que também fica no subsolo) e apenas uma das paredes foi

⁴³Borracha produzida com alta tecnologia pela mistura de Etil, Vinil e Acetato. A abreviação da primeira letra do nome de cada produto químico utilizado na sua confecção tornou a borracha conhecida por E.V.A. É atóxica e muito utilizada em atividades artesanais.

coberta, completamente, por azulejo. Quatro berços ficam encostados nessa parede e acima está a foto de todas as crianças, com seu nome e a data de nascimento, representando um painel de aniversariantes. No alto, à esquerda, está um relógio e, ao centro, uma frase: *Feliz Aniversário!* Numa outra parede há uma janela tipo basculante, um ventilador, encarte de revistas coladas no alto e, também no alto, atrás da porta, um mural, feito pela professora, para “ensinar” as cores para as crianças (Foto 11).



Foto 11



Foto 12

Em uma parte da parede de alvenaria do Berçário II há o desenho de um bebê, feito pelas professoras (Foto 12). Em uma das colunas da sala há borboletas coloridas feitas de papel cera, também pelas professoras.

No Maternal I, há uma parede onde ficam as janelas basculantes e, embaixo, na altura das crianças, há desenhos de frutas feitos pelas professoras. Abaixo do quadro de giz há cinco desenhos de rostos com diferentes expressões que, segundo a professora, *são carinhas que elas produziram para trabalhar os sentimentos* (Foto 13). Além desses desenhos, ao fundo da sala há um painel de aniversariantes (Foto 14), uma produção sobre peixes (Foto 15), recortada pela professora, e pinturas feita pelas crianças.



Foto 13



Foto 14



Foto 15

Benjamim (1984, p. 104) diz que os adultos deveriam compreender as “normas desse pequeno mundo” antes de desejar criar para/pelas crianças, pois acabam impedindo “que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas”. Oliveira (2008, p. 16) nos alerta sobre a trajetória da pedagogia e sua tímida reflexão sobre as linguagens artístico-culturais no trabalho junto aos pequeninos, o que torna difícil a saída do professor do “psicologismo ou do didatismo”. Em outras palavras, acabam decidindo o que a criança vai desenhar, quando vai desenhar ou com que cor irá pintar. Nas palavras de Rabitti (1999, p. 59), a instituição educativa deveria ser o local extraordinário onde se “reproduz cultura e constrói-se cultura”. O espaço de educação infantil, na lógica de permitir que a criança dele se aproprie e viva sua experiência de ser criança, autora, sujeito de direitos e com possibilidade de se expressar em muitas linguagens, exige também uma organização com foco na sua autonomia, não apenas intelectual, mas de movimento, de cuidados de si etc.

3.2 A construção de autonomia infantil nos espaços observados

Para Falk (2004, p. 46), “a atividade autônoma, escolhida pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser

humano desde seu nascimento”. Mexer-se livremente, circular pelos espaços, dormir, correr, pegar e guardar coisas, lavar-se... O que podem as crianças fazer por conta própria? Como o espaço está favorecendo, ou não, essas ações?

No hall interno do CEIM observado, nota-se, de imediato, quatro pias, próximas ao banheiro, na altura das crianças. Os Berçários I e II estão no piso inferior (subsolo), nas salas que foram construídas na reforma de 2004. O acesso a elas se dá por uma escada ou uma rampa externa. No final está uma pequena área coberta, com um banheiro, uma lavanderia e uma pequena escada que dá acesso ao parque. Em frente às salas está uma grande área com gramado.

Do jeito como estão estruturados, esses espaços favorecem a inclusão, a circulação livre das crianças, bem como o contato com a natureza – importante para saúde e qualidade de vida – e a autonomia de movimento e ação dos pequeninos. Mas, para além da organização, o uso que se faz do ambiente é que deixa mais clara sua dimensão de autonomia ou não. Nas entrevistas, a professora do Berçário II disse que as crianças participam apenas da área com gramado, nunca vão ao parque. No Berçário I, de acordo com a professora, dificilmente as crianças são levadas para os espaços externos, devido ao longo tempo que envolve as trocas de fralda e o momento da alimentação, ou seja, embora existam alternativas espaciais, os profissionais não permitem que os bebês tenham contato “com a areia, com as plantas, com o sol e com o vento batendo no rosto, com um espaço diferente daquele limitado pelas paredes”. (TRISTÃO, 2004, p. 94).

No Berçário I, ainda segundo a professora, há doze crianças matriculadas, mas apenas dez frequentam. Com esse grupo, além da professora titular, trabalham duas professoras auxiliares. Portanto, uma equipe com uma

professora titular e duas auxiliares trabalham no turno da manhã e outra equipe, com o mesmo número de profissionais, no turno da tarde.

A sala deste Berçário possui um armário fechado, encostado em uma parede ao lado de dois berços, para guardar materiais das professoras e materiais de higiene e uso pessoal das crianças. Outra parede é ocupada por mais cinco berços (Foto 8, acima). Na terceira parede está uma bancada suspensa com dois trocadores e um chuveiro com duas cubas, em uma das cubas é colocada uma banheira plástica para dar banho nas crianças (Foto 10, acima). A última parede possui janelas altas, estilo basculante, com persianas que são fechadas para o momento do sono. Abaixo, ao alcance das crianças, estão alguns ganchos para pendurar as mochilas. Além do mobiliário que ocupa as paredes, no chão, quase ao centro da sala, fica um colchonete maior, grosso, quadrado; ao lado dele está um cercado para bebês ocupado por brinquedos e outro colchonete, porém, fino; próximo a esse espaço está um balanço, de plástico, aéreo (Foto 16). Dois pilares, desde a reforma, permanecem no meio da sala – um deles é coberto com almofada, para as crianças não se machucarem⁴⁴ (Foto 17).

Pelo relato das professoras tanto do Maternal I quanto dos Berçários I e II, as crianças dormem sempre no mesmo horário. No grupo dos maiores, elas já reconhecem o momento de dormir, portanto mesmo que não estejam com sono, todas deitam e “devem” permanecer em silêncio, descansando. No caso do Berçário I, foi relatada a dificuldade em fazer os bebês dormirem, pois alguns ainda não estão *acostumados* com o horário. Em berços ou em colchonetes, são os adultos que organizam esses momentos. A disposição dos berços sugere que sua única utilidade é para as crianças dormirem e, num sutil movimento autoritário, impede que nesses

⁴⁴No retorno à instituição, percebi que os bancos que existem ao redor de colunas (um está no Berçário I e outro no Berçário II) foram estofados.

momentos as crianças se toquem, brinquem ou interajam entre elas. Falk (2004, p. 31) contrapõe essa postura quando descreve a importância de as crianças não permanecerem inativas em seu berço, mas que lhes sejam oferecidas possibilidades múltiplas para moverem-se, deslocarem-se e brincarem. A autora também afirma que, para o bom “desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes”.

Que possibilidades oferecer a essas crianças que são obrigadas a ficar em silêncio, esperando os colegas acordarem, alguns por sentirem sono e outros por já estarem submissos a essa rotina? Os armários estão fechados e todos os brinquedos, lápis, papéis e demais materiais trancados, guardados no cercado de bebês ou no alto, fora da visibilidade e do alcance das crianças. Também não há livros de histórias nas salas, todos ficam guardados na biblioteca.

Desde que nascem, as crianças mostram iniciativas e interesse por tudo que as rodeia. As condições do espaço, o tamanho do mobiliário e os materiais disponíveis marcam os modos como as crianças realizarão suas experiências. Os objetos à disposição para brincarem são fundamentais, sejam caixas de papelão, bolas, fantoches, máscaras, cordas, jogos, instrumentos musicais, bonecas, carros, livros, gravuras, sucatas e tantos outros. Rabitti (1999) assegura que o número de materiais disponíveis às crianças influencia na expressão de suas linguagens, de modo que quanto maior o número e a variedade de materiais, mais linguagens elas poderão desenvolver, o que denota mais possibilidades de expressão.

Não podemos negar o potencial de relações sociais presente nos espaços de educação infantil. Filippini (apud GANDINI, 1999, p. 147) vai reconhecê-lo como um “*container*” que oportuniza a “interação social, a exploração e a aprendizagem”.

No entanto, também afirma que nos espaços temos “conteúdo educacional” à medida que ele comunica e provoca estímulos, propondo uma série de experiências interativas.

Se o centro organizador e formador da atividade mental não está só no interior do sujeito, mas na própria interação verbal, as crianças aprendem a todo o momento interagindo com outras crianças, com adultos, com objetos e com todo o espaço do qual participam. Essa relação acontece com ou sem a percepção do adulto. Em outras palavras: a criança não aprende somente quando o adulto/professor está ensinando algo ou propondo uma atividade.



Foto 16



Foto 17

O Berçário II do CEIM observado é frequentado por 17 crianças. A equipe de professoras é organizada do mesmo modo que o Berçário I: uma professora titular e duas professoras auxiliares para cada período. Numa das paredes da sala do Berçário II foram colocados ganchos para pendurarem as mochilas das crianças (Foto 18); e entre a parede azulejada e a parede azul, estão dois armários altos, fechados, que guardam materiais das professoras, materiais didáticos e brinquedos. No alto também guardam caixas e latas com brinquedos (Foto 19).



Foto 18



Foto 19

Ainda na parede azul, há uma mesa encostada e sobre ela ficam seis cadeiras pequenas empilhadas. A mesa e as cadeiras, conforme o relato da professora, são usadas no segundo semestre, no momento da alimentação, com objetivo de ensinar as crianças a comerem sozinhas. Ao lado da mesa ficam um berço e um cercado de bebês ocupados por brinquedos. Na parede “vermelha” há uma bancada suspensa com dois trocadores, duas cubas com chuveiro e em uma delas é colocada a banheira plástica para banhos nas crianças. Nessa bancada também são colocados os cadernos de cada criança para as anotações individuais, um bebedouro, copos plásticos e toalhas.

A parede verde clara é quase toda ocupada por berços: três encostados na parede, na posição horizontal, e dois estão na vertical. A parede é praticamente tomada pelas janelas basculantes (Foto 20). No centro da sala estão duas colunas, como no Berçário I, e ambas recebem uma proteção estofada para as crianças não se machucarem. Em uma delas está uma corda enrolada. Segundo a professora, a corda ligava as colunas para comportar uma cortina, com tiras, de TNT. A ideia era que as crianças tocassem apenas as pontas dos dedos. Durante o ano, à medida que elas cresciam, a professora levantava a corda, mas antes do final do ano elas cresceram muito e puxaram todas as tiras (Foto 21). No espaço central, além das

colunas, está um balanço, de plástico suspenso, dois tapetes e uma grande almofada do “Bob Esponja”.



Foto 20



Foto 21

Na turma do Maternal I frequentam 19 crianças e, destas, apenas uma fica em período parcial. Como nos Berçários I e II, nessa turma também trabalham uma professora titular, com duas estagiárias em cada período.

As paredes e o teto necessitam de pintura. Conforme a professora, os móveis costumam ficar encostados nas paredes. No fundo da sala estão dois armários, altos e fechados, que guardam materiais didáticos e roupas de cama das crianças; ao lado, duas mesas pequenas e uma mesa de professora servem de apoio para uma pilha de colchonetes (Foto 22). No canto e também ocupando a parede do lado direito, mesas e cadeiras pequenas ficam acumuladas – como as crianças alimentam-se nas mesas do refeitório, as mesas da sala, de acordo com a professora, raramente são utilizadas.

Considerando que mesa não é aproveitada somente nos momentos da alimentação, de que modo elas podem ser utilizadas nessa sala? Em quais condições as crianças desenham, pintam ou realizam colagens? Não poderiam usar as mesas também para palcos, esconderijos e demais brincadeiras corpóreas?

Para que não se perca a dimensão educativa das instituições de educação infantil, seria importante caracterizar que a organização do mobiliário

fizesse parte do planejamento. Para as crianças pequenas, a produção plástica em diferentes superfícies oferece condições para explorarem seus movimentos e criarem outras experiências. O espaço físico de uma sala – mobiliário, brinquedos e demais materiais – deve ser frequentemente pensado e modificado pelas pessoas que nele convivem. Por meio dessa prática, como afirma Gandini (1999, p. 157), atualiza-se e “permanece sensível às necessidades de crianças e adultos serem protagonistas na construção de seu conhecimento”.

Na parede do lado esquerdo estão os ganchos, fora do alcance das crianças, para guardar as mochilas (Foto 23). Ao lado está uma estante de madeira (Foto 24) com onze caixas de papelão que guardam os brinquedos. A maioria permanece no alto. Em outra parede está o quadro de giz e um armário, alto e fechado, para guardar material das professoras e materiais variados.



Foto 22



Foto 23



Foto 24

Na infância, a instituição educativa é um lugar preeminente na socialização das crianças. Portanto compreender, ou não, que identidade se constrói a partir das idiossincrasias fará grande diferença na prática pedagógica, bem como em toda a organização do espaço. Como questiona Votre (2002, p. 104): “Que papel atribuir ao indivíduo e à sua capacidade inventiva num contexto socializador de sala de aula, em que os padrões emergem e tendem a nivelar os participantes em termos

de expectativas, processos e práticas culturais?”. Como pensar no grupo de crianças como homogêneo e padronizado?

3.3 A construção de identidade infantil nos espaços observados

De acordo com Silva (2000), a identidade é uma criação cultural e social. E apesar de muitas vezes acreditarmos que a identidade não se modifica, ela jamais será fixa, pois vivemos num processo histórico em movimento e somos sujeitos formados por muitas vozes, por distintas interações. Ao longo da vida, cada pessoa faz sua caminhada particular de interações e aprendizagens; assim, se modifica e modifica o outro a cada troca que estabelece. Nesse processo, as identidades se constituem singularmente, mas nunca isoladas do contexto coletivo, do ambiente social.

Nesse sentido, retomo a análise do espaço, partindo da sala do Berçário I. Por causa da umidade, parte de duas paredes do Berçário I são cobertas por azulejo. Toda parte de alvenaria, em cada parede, é pintada com uma cor diferente – rosa, amarelo, azul e lilás. As professoras pintaram para deixar a sala “mais alegre”. Em algumas paredes, para colorir, elas resolveram misturar guache à tinta branca. No Berçário II, como no I, paredes também receberam cores diferentes. São elas: verde claro, azul e vermelha. Segundo a professora as paredes são coloridas *para deixar a sala mais alegre, afinal de contas é educação infantil e parede branca é de hospital; as crianças vão muito para o hospital Santa Catarina.*

Quais relações existem entre cores quentes, frias ou neutras com os sentimentos das crianças? De que modo elas expressam que o ambiente está triste ou alegre devido à cor de suas paredes? Há relação entre cor e gênero?

Embora a sociedade seja formada por muitas instituições, como igrejas, museus, ONGs e outros espaços não formais de educação, os espaços formais são lócus privilegiados na formação do sujeito. O sujeito se constrói e é construído a partir de interações significativas; é com o outro que ele aprende quem é e como é – em suma, é o outro quem nos constitui sujeitos. Nas instituições formais de educação, o professor é um *outro* privilegiado nessa relação e, no que tange ao foco desta investigação, é o responsável pela organização de espaços de aprendizagens. O que dificulta, muitas vezes, é a tendência de o professor educar para homogeneizar, para seguir padrões. As relações, conduzidas exclusivamente pelo adulto, apontam para um processo unívoco que não favorece a construção de identidades multifacetadas – ao contrário, muitas vezes reforça aspectos do senso comum, como a ideia de alegria irrevogável nos ambientes infantis, bem como a distinção de cores para meninos e meninas.

Nossa constituição identitária tem intensa relação com gênero – “ser menino ou ser menina” – e as características biológicas não são suficientes para essa definição. Oliveira (1992, p. 112) pontua que construiremos socialmente nossa identidade sexual interagindo com o outro e influenciados pela sociedade na qual estamos imersos. De acordo com a movimentação histórica, temos diferenças de um sexo para o outro dependendo do tempo-lugar em que vivemos. Isso acontece desde o nascimento e transcorre por todos os espaços dos quais participamos. Antes mesmo de nascer, se os adultos descobrem o sexo, já indicam o que é masculino e o que é feminino; já indicam modos de ser masculino e feminino que acompanharão o jeito de nominar, vestir, pentear, brincar, falar etc. de cada criança. Desde bebês, as crianças aprendem a *ver-se* como menina ou como menino.

No Berçário II, grandes fotos de cada criança estão expostas em uma das paredes (Foto 25). Próximo à porta fica um espelho, colado na parede e na altura das crianças. No chão, em formato de roda, estão desenhos de cada criança – o que, de acordo com a professora, facilita o momento de fazer uma roda para conversa, pois cada um senta no seu lugar (Foto 26). Outros desenhos estão colados no chão e a professora argumenta que são *para decorar, dar uma vidinha, a sala estava muito feia* (Foto 27).



Foto 25



Foto 26



Foto 27

No Maternal I, escondido atrás das cadeiras, *para as crianças não puxarem e estragarem*, como relatou a professora, está a chamada (Foto 28).



Foto 28

Desde o nascimento, inserido num contexto cultural, o ser humano aprende – a todo o momento – interagindo com o mundo por meio da linguagem, seja ela falada, escrita, imagética ou corporal. É por meio dela que compreendemos o mundo. Como o indivíduo se constitui pela linguagem, podemos afirmar que sem linguagem não existe identidade. Nós não conseguimos pensar sem linguagem e

olhamos para o mundo somente por meio dela. O bebê desde cedo demonstra essa experiência com seus primeiros movimentos, na troca de olhares, no toque, nos balbucios ou ao trocar objetos.

Woodward (2000, p. 22) afirma que “as identidades são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares”. Nos diferentes lugares em que vivem, com suas diversas práticas culturais e distintas organizações sociais, cada criança se constituirá como um sujeito com sua própria identidade, cada qual com seu modo de expressão e compreensão de mundo. Portanto, desde a educação infantil, as crianças precisam ter a oportunidade de criar e se expressar nas múltiplas linguagens, de se apropriar dos conhecimentos de mundo e construir sua identidade sem ficar presas a uma lógica uniformizante. Em outras palavras, se a identidade não pressupõe a igualdade, o importante é o que nós temos de diferente.

Considerando que identidade é a multiplicidade de posições que podemos ocupar na sociedade e no discurso, nós somos o que dizemos e o que falamos de nós; somos uma composição de linguagens e, por isso, a identidade é instável, está sempre se fazendo. Gondar (2002) assegura que não encontraremos uma identidade pronta e finalizada, pois ela se encontrará sempre em processo de construção e reconstrução, e essa construção se fará a partir da linguagem.

O sujeito é então definido como um conjunto de enunciados, atitudes, estados, condutas ou processos intencionais formados por termos linguísticos elementares, como: sentimentos, sensações, emoções, pensamentos e expectativas. (GONDAR, 2002, p. 111).



4 A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA, AUTONOMIA E IDENTIDADE INFANTIS NAS RELAÇÕES OBSERVADAS – ANÁLISE DO CAMPO

Compreender que os espaços são oferecidos às crianças e, por sua vez, como essas crianças percebem, captam e utilizam esses espaços é, para nós, uma necessidade cada vez mais intensa. (LIMA, 1989, p. 12).

Organizar o espaço na educação infantil significa oferecer um local (interno e externo) no qual a criança possa se movimentar livremente e de forma organizada; um local que favoreça brincadeiras individuais e coletivas, que desperte curiosidade e amplie a criatividade, promovendo autonomia, cooperação e responsabilidade (KRAMER, 1994). Devemos pensar primeiramente com o olhar para as crianças pequenas no presente, ou seja, seu direito à infância, sem diferença de classes, oportunizando jogos e ampliando o universo de brincadeiras, promovendo integrações com meninos e meninas de diferentes idades, com os adultos e com os objetos variados, possibilitando a expressão das linguagens das crianças e respeitando “o imaginário, o lúdico, o afetivo, o artístico e outras dimensões” (FARIA, 2005a, p. 74). Cabe ao professor, portanto, a responsabilidade de criar um espaço desafiador, onde o conhecimento está permanentemente em construção; personalizá-lo de acordo com as crianças e suas diferenças culturais; oportunizar uma boa qualidade de vida e ir além dos muros da instituição.

De acordo com Carvalho e Rubiano (2001, p. 108-109.), muitos planejamentos de instituições de educação infantil desconsideram as características físicas do espaço, ou seja, uma sala de aula é percebida como um mero pano de fundo. Muitos professores não compreendem que a organização do espaço físico está associada ao seu modo de perceber a infância e que este tem influência no comportamento e no desenvolvimento das crianças. É comum,

segundo as autoras, o espaço ser pensado com o objetivo de contemplar as necessidades do professor e das crianças coletivamente, sem pensar nas suas especificidades, negando até mesmo “o desenvolvimento da identidade pessoal”.

Ao entramos em uma instituição de educação infantil, facilmente identificamos qual sua concepção de criança e de infância; percebemos se ocorrem interações significativas entre criança-criança ou criança-professor; se existe opção de atividades para oportunizar escolhas ou se a criança depende totalmente da iniciativa do adulto, lembrando que o planejamento do espaço centrado no adulto subestima a capacidade das crianças, como se elas não soubessem escolher brinquedos nem permanecer em brincadeiras com outras crianças.

Greenman (apud GANDINI, 1999, p. 156) diz que:

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

Nesse sentido, no capítulo que aqui se inicia, além da análise do espaço, eu trago a análise feita a partir das relações observadas criança-criança, criança-espaço e criança-adulto.

4.1 A autoria infantil nas relações observadas

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. (BARROS, 2003, s/ p.).

No contexto das instituições de educação infantil, mesmo sem a organização intencional do adulto, ocorrem a todo o momento encontros e interações entre as crianças. Suas formas de se relacionar – distinta dos adultos – tecem uma rede de significados que marca a cultura peculiar da infância. As crianças agem sobre o espaço, desafiam o instituído, “são especialmente inclinadas a buscarem todo o local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa” (BENJAMIN, 1984, p. 103), transformando o espaço em lugar, em “abrigo da infância”. (AGOSTINHO, 2003, p. 7).

Assim, frente à análise do espaço, penso que na instituição observada, a despeito de poucos materiais (brinquedos, sucatas, livros, papel, tinta, lápis, caneta, argila etc.) que são oferecidos às crianças dos três grupos – Berçário I e II e Maternal I –, observei que elas criam o tempo todo, exercitam o simbolismo infantil, produzindo cultura.

As ações observadas, em sua maioria, foram criadas pelas crianças. As professoras do Berçário I e II geralmente estavam na posição de observadoras em relação às ações das crianças. Enquanto no Maternal I, a professora buscava compreender o sentido de minha pesquisa e apontava, muitas vezes, para o que as crianças criavam.

Considerando as especificidades entre as idades das crianças – sem associar a um desenvolvimento por etapas e linear, mas, sim, um desenvolvimento que ocorre em cada criança de modo diferente –, uma das inquietações dessas instituições deveria ser a de oportunizar experiências interessantes a elas. Desde pequenininhas, nos seus modos singulares de se expressar, seja apontando, tocando, observando, chorando, sorrindo, falando ou se movimentando, as crianças indicam sobre as coisas que lhes interessam ou lhes desagradam, embora muitas

vezes o adulto não dê conta de compreendê-las. Ainda que os espaços das instituições de educação infantil sejam organizados por adultos, esse é o lugar onde as crianças permanecem por muitas horas do dia. Segundo Agostinho (2003, p. 114), elas “modificam o espaço, fazendo coisas para além do que ele permite em si e do que o adulto propõe”. Nesse espaço, elas vão se constituindo enquanto sujeitos e criando as histórias das suas infâncias.

No Berçário I, mesmo com poucos objetos e um grande espaço vazio, talvez supervalorizado, desse modo, pelas professoras, as crianças tornam visível o que, para mim, e possivelmente também para as professoras, seria um lugar invisível.



Lucas P. (11 meses).



Sofia (1 ano e 2 meses).



Menino (1 ano e 2 meses).



Menino (1 ano e 6 meses).

Ou possibilidades invisíveis...



Menina (1 ano e 4 meses).

Como os brinquedos geralmente ficam encerrados no cercado de bebês, as crianças do Berçário I vão se aproximando do que está à sua disposição e vão criando. Aproximam-se das bolsas que ficam penduradas ao seu alcance e retiram cotonetes, fraldas, lenço umedecido, roupas, remédios e passam para outras bolsas.



Menino (1 ano e 2 meses)
abrindo a bolsa de um colega.

Movem os colchões, levantando-o e abaixando-o, deitam, pulam ou caminham sobre ele.



João Augusto (1 ano e 3 meses).

Retiram os lençóis dos berços...



Também movimentam os berços vazios, empurrando-os para frente e para trás ou escondendo-se atrás deles.





Como na cena acima, muitas invenções e imaginações são encerradas pelas professoras. Isso também ocorre no Berçário II e no Maternal I, porém com menos frequência.

Uma professora do Berçário I, quando percebia uma criança se dirigir para baixo da bancada da pia ou para as bolsas, chamava a atenção e comentava: *Eles sempre fazem isso!* Em nenhum momento eu encontrei o grupo de professoras questionando essas ações. Certo dia, depois de apenas duas horas com o grupo, por descuido, deixei que a bateria da máquina fotográfica chegasse ao fim. Cativada pela movimentação das crianças, por suas ações e criações, senti incômodo por não conseguir registrar, por meio de fotografias, o que faziam. Até que uma professora se dirigiu a mim e afirmou: *Não se preocupe que amanhã eles fazem tudo de novo, a mesma coisa!*

Assim como as crianças do Berçário I, eu percebi que no Berçário II elas também interagem com os espaços e criam inúmeras possibilidades, como a cena

de Bryan (2 anos) que levanta a almofada para guardar a boneca. Ele se dispersa e sai atrás de Maria Eduarda (2 anos e 1 mês), quando esta pega sua bola, e logo chega Maria Isabella (2 anos e 3 meses), pega a boneca e sai com ela pela sala, embalando-a.



No mesmo espaço, mais tarde, Letícia (2 anos e 7 meses) organizou uma cama onde colocou um urso e uma boneca. Bryan (2 anos) passou por ali e observou. Letícia retornou, desfez o que havia criado e saiu carregando o urso em seu ombro. Bryan esperou que sua colega deixasse o urso, para refazer, no mesmo espaço, o que ela havia inventado.



Ainda no Berçário II, acompanho outra cena: menina (2 anos) e Maria Isabella (2 anos e 3 meses) tirarem os ursos do cercado de bebês e pularem sobre eles. Menino (1 ano e 8 meses) observa as amigas e resolve acompanhá-las.





Pino (2005, p. 91) afirma que o produto da ação humana é a materialização de sua ideia dirigida pela ação. “Isso quer dizer que o que caracteriza a ação criadora do homem é conferir à matéria uma forma simbólica e ao simbólico uma forma material”. Assim, como afirmar que aqueles que ainda não falam, mas possuem muitas outras formas de se expressar, não produzem cultura? O que produzem as crianças de 0 a 3 anos, por meio de gestos e movimentos como as ações até aqui apresentadas? Seriam ações puramente imitativas, sem significação?

Vygotsky (2009, p. 43-44), ao falar da imaginação criadora, afirma que ela ocorre de maneiras diferentes, em determinados períodos da infância, e isso porque a imaginação depende das experiências, que nas crianças vão se formando processualmente à medida que interagem dos espaços em que elas participam e da cultura na qual estão imersas. O desenvolvimento da criança, portanto, “é desenvolvimento cultural por excelência”, e isso significa que ele se dá num processo dinâmico e dialético com as experiências sociais e históricas das crianças.

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. (VYGOTSKY, 2009, p. 15).

As crianças, enquanto produzem, narram histórias e manifestam suas opiniões. “Seus desenhos, seus brinquedos, suas expressões corporais, seu ritmo, sua entonação são elementos de pluralidade” (LEITE, 1998, p. 143), portanto, ao buscar compreender essas ações, o adulto demonstra mais do que interesse, mas necessidade de compreender a maneira como as crianças pensam e agem no mundo.

Desse modo, a maneira como o espaço físico de educação infantil está organizado, os materiais que estão, ou não, à disposição das crianças, influenciam nas suas experiências e no seu desenvolvimento. De qualquer modo, as crianças não deixam de produzir com o que está ao seu alcance. Como afirma Brougère (2008, p. 105), a criança brinca

com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. [...] Só se pode brincar com o que se tem [...].

No balanço suspenso, Letícia (2 anos e 7 meses) coloca um urso e o movimento. Além de ursos e bonecas, observei crianças colocarem, nesse balanço, peças de jogos de montar, pedaços de papel e rodas de carrinho.



Na cena abaixo, Letícia (2 anos e 7 meses), um menino (1 ano e 8 meses), outro menino (1 ano e 6 meses) e uma menina (2 anos e 1 mês) enrolam e desenrolam o tapete. No primeiro dia com esse grupo, essa foi uma das primeiras

ações que eu percebi. Nos dias seguintes, percebendo eles enrolarem um tapete menor e sair com ele pelos braços, a servente, vendo que eu os fotografava, comentou que, quando vai limpar a sala e as crianças estão por ali, as chama para enrolarem o tapete – acredita que foi assim que elas aprenderam a enrolá-lo.



Esta sala (do Berçário II) é a que possui mais brinquedos. O cercado de bebês – onde a maioria dos brinquedos permanece guardado – torna-se um lugar que “transborda” bonecas, ursos, bolas, carrinhos e motocicletas.



Maria Isabella (2 anos e 3 meses)
puxando um carrinho.

Além de enrolarem os tapetes, puxarem cobertores e lençóis dos berços e deitarem embaixo da bancada da pia, as crianças desse grupo costumam estar acompanhadas de algum brinquedo. Também exercitam a cultura de pares, pois chamam, a todo o momento, os colegas – e então conversam, se tocam, trocam brinquedos e riem.



Diferentemente do Berçário II, as crianças do Maternal I têm os brinquedos guardados em caixas, que ficam no alto de uma estante de madeira. Elas só podem pegá-los com o auxílio e, principalmente, com a autorização das professoras. Nessa sala há mais brinquedos do que no Berçário I e menos do que o Berçário II⁴⁵. Enquanto eles ficam guardados no alto, as crianças se divertem na prateleira baixa da estante, já que nada é colocado ali, talvez com o propósito de não deixar ao alcance delas.

⁴⁵Visando assegurar o direito das crianças ao acesso diversificado de brinquedos, e numa quantidade satisfatória, caberia, por exemplo, pensar em fazer um rodízio de brinquedos entre as salas.



Como no Berçário I e II, estas também descobrem espaços que geralmente estão ocultos aos nossos olhos.





De acordo com Leite (1998), outra forma de perceber o significado dado ao processo de criação infantil é refletirmos não só sobre os espaços “criados” pelas crianças, mas também sobre aqueles “oficializados” pela instituição, como os murais. Estes são, geralmente, organizados e construídos pelos adultos e expostos nas salas e corredores das instituições de educação infantil. A participação das crianças, tanto na disposição dos móveis quanto no que é exposto nas paredes, é fundamental, portanto, não podemos ignorar algumas questões, como: se a produção exposta teve participação de todos ou somente da professora; se as crianças se identificam com o mural ou se ele foi elaborado desconsiderando seus

interesses; se a identidade individual ou do grupo foi preservada; e se o grupo percebe as imagens como significativas ou desinteressantes.

Assim sendo, no retorno ao CEIM, nesse segundo momento da pesquisa, procurei observar, entre outras coisas, o que havia sido modificado nas paredes e qual a relação das crianças com as produções expostas, as quais a análise do espaço, apresentada no item 3.1, aponta que foram todas construídas e pensadas por adultos.

Dentro das salas, eu observei poucas modificações. Os painéis ainda permaneciam os mesmos e nos mesmos lugares. A maioria das colagens no chão ou na parede à altura das crianças (entre fotos delas, carimbo de seus pés com guache e quadrados coloridos), que estavam somente no Berçário II e no Maternal I, foram, em parte, arrancadas. No Maternal I eu percebi dois momentos das crianças interagindo com elas. No primeiro, elas estavam sentadas na parede esperando os colegas que estavam acordando e colocando os calçados para irem ao hall tomar café.



No segundo momento, Eduarda (2 anos e 11 meses), uma menina (2 anos e 7 meses) e Henrique (3 anos) se colocaram no chão e puseram-se a escolher os desenhos dos pés. Diziam um para o outro: *Este é meu!*



As propostas pedagógicas expostas nas paredes tentam igualar as crianças quando, pelas suas ações, elas revelam sua heterogeneidade. Segundo a professora do Maternal I, essas produções, com pouca ou nenhuma participação das crianças, são as mais aceitas pelos pais e servem de parâmetro para ser considerada uma boa professora tanto por eles quanto pela direção da instituição.

Durante essa fala, ela entregou para as crianças um desenho de sapo para pintarem com guache. Antes perguntou às crianças qual era a cor do sapo e ofereceu apenas guache verde para elas pintarem. Enquanto pintavam, outra professora desenhava um sapo num papel kraft para acompanhar a exposição.





Para Moreira (2002, p. 15), enquanto desenha, “a criança cria em torno de si um espaço de jogo”. Calada, contando histórias, cantando ou tecendo comentários, constitui-se “sempre um espaço de criação”. Ao desenhar, a criança está brincando e registrando. De acordo com o momento histórico, relata como percebe o mundo, fala de si e de sua família. Portanto, ao desconsiderarmos os desenhos das crianças, rasgá-los ou amontoá-los em algum armário, estamos extinguindo sua história. Leite (1998, p. 140) afirma que “o desenho infantil tem, não pelos seus resultados, mas por seu processo constitutivo, papel fundamental na compreensão e na análise crítica da sociedade por parte da criança”. Ainda nessa perspectiva, os desenhos, que já foram mimeografados e hoje costumam ser fotocopiados ou anexados em apostilas, se configuram em não desenhos, pois retiram das crianças sua expressão autônoma, além de inibirem o pensamento abstrato. (OSTETTO, 2009).

E o que expomos nas paredes? De que modo ampliar o acervo imagético das crianças se apresentamos somente desenhos estereotipados? Afinal, o que está nas paredes não são imagens neutras, mas cheias de significados, que comunicam, formam e revelam uma postura pedagógica. É preciso refletir o quanto nos parece comum encontrarmos nas instituições de educação infantil um padrão de imagens

advindas da cultura de massa, com olhar acríptico e opaco, impedindo a inserção do artístico e um olhar mais complexo para as coisas do mundo.

Se pensássemos mais na participação das crianças e em apreciar suas invenções, o ambiente seria tratado de outra maneira: “As paredes e os pisos seriam construídos de modo a comportar desenhos e frases de crianças em diferentes idades, talvez laváveis ou para receber muitas camadas sucessivas de tinta.” (LIMA, 1989, p. 59). Ao planejarmos um espaço que favoreça a participação e as manifestações infantis, a autora considera que a criança terá oportunidade de deixar suas marcas, tanto pelos desenhos, quanto pelas cores, iniciando um exercício de “transformação do seu mundo”.

4.2 A construção de autonomia infantil nas relações observadas

A autonomia costuma ser muito referida como um dos objetivos da educação infantil, mas para Silva e Sperg (1999, p. 66) a alusão ao termo é geralmente desamparada de significados. Segundo as autoras, não há somente uma base teórica, são diferentes referências contextualizadas em distintas teorias. Com auxílio de “paradigmas clássicos da ciência psicológica”, elas trazem algumas explicações: o paradigma behaviorista explica autonomia por meio dos comportamentos, como a tomada de iniciativa e as ações de uma criança sem auxílio de um adulto ou de uma criança maior; o paradigma psicodinâmico afirma que a autonomia se trata de um desenvolvimento gradual da “dependência para independência”; e o paradigma cognitivista, na abordagem construtivista, assegura que a criança constrói autonomia à medida que se desenvolve e interage com o

meio no qual está inserida. Este último apoia-se na teoria de Piaget⁴⁶ quando o autor fala em duas tendências morais, já pensadas por Kant⁴⁷, que são a heteronomia e a autonomia. A primeira diz respeito às regras determinadas por uma sociedade e impostas aos indivíduos; a segunda se refere ao princípio moral individual, independente das determinações externas. Embora para Kant a moral seja inata, Piaget acredita que ela é construída a partir do desenvolvimento da criança com a interferência das relações sociais.

No dicionário de filosofia de Abbagnano (2007, p. 111), o conceito de *autonomia* é apresentado a partir do pensamento de Kant, para mencionar “a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”. É uma prática da liberdade na qual o indivíduo, segundo esse autor, tem um princípio em si e cria suas regras de ação.

Martins (2002, p. 224) descreve autonomia como palavra que vem do grego autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, ela apresenta o termo no contexto de um debate moderno que retoma “o processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma”.

Dessa forma, pensar na estrutura de um espaço que favoreça ações autônomas das crianças requer um planejamento no qual não basta um bom mobiliário, uma variedade de brinquedos ou os melhores materiais pedagógicos se as salas não estão organizadas de forma a promover interações e experiências diversas voltadas à independência e à escolha. Percebemos a diferença ao nos

⁴⁶PIAGET, J. **O julgamento moral da criança**. Rio de Janeiro: Mestre Jou, 1977.

⁴⁷KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

deparamos com uma sala onde há armários altos e chaveados, em que não há material ao alcance das crianças, indicando que suas ações são dependentes do adulto; e uma onde há estantes baixas e os brinquedos, jogos e demais materiais estão à disposição dos pequenos – o que contribui para o desenvolvimento da autonomia, dando à criança o direito de escolher suas brincadeiras e pegar livremente um objeto, sem auxílio do professor.

Pensando na formação de sujeitos capazes de tomar suas próprias decisões, Faria (2005a, p. 78-79) indica que podemos planejar os espaços de educação infantil partindo do pressuposto de que a “criança é capaz de múltiplas relações”. Assim, organizaremos “ambientes de vida em contexto educativo” que favoreçam a investigação, a interação e a possibilidade de escolhas autônomas. Portanto, nas instituições de educação infantil é primordial a apresentação de um espaço que permita a participação das crianças, contribuindo para a impressão de sua cultura, de suas marcas e para a conquista de sua autonomia. Agostinho (2003, p. 134) afirma que onde as crianças convivem, elas registram “sua forma de pensar e seus desejos”. Por meio de suas ações também percebemos que elas sugerem que esses espaços são eminentemente lugares de encontro. Gandini (1999, p. 151) corrobora por pensar na importância do desenvolvimento social e sua ligação direta com o desenvolvimento cognitivo, o que demanda a construção de um espaço que favoreça “encontros, interações e intercâmbios” entre as crianças.

Batista (1998), por sua vez, indica que o uso do tempo e do espaço muitas vezes não corresponde com o que é experimentado e vivido pelas crianças. Ainda que em uma instituição de educação infantil exista uma relação hierárquica do adulto sobre a criança, na qual esta é obrigada a cumprir normas e limitar-se a rotina planejada, elas conseguem, muitas vezes, ludibriar o estabelecido e o imposto,

demonstrando que reconhecem as regras e o local de onde participam – e, assim, fazem opções, escolhas. Corsaro (2009, p. 31) acredita nessa postura das crianças ao afirmar que sua participação é uma “reprodução interpretativa”, uma vez que, em suas culturas de pares, satisfazem seus anseios e interesses obtendo dados do mundo adulto. Nesse caso, não se trata de uma apropriação passiva, mas de uma compreensão de que a criança modifica e cria sua cultura por meio dessa interação social.

Entretanto, com referência à construção da autonomia infantil nas relações presentes nessa instituição, apresento minhas observações desde o momento de minha chegada, que ocorria por volta de 12h40. De acordo com a rotina da instituição, por volta das 10h40 as professoras colocam todas as crianças para dormir, portanto, no momento em que eu chegava, além de acompanhar a saída do grupo que trabalha no período matutino e a entrada do grupo do período vespertino, eu observava o momento do sono das crianças. No Berçário I, à medida que acordam, elas são colocadas em um colchão⁴⁸ e ali se espreguiçam e aguardam até que todos os colegas acordem. Algumas crianças ainda são colocadas no bebê conforto ou no balanço suspenso. Há respeito pelas crianças que não querem dormir, e elas costumam ficar no colchão aos cuidados da professora para que não façam barulho, pois os colegas que dormem podem acordar.

Diferentemente do Berçário I, onde todos dormem em berços, no Berçário II alguns dormem em colchonetes. Segundo as professoras, não há berço para todas as crianças, mas desconsideram que poderiam aproveitar mais dois que são utilizados como depósito de brinquedos, de cadeiras e de suas bolsas pessoais. Como no Berçário I, as professoras do Berçário II cuidam das crianças que acordam

⁴⁸Refiro-me a um colchão quadrado e grande que fica no chão, próximo a uma coluna. De acordo com as professoras, o colchão é importante para colocar os pequeninhos, que ainda não caminham.

primeiro para que não despertem quem está dormindo. Quem dorme em colchonetes tem a vantagem de levantar e caminhar pela sala, embora as professoras tentem pedir que elas fiquem sentadas. Mas, quem está no berço, deve permanecer até que todos acordem e chegue o momento da mamadeira, que acontece somente às 13h30. De acordo com a professora, se ela retirar do berço quem acorda, enquanto a maioria está dormindo, as que acordaram vão até os berços e despertam seus colegas.

A maioria das crianças espera no berço, umas preferem ficar em silêncio (sentadas, deitadas ou em pé) e outras choram e estendem as mãos indicando que preferem sair dali, mas a professora lembra-os que devem esperar. Quem está em berços encostados na parede costuma esperar observando as professoras, e os colegas que estão nos colchonetes e se movimentando pela sala – estes algumas vezes se aproximam de quem está no berço e levam algum brinquedo para o colega. Quem está em um dos berços que ficam encostados próximos à janela tem mais uma opção: espiar a rua pelas frestas da basculante.

Na cena a seguir, na sala do Berçário II, Letícia (2 anos e 7 meses) estava dormindo no colchonete, havia acordado e caminhava pela sala. Ela pegou um urso, jogou-o no chão, foi até Maria Eduarda (2 anos e 1 mês), que estava no berço e acabara de acordar, e lhe entregou uma boneca.



Por meio dessas observações, percebo que, no Berçário II, o cuidado das professoras para que as crianças que acordem não façam barulho e permaneçam à espera do momento da mamadeira – que para Letícia (2 anos e 7 meses) e Maria Eduarda (2 anos e 1 mês) significou, nesse momento, uma espera de 50 minutos – não intimida as crianças a se comunicarem, pegarem brinquedos, rirem e se aproximarem. Algumas ações dos pequeninos demonstram desprendimento ao adulto que está por perto e que possivelmente lhe chamará a atenção e impedirá sua atuação. Isso não ocorre tão facilmente no Berçário I, uma vez que conseguem evitar esse movimento que acontece no Berçário II, pois algumas crianças ainda não caminham. As professoras conseguem fazer com que os pequeninhos que acordam permaneçam por mais tempo sentados.

No Berçário II, enquanto a maioria das crianças dorme, Letícia (2 anos e 7 meses) pega um edredom, estende no chão, coloca um urso de pelúcia e o embrulha. Depois o carrega nos braços e, novamente, vai até Maria Eduarda (2 anos e 1 mês).





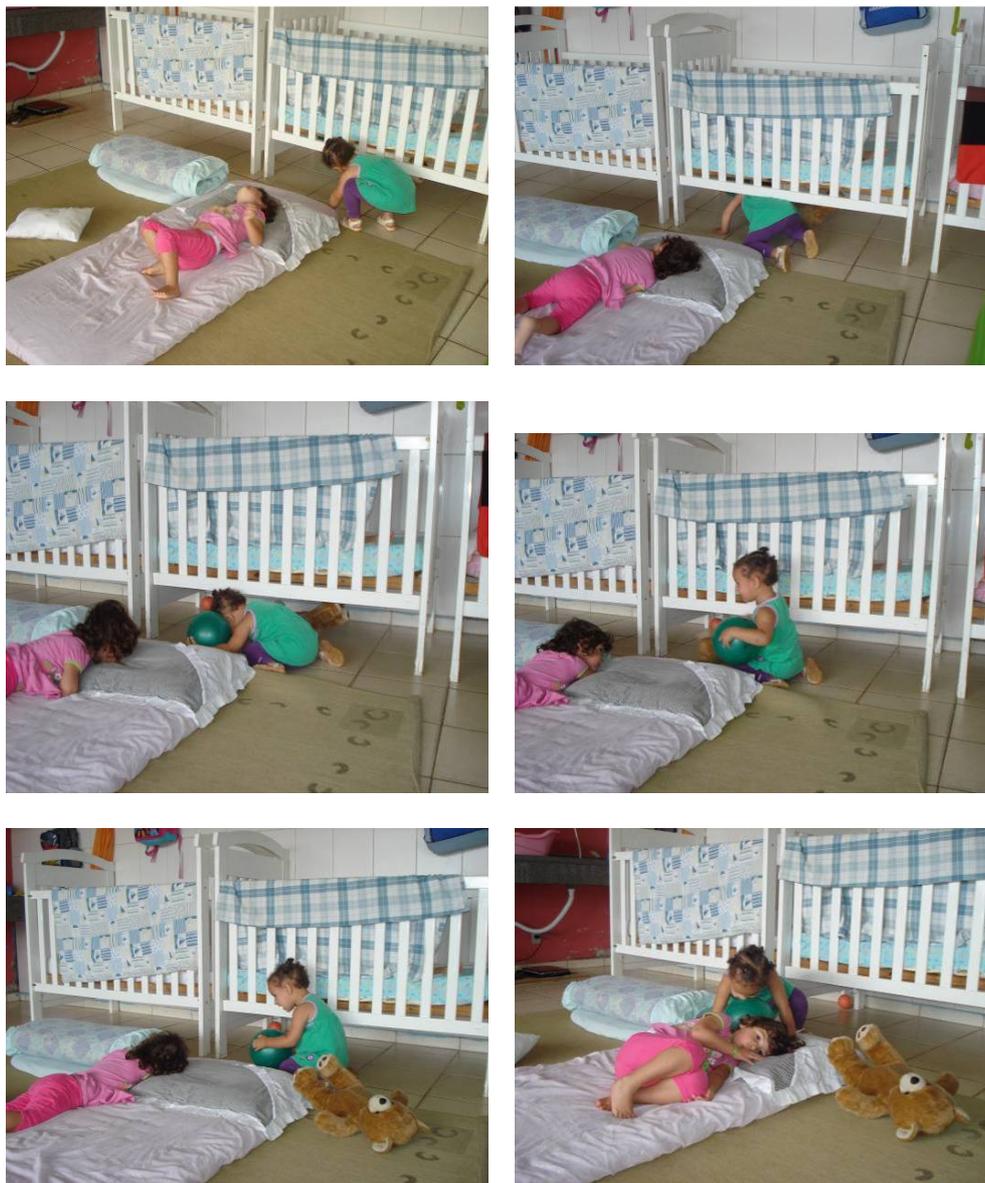
Bryan (2 anos), que dormia no berço ao lado de Maria Eduarda (2 anos e 1 mês), acabara de acordar. Letícia (2 anos e 7 meses), que dormiu no colchonete, está caminhando pela sala. Ela já levou uma boneca para Maria Eduarda e agora se aproxima de Bryan, pega seu sapato e pergunta ao colega se ele quer colocar. Bryan pega seus sapatos de volta, deita no berço e Letícia o observa, enquanto Maria Eduarda espia pela janela.





Letícia (2 anos e 7 meses) decide voltar ao colchonete, mas no caminho pega novamente o urso de pelúcia que está no chão e se aproxima de Maria Isabella (2 anos e 3 meses) convidando-a para acompanhá-la. Maria Isabella prefere voltar a deitar. Então Letícia observa uma bola embaixo de um berço, chama a atenção de sua colega e vai à busca da bola. Maria Isabella, ainda deitada, vira para o outro lado, Letícia se aproxima de seu ouvido e fala: “A bola, a bola!”





Em seguida, ela observa Bryan (2 anos) e Maria Eduarda (2 anos e 1 mês), que estão no berço à espera do horário da mamadeira e são as únicas crianças acordadas, considerando que Maria Isabella (2 anos e 3 meses) ainda prefere dormir. Letícia (2 anos e 7 meses) entrega a bola a Bryan e retira do berço os bonecos, o edredom e os sapatos de seu colega. O menino, por sua vez, enquanto segura a bola, aponta para a colega os objetos a serem retirados e depois levanta e chuta a bola pelo berço.





Prado (1998, p. 14) afirma que “reconhecer esta complexidade e criatividade” das crianças pequeninhas é compreender seu direito “à própria infância e à brincadeira livre, espontânea”. Segundo a autora, essa compreensão nos leva a perceber as crianças pequenas como protagonistas.

Na cena seguinte, Maria Eduarda (2 anos e 1 mês), que acabara de puxar a toalha que estava pendurada na janela, cobriu-se com ela. Bryan (2 anos) ainda joga a bola pelo berço, até pensar numa outra possibilidade: ficar em pé em cima da bola. Maria Eduarda o observa enquanto ele sobe e desce da bola – eles se olham e riem, se tocam. Maria Eduarda tenta empurrá-lo até que ele decide jogar a bola para fora do berço.







As ações das crianças do Berçário II, apresentadas até aqui, ocorreram no momento do sono. Embora o espaço não favoreça, elas se movimentam autonomamente pela sala. Atitudes e oportunidades como essas influenciam na construção da autonomia das crianças. Porém, pouco acontece no Berçário I, como já descrito anteriormente; tampouco no Maternal I, onde as ações das crianças durante esse horário são mais limitadas, sendo todos obrigados a dormir ou permanecer deitados até 13h30, momento do café⁴⁹.

A sala do Maternal I é diariamente organizada para o momento do sono. Não há berços, todos dormem em colchonetes que, quando guardados, ficam empilhados em cima de uma mesa, no fundo da sala. Enquanto as crianças almoçam, uma professora organiza os colchonetes, colocando-os um ao lado do outro e formando duas fileiras.

⁴⁹Há na instituição um lactário para o Berçário I e o Berçário II. Às 13h30 servem mamadeira para as crianças. O Maternal I, que fica no andar de cima, junto com o Maternal II e Jardins I, II e III, é atendido pelas merendeiras da cozinha, que às 13h30 servem, geralmente, café com bolo.



Conforme dizem as professoras, dificilmente alguma criança não dorme, mas se ficam acordadas, devem permanecer deitadas no colchonete. À medida que vão acordando, lhes é imposto que fiquem em silêncio, ainda deitados.

Davi (3 anos e 5 meses), Júlia (2 anos e 11 meses), Clara (3 anos e 6 meses) e Emily (3 anos e 3 meses) despertam e ficam por mais de 30 minutos deitados aguardando os colegas acordarem e seguirem para o café.



O momento do sono geralmente marca, para Coutinho (2002), o tempo mais ritualizado nas instituições de educação infantil. E, na organização da rotina,

ocorre muitas vezes uma repetição de “ações do dia a dia”, que reproduz uma sequência constante e tediosa da organização do tempo-espço. Além de impor momentos de espera, essa estrutura nega autonomia às crianças, já que não podem agir “sem a direção formal e o controle do adulto” (BATISTA, 1998, p. 52). Esse movimento de rotina se configura, segundo a autora, como homogêneo, considerando que todos dormem ao mesmo tempo e do mesmo modo. As singularidades das crianças são minimizadas pelas ações invariáveis, que também ocorrem em outros momentos, como durante a alimentação e a higiene. A importância da rotina no sentido de organizar, estruturar o dia com as crianças e orientá-las no tempo-espço não indica que ela necessite ser rígida e imutável, pelo contrário, deve ficar aberta às possíveis eventualidades que surgirão ou, então, se tornará uma ação automática. (WARSCHAUER, 1993). Também podemos organizar a rotina seguindo o que nos recomenda Faria (2005b, p. 128): “desorganizar o tempo e o espço do mundo adulto, organizando-o para que as crianças produzam as culturas infantis, para que as crianças sejam crianças”.

Referente à educação de crianças até 3 anos, Guimarães (2008, p. 2) aponta que muitas respostas, especificamente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (R.C.N.E.I.), indicam as ações indissociáveis de educar e cuidar como principais na educação de crianças nessa faixa etária. No entanto, afere a autora, educar e cuidar se tornam duais quando o primeiro é compreendido como “instruir ou ensinar” e o segundo como “dar conta da rotina”. Segundo Kuhlmann Jr. (2005, p. 60), educar e cuidar são especialidades que surgiram da palavra inglesa *educare*, que recentemente foi adotada no Brasil. Na proposta do R.C.N.E.I., diz o autor, já encontramos uma desarticulação com seu verdadeiro sentido, segmentando-o, pois, ao traduzirmos a palavra inglesa, devemos manter a trama

entre educar e cuidar, portanto “adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende”. Diante dessa afirmação, apresento as palavras de Kohan (2004, p. 8-9) ao sugerir que:

Talvez possamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. [...] Não se trata de nos infantilizarmos, de voltarmos à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo.

No primeiro dia em que eu estive com o grupo do Maternal I ocorreu algo no horário do sono que pareceu ser aceitável somente pela minha presença. Emily (3 anos e 3 meses) e Júlia (2 anos e 11 meses), enquanto aguardavam alguns colegas acordarem, resolveram subir nas mesas que guardam os colchonetes. Uma menina (2 anos e 8 meses) e Clara (3 anos e 6 meses) resolveram acompanhá-las.





Eu já havia entendido, durante os 40 minutos que estava ali, que as meninas deveriam voltar para o colchonete e permanecerem deitadas, mas antes que a professora as chamasse, eu me aproximei e perguntei se poderia fotografá-las. Diante do sim das meninas e pela minha posição de “fotógrafa pesquisadora”, as professoras permitiram, por aproximadamente dois minutos, que eu as fotografasse. Mas logo aconteceu o previsto: as meninas precisaram voltar para o colchonete.

Exatamente às 13h30 a professora chama as crianças e pede que elas coloquem seus chinelos⁵⁰ e fiquem sentadas na parede, embaixo do quadro de giz. Quem está dormindo precisa acordar, pois, durante o café, os colchonetes são novamente guardados. As crianças fazem fila para irem até o hall, que fica em frente a sua sala, tomar o café.

Por meio desse relato, penso nas ações pedagógicas que não permitem a expressão das crianças em suas singularidades, dificultando seu sentimento de pertencer a um lugar em que elas convivem por longas horas, todos os dias. Junto a essa atitude, geralmente está a postura de padronizar as crianças por meio das proposições pedagógicas, ocultando suas especificidades (COUTINHO, 2002).

⁵⁰Observei o cuidado que as professoras têm se o tempo está quente. Embora as crianças pudessem fazê-lo, as professoras retiram suas meias, colocam no tênis e guardam na mochila, de onde retiram os chinelos e colocam aos pés do colchonete. Isso ocorre enquanto algumas crianças ainda dormem. Como saem cedo de casa, costumam vir calçadas com tênis, mas, com a chegada do verão, também trazem chinelos.

Além do momento do sono – que envolve a estrutura da rotina da instituição –, para compreender se as relações favorecem a autonomia, eu também observei a disposição dos materiais, principalmente se estão ou não ao alcance das crianças.

O Berçário II é um grupo privilegiado quando eu observo os brinquedos que existem na sala e que estão à disposição das crianças. Embora alguns estejam guardados dentro ou em cima dos armários, muitos ficam dentro do cercado de bebês, facilitando o alcance das crianças. Quem não consegue alcançar, na maioria das vezes, chama a professora para auxiliar.





Maria Eduarda (2 anos e 1 mês) foi buscar a almofada de sapo para sentar no tapete junto com a professora e seus colegas.

Já no Berçário I, além de não haver brinquedos ou objetos que fiquem à disposição das crianças, as que não caminham são tratadas com a preocupação de serem colocadas em algum espaço para que possam sentar, observar ou simplesmente “ficar ali”. São colocados no bebê conforto, no andador ou no balanço suspenso. Às vezes ficam por mais de uma hora, até que uma professora pegue para trocar a fralda ou dar mamadeira. Quem fica no balanço suspenso observa o grupo, brinca com o balão ou o chocalho que as professoras prenderam nas laterais ou espera que alguém passe para balançá-lo – o que nem sempre é um adulto, pois algumas crianças tentam alcançar os colegas, mesmo que seja pelos pés.



Lucas P. (11 meses), nesse dia, ficou por mais de uma hora sentado no balanço suspenso.

Quem fica no bebê conforto muitas vezes recebe um colega que vem embalá-lo, tirar sua chupeta ou simplesmente ficar lhe observando.



Sofia (1 ano e 2 meses) embalando Caio (8 meses).

Quem é colocado no andador tem a opção de correr pela sala e se aproximar do espaço ou do colega que desejar, porém, sente dificuldade no momento de pegar algum objeto ou brinquedo, pois o espaço de proteção do andador limita os braços dos pequenininhos. Lucas P. (11 meses) disputava um objeto (um pote vazio de lenço umedecido) com Sofia (1 ano e 2 meses), mas ele mal o alcançava. Às vezes quase arrancava das mãos da colega, mas quando Sofia decidiu soltar o pote, ela o jogou no chão. Lucas resolveu pegar, mas a situação piorou, pois suas mãos ficaram mais distantes – ele tentou, mas como não conseguiu, resolveu desistir.

As crianças que não são dependentes da professora para se deslocar de um espaço ao outro, ou seja, as que já caminham, não deixam de se aproximar e criar outras possibilidades com o balanço:



Ricardo (1 ano e 7 meses).

Com o andador, novamente Ricardo (1 ano e 7 meses), utilizando-o primeiramente para subir e tentar pegar a moto que está dentro do berço, junto com três bebês conforto e um colchonete.





Diferentemente do Berçário II, onde as crianças alcançam muitos brinquedos que ficam guardados no cercado de bebês⁵¹, neste grupo as crianças são totalmente dependentes dos adultos para pegar qualquer objeto. Nos dias em que eu acompanhei essa turma, apenas uma vez vi alguém retirar muitos brinquedos do cercado e entregar às crianças:



⁵¹O Berçário II tem muito mais brinquedos que o Berçário I, portanto as crianças alcançam o que fica em cima, pois conseguem puxar. Ao contrário, no Berçário I, os brinquedos estão até a metade do cercado e isso impede que os pequeninhos alcancem qualquer objeto.





No Maternal I, eventualmente uma criança arrisca pegá-los no alto da estante.



Clara (3 anos e 6 meses) tentando pegar um brinquedo. Nesta sala eles ficam em caixas, guardados no alto da estante.

Outras ações de movimento autônomo das crianças foram por mim observadas, no Maternal I, quando elas resolveram espiar a chuva pela janela basculante, a qual, além de ficar fora do alcance de seu olhar, possui vidros canelados. Mas, mesmo assim, elas criam alternativas.



Artur (3 anos e 6 meses) observando a chuva.

Na situação a seguir, chovia mais forte e trovejava, enquanto algumas crianças ficavam próximas da professora e outras até choravam, uma menina (2 anos e 8 meses), Tamiris (2 anos e 10 meses) e outra menina (2 anos e 7 meses) tentavam observar o que acontecia lá fora.



Kramer (1994, p. 74) nos faz lembrar que o trabalho pedagógico acontece em todo espaço institucional, como também fora dele, e que, para consolidar os objetivos pedagógicos propostos, “pressupostos teóricos sólidos” não bastam se não houver uma boa articulação com os materiais disponíveis e a organização de todo espaço. Se o planejamento tem como meta promover autonomia, criticidade e criatividade, ele requer um espaço organizado pela/para criança, que amplie suas interações, suas brincadeiras e que desperte curiosidade. Lima (1989, p. 13) afirma que as crianças se relacionam com o mundo e com outras pessoas por meio do espaço físico. Desse modo, o espaço se qualifica, “deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer”.

Evidentemente, ao organizar os espaços, os professores o fazem de acordo com sua concepção de infância e com seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, confiando na sua prática. Muitos, sem perceber, organizam o espaço a seu favor, sem reconhecer que estão dificultando seu trabalho e limitando o desenvolvimento das crianças. Assim, quando nos depararmos com uma sala onde os armários são altos e chaveados, os brinquedos, jogos, tintas e lápis estão fora do alcance das crianças, observaremos o quanto os pequeninos são dependentes de um adulto que comanda todas as ações e, muitas vezes, acredita estar trabalhando autonomia e facilitando interações (SILVA, 2004).

Devemos entender que as características de uma sala de educação infantil não devem ser desconsideradas, pois sua organização influencia na aprendizagem das crianças, nas suas interações com os colegas, com os objetos, com o professor e com a cultura a sua volta. Portanto, ao estruturar o espaço, deve-se considerar a criança em suas especificidades, criando um ambiente rico em interações, criativo, que provoque curiosidade e ofereça vários materiais e desafios de forma que a criança tenha direito de optar e escolher brincar com os colegas ou individualmente. Faria (2005b, p. 138) lança o seguinte desafio: “O que nós, como professoras, vamos colocar à disposição das crianças para que elas leiam o mundo, inventem o mundo?”.

Nesta instituição, mesmo diante de propostas coordenadas pelo adulto, as crianças demonstram movimentos autônomos, como a cena que eu apresento com o grupo do Maternal I, na qual a professora colocou música para as crianças dançarem: depois de colocar um CD, elas dançaram um pouco e logo resolveram sentar, uma ao lado da outra, em cadeiras enfileiradas e encostadas em uma das paredes. A professora, então, convida as crianças: *Vem, vamos dançar!* Elas

observavam a professora dançar e não respondiam, continuavam sentadas. A professora falou: *Eu vou desligar o som, vocês não querem dançar.* As crianças responderam em coro: *Não, não desliga!* A professora ria e não entendia porque não queriam dançar, queriam ficar somente sentados ouvindo a música. Até que Clara (3 anos e 6 meses) resolveu retirar a cadeira do lugar e colocá-la no meio da sala e sentar de frente para a professora. Uma a uma – algumas crianças – foram seguindo a ação de Clara.





A sequência de fotos também mostra duas professoras apenas observando a ação das crianças. Nesse dia, as crianças realizaram muitas brincadeiras com cadeiras e sem intervenção das adultas. Enfileiravam, andavam por cima e depois pulavam; enfileiravam e deitavam; colocavam uma atrás da outra e sentavam, sugerindo uma brincadeira de trem ou ônibus. Fortunati (2009, p. 71) denomina esses momentos de “brincadeira livre” e assegura que devemos garantir que eles aconteçam em boa parte do tempo em que as crianças permanecem na instituição. Compreender a importância dessa ação está diretamente relacionado com o modo o qual o espaço está estruturado, principalmente pela variedade de materiais e brinquedos que estão, ou não, à disposição das crianças. A presença do adulto, embora deva ser constante, não poderá intimidar as escolhas das brincadeiras, as criações e as invenções protagonizadas pelos pequeninhos. No entanto, essa prática se faz presente quando o espaço se torna importante diante do planejamento e o professor compreende, segundo Kishimoto (2005, p. 69-70), que a criança “é ser ativo e construtor de conhecimento”. Desse modo, é possível dar condições para elas participarem de projetos e pensarem sobre as modificações dos espaços. A autora pontua que há muitos discursos que não seguem as práticas, pois elas ainda revelam-se tímidas diante de tantos materiais oferecidos pela natureza. São materiais que podem ir para o espaço interno por meio de sementes, água, folhas (caídas do chão), pedras, caroços de frutas secas, gravetos ou até mesmo

plantas ornamentais para interiores, mas também podem ser contemplados no espaço externo, onde as crianças podem conviver com a natureza e realizar muitas experiências, como

[...] prestar atenção ao trajeto do avião; observar a formiga que se esconde pelas folhas; virar cambalhota ou jogar futebol; se pendurar feito macaquinho na barra; acenar para o passageiro do metrô; experimentar a vertigem e o controle de equilíbrio no gira-gira e a colaboração necessária na gangorra. (SECRETARIA DO MENOR, 1992, p. 43).

A participação nos espaços externos desse CEIM é determinada pela faixa etária das crianças, que frequentam o parque somente a partir do Maternal I. No gramado em frente às salas do Berçário I e II, no primeiro semestre participaram somente as crianças do Berçário II. As professoras do Berçário I não costumavam sair com as crianças na rua, segundo o relato de uma professora: *São muitas crianças, sempre tem que trocar fralda, dar comida, não sobra tempo para ir à rua.* Porém, no final do segundo semestre, ela entrou em licença saúde e sua substituta passou a levá-las ao gramado em frente às salas ou ao hall de entrada da instituição. Entretanto, por falta de árvores nesse gramado e com o calor se aproximando, o local mais acessível era o hall. Por ser uma área coberta, nele há muita sombra, porém, é um espaço com mais concreto do que vegetação. Há apenas uma pequena faixa de grama e no final uma caixa de concreto que guarda o relógio que controla a energia. As crianças do Berçário II gostam de ir direto nesse local. Elas espiam o relógio pelo burquinho e também jogam pedrinhas e folhas dentro.



Pelo fato de as professoras não levarem brinquedos para esse local ou, quando levam, optarem por apenas um escorregador de plástico ou duas motocas para todo o grupo, foi no momento de registrar no meu diário de campo que eu percebi, mais uma vez, o quanto as crianças não são passivas pelo pouco que lhe oferecem. Elas correm; espiam pela porta de vidro enclafado que dá acesso à entrada principal do prédio, tentam abri-la e, quando conseguem, correm para dentro até as professoras chamarem-nas de volta; também tentam subir num pequeno tronco de árvore e num banco grande de madeira que fica à disposição para algum adulto sentar; sobem no pequeno muro e espiam, pela grade, o movimento da rua, as casas e a igreja; correm até a grade que protege a área em que estão da descida para as salas do subsolo e olham para baixo, observam talvez a altura em que estão ou o prédio da AMA⁵², que fica ao lado do CEIM; e espiam também a lateral do prédio, que dá visibilidade para o parque.

⁵²AMA é a Associação dos Amigos dos Autistas de Criciúma.



Menina (2 anos e 1 mês) espiando pela lateral do CEIM as crianças brincando no parque.



Gabriela (2 anos e 5 meses) tentando subir no tronco da árvore.

O Maternal I frequenta o parque, um lugar com poucas árvores, que estão plantadas praticamente nos cantos dos muros e, portanto, não chegam a fazer sombra nos brinquedos, nem mesmo na caixa de areia, local onde as crianças demonstram gostar muito de ficar. Algumas arriscam ficar no sol, outras tentam ficar na pequena faixa de sombra que faz no horário em que elas estão ali.

Próximo à caixa de areia há uma escadaria que liga o parque às salas do subsolo; entre a escadaria e a caixa há um espaço um tanto quanto perigoso e arriscado para as crianças fazerem o que costumeiramente fazem, como: subir, escalar, pendurar e pular.



Agostinho (2003, p. 127) afirma que espaços amplos para as crianças se movimentarem (como o parque) são “ricos em desafios, plurais em suas formas, combatendo a lógica do retilíneo e plano, para que se transformem em lugares para se movimentar em retas e curvas, planos e acidentados, térreos e altos, chão e ar, realidade e fantasia, no e com o mundo das coisas, das pessoas, dos sonhos”.

Extrapolando a ideia do parque institucional, a artista plástica Elvira de Almeida (1997, p. 72) defende que projetar parques para uso da comunidade é como elaborar “cenários lúdicos”, pois acredita que as crianças, usuárias principais,

assumem o papel de autoras e atrizes, uma vez que, enquanto se divertem, criam inúmeras “peças encenadas”, à medida que se apropriam e exploram esse espaço.

Nessa perspectiva, reafirmo um lugar – para as crianças – de autoria, expressão das culturas infantis e que oportuniza interações significativas. Para tanto, é preciso planejar um currículo e praticar uma pedagogia, como afirma Silva (2000), “que celebre e problematize a identidade e as diferenças”. Um espaço em que as crianças construam a identidade, sem influências reducionistas.

4.3 A construção de identidade infantil nas relações observadas

Partindo dos estudos de Hall (2005), conceituar identidade⁵³, assim como outros fenômenos sociais, é uma tarefa complexa se considerarmos que o tema ainda é pouco desenvolvido e sem definições precisas para a ciência social contemporânea. Desde o Iluminismo, o conceito estável de identidade convinha para definir nossa essência de seres humanos, considerando o homem um sujeito unificado. Entretanto, os estudos da teoria social argumentam que os antigos conceitos de identidade que materializavam o mundo social se fragilizaram diante de novas identidades que hoje dividem o homem – essa mudança é apontada como *crise de identidade*. O sujeito de identidade permanente agora possui várias identidades, nem sempre afirmadas ou aceitas por ele. Esse movimento, para o autor, lança o *homem pós-moderno*, um sujeito sem identidade determinada ou imutável, mas com formação histórica que indica uma transformação sucessiva conforme as relações e representações dos sistemas culturais aos quais participam.

⁵³Sobre identidade, ver: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005; SILVA, Tomaz Thadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000; FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G.D. (Orgs). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Desse modo, podemos assumir diferentes identidades, considerando que dentro de nós existem várias delas, muitas vezes contraditórias, mas é o que garante seu movimento constante. Portanto, Hall afirma que é ilusório pensarmos em uma identidade pronta e fechada, pois o movimento histórico e a multiplicidade cultural nos confrontam constantemente, nos possibilitando a identificação com várias identidades.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2005, p. 75).

A formação de identidade não está apenas no discurso, mas nas experiências que vivenciamos desde que nascemos, por meio da expressão cultural da sociedade a qual participamos – que é múltipla e ao mesmo tempo simbólica. Assim, ao considerar que nos constituímos na interação com o outro, de forma individual e coletiva, por meio de relações assimétricas, penso no espaço coletivo das instituições de educação infantil como interlocutor dessas experiências e formador de identidade por meio das histórias que ali são construídas. É um lugar que produz discursos e exala culturas que orientam as crianças a “reconhecer e apreciar a identidade pessoal, enquanto ligada às diferenças entre os sexos, e também a acolher a própria identidade cultural e os valores específicos da comunidade de pertencimento” (FARIA (Org.), 1995) diante da existência de diferentes culturas.

Dessa forma, um espaço de educação se configura em um lugar envolvido por relações multifacetadas. A educação da infância, nas instituições de educação infantil, revela-se um espaço imprevisível – embora não percebido por

alguns adultos –, onde as crianças criam seus jeitos próprios de compreender e interpretar o mundo por meio de múltiplas linguagens. O que produzem, não é em si, mas fundamentado no contexto cultural que lhe é apresentado, então “a criança pequena emerge como coconstrutor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Os espaços de educação infantil também possibilitam a construção de identidade de gênero⁵⁴, um processo que inicia a partir do nascimento da criança, fundamentado nos valores culturais da sociedade a que ela pertence, e o qual percorrerá por toda sua vida. Na família, na comunidade, nas instituições de educação infantil e demais espaços formais e não formais de educação e formação, as relações, ao diferenciarem meninos e meninas, terão influência direta nessa constituição. São essas relações que, segundo Scott (apud FINCO, 2008), “fornece[m] um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana”.

Assim, as relações infantis nessa pesquisa foram reveladas a cada momento que eu observava as crianças. Em algumas ocasiões não dei conta de fotografar muitas ações que aconteciam ao mesmo tempo, às vezes sem saber para qual olhar primeiro e outras tentando fotografar pelo menos duas ações simultaneamente.

⁵⁴Sobre gênero, ver: FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola de Campinas. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE-Unicamp, Campinas; COSTA, Arlete de. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil**: um estudo sobre as relações de gênero. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis; STOLL, Raul Roberto; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Professoras da escola infantil: práticas e significações a respeito da sexualidade e da educação sexual. In: **Educação**. Porto Alegre, 1999. p. 71-105; MAIA, Denise da Silva. **O conceito de criança na pré-escola**: gênero, poder e subjetividade. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre; LOPES, Zaira de Andradde. **Meninas para um lado, meninos para outro**: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande; GOBBI, Marcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: relações de gênero, desenho infantil e pré-escola. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE-Unicamp, Campinas.

Referindo-se à identidade nas relações observadas, apresento a cena de Letícia (2 anos e 7 meses), no Berçário II, colocando o urso para dormir. Assim como as professoras colocam as crianças no berço, cobrem com uma manta e as embalam no momento de dormir, Letícia faz o mesmo com um urso de pelúcia, mas, no movimento do embalo, ela acaba empurrando-o e, então, resolve dar a volta pelo berço e arrasta-o, para continuar embalando o boneco e finalmente conseguir cobri-lo.



No Maternal I, trago cenas das meninas penteando os cabelos umas das outras. Nesse grupo, percebi que as professoras fazem muitos penteados no cabelo das meninas e, nos dias que eu acompanhei, observei que eventualmente uma menina, ou um grupo de meninas, ficava ao redor da professora esperando sua vez para ser penteada. Mais uma vez, esses mesmos movimentos também acontecem das crianças entre si.



Emily (3 anos e 3 meses) penteando o cabelo de sua colega Eduarda (2 anos e 11 meses).

Destaco também que no Berçário I observei momentos em que uma criança se aproximava do colega que estava dormindo no colchonete e embalava-o. O mesmo acontecia com quem ocupava o bebê-conforto ou o balanço: logo passava um amigo para embalá-lo. Também registrei Sofia (1 ano e 2 meses) se abaixar atrás do colega Caio (8 meses) e puxar sua fralda, talvez “espiando” se havia cocô, exatamente como as professoras fazem.

Carvalho e Rubiano (2001, p. 109) pensam no significado de personalizar o espaço da educação infantil para promoção de identidade pessoal. Afirmam que os indivíduos não se veem “soltos no espaço”, mas como pertencentes a uma sociedade, vivendo num “momento histórico-social, morando em certos lugares e possuindo certos objetos”. Portanto, a personalização do espaço se refere às oportunidades das crianças se expressarem individualmente, levar objetos pessoais para sala (sua chupeta, mamadeira, travesseiro, boneco ou outro objeto com o qual gostem de dormir abraçado etc.).

A educação de crianças (meninas ou meninos) – por meio das roupas, dos gestos, das músicas, dos movimentos, das brincadeiras, das histórias, dos sentimentos etc. – é construída, produzida e reproduzida com foco pulsante nos espaços formais de educação. A postura do professor, a prática pedagógica e toda a estrutura física das instituições de educação infantil, num movimento involuntário ou intencional, podem produzir marcas que naturalizam as diferenças entre meninos e meninas. Os estudos e pesquisas sobre gênero na educação infantil contribuem para a prática da igualdade “que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas”. (FINCO, 2008, p. 1).

Durante a pesquisa, registrei uma fala que diferenciou meninas e meninos. Foi quando Bryan (2 anos), no Berçário II, quis a almofada de uma amiga, para satisfazer sua vontade ou ludibriar a colega, e a professora chamou sua atenção e disse: *Só um pouquinho, Bryan, a professora vai achar uma almofada de menino. Olha essa aqui, é de menino!*

No Maternal I, embora as professoras só façam penteados nas meninas e as crianças já frequentem banheiros distintos, separados por feminino e masculino, nos demais momentos observados as crianças não são divididas por gênero. Também nos demais grupos observei que as crianças ficam juntas, independentemente se são meninos ou meninas, tantos nos espaços externos como nos internos. Os brinquedos são guardados sem distinção, carrinhos, ursos, bonecas, bonecos, todos na mesma caixa ou no cercado de bebês, e as crianças pegam os que escolhem.



Emily (3 anos e 3 meses) e Júlia (2 anos e 11 meses) brincando com bonecos e peças de montar.



Menino (3 anos e 2 meses) dando mamadeira para um boneco Mickey.



Bryan (2 anos) geralmente toma banho com uma boneca. Ainda molhado, primeiro precisa secar a boneca para depois permitir que a professora continue lhe cuidando.



Emily (3 anos e 3 meses) com o pincel, brincando de passar batom.



Letícia (2 anos e 7 meses) dando comida ao urso de pelúcia.



Maria Isabella (2 anos e 3 meses), Maria Eduarda (2 anos e 1 mês) e Bryan (2 anos) fazendo caretas em frente ao espelho.

Mello (2005) afirma a importância de a instituição dar espaço para a criança trazer suas histórias, ter a oportunidade de formular ideias, criar soluções para os problemas que vivencia em grupo, expressar opiniões sobre os mais variados assuntos e demonstrar seus sentimentos. Assim, ela deixaria de ser sujeito passivo e cada uma teria direito à sua identidade, considerando que cada sociedade tem sua dinâmica e sua cultura, características que marcam, constituem e identificam o sujeito.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que esse adulto experimentou? O *que* ele quer nos provar? Antes de tudo, um fato: também ele foi jovem um dia, também ele quis outrora o que agora queremos [...] de antemão ele desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-os na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. Assim são os bem intencionados, os esclarecidos. Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de “juventude”; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. (BENJAMIN, 1984, p. 21).

Esta dissertação apresentou a organização do espaço físico do CEIM Jorge Frydberg e teve como principal objetivo perceber se o modo como ele está estruturado oportuniza, ou não, a expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos. As dúvidas e inquietações sobre a organização do espaço nas instituições de educação infantil não se encerram nesta pesquisa, porém, ela contribui para ampliação desse estudo.

O percurso da investigação, para além do que o próprio espaço propõe, contou com a participação das professoras e, sobretudo com a narração das crianças a partir de suas relações entre pares, com adultos e com o espaço como um todo. Desde já ressalto a coragem dessas profissionais em abrirem seus espaços de trabalho para que, a partir das observações e ponderações, possamos todos nos empenhar na melhoria dos processos pedagógicos junto às crianças pequenininhas. Destaco, ainda, que a intenção não é criticar ou julgar as professoras, que gentilmente me acolheram, mas, a partir do observado, tecer comentários e reflexões em diálogo com o referencial teórico, que possam nos ajudar na missão de colocar as crianças, as professoras e o espaço em relação, exercendo mais plenamente o seu papel de protagonistas das instituições de educação infantil. O encerramento desta investigação assume esta “forma-texto”

(TRIERWEILLER, 2008, p. 217), a qual, por mais fiel que esteja aos relatos do campo, não dá conta de explicitar a experiência do processo.

A realização deste estudo me possibilitou aprender como as crianças pequenininhas participam e se apropriam desse espaço e como criam significados com tudo que está à sua volta e à sua disposição, que consiste em: tapetes; toalhas de banho; mantas; cortinas; bolsas; berços; cadeiras; bancos; colchões; prateleiras; ou mesas. Suas ações-criações ultrapassam os limites que, por ventura, o adulto tente lhes impor.

Minha percepção da arquitetura e da organização do espaço revelou a concepção de criança e de infância não somente de quem o projetou⁵⁵, mas dos profissionais que direta ou indiretamente são responsáveis por esse CEIM. Então, meu olhar atravessa esse espaço com tudo o que eu senti, experimentei e vivenciei para questionar outros espaços, na intenção de não me isolar nesse, mas pensar sobre outros contextos. Mais uma vez, sem culpabilizar os sujeitos, eu busco compreendê-los na sua relação de responsabilidade⁵⁶.

Assim, trago as palavras de Otto Lara Resende (1992) quando o escritor fala que *nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos e é por aí que se instala no coração o monstro da indiferença*. E, a fim de não me deixar cegar pela indiferença, opto por levantar questões norteadoras: há muitas instituições de educação infantil com problema de umidade? Quando plantarão “muitas” árvores no gramado e nos

⁵⁵Ohtake (apud MAZILLI, 2003, p. 169) assegura que o arquiteto contribui com o desenho, mas não deve se posicionar como um “pedagogo de segunda mão”. Do mesmo modo, o pedagogo não deve agir como um arquiteto, pois se ele der as informações antes da criação do projeto, corre o risco de cair no padrão. Portanto, primeiro o arquiteto cria, depois senta com o pedagogo para fazer as modificações necessárias.

⁵⁶O termo **responsabilidade** é traduzido do russo *otvetstvennost'*, que “une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa”. Adail Sobral (apud TRIERWEILLER, 2008, p. 56) faz o neologismo utilizando o termo para “designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu uso, um responsivo responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente.”

parques para que as crianças aproveitem esse espaço em dias ensolarados? Temos como cuidar para que as bancadas com pia não permaneçam com canos expostos? Para quem são os livros de literatura infantil que ficam encerrados em armários da biblioteca e por que eles não estão nas salas à disposição das crianças? Há diferentes formas de contornarmos o incômodo com móveis e paredes descascadas? Será necessário à organização das propostas que as crianças andem enfileiradas? Seria possível repensar formas de colocar objetos e brinquedos à disposição das crianças de 0 a 3 anos? Seria viável pensar numa estética institucional que privilegiasse expor nas paredes não a lógica estética do adulto, mas as produções das crianças, sem cópias, feitas exclusivamente por elas?

Mesmo percebendo que na instituição observada a participação das crianças não é priorizada para pensar esse espaço e publicar suas marcas, notei o quanto elas participam com seus movimentos autônomos, suas invenções, suas sensibilidades e suas espontaneidades. Como afirma Sarmiento (2008, p. 29), as crianças não recebem apenas a cultura pronta, que lhes determina “seus papéis sociais” – elas agem a todo momento sobre essa cultura, transformando-a, “seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir de suas próprias práticas (...)”. Isso, entretanto, não me impede de problematizar que as crianças fazem coisas ótimas a partir de quase nada... Mas essa constatação não pode esmorecer a nossa luta por um espaço de qualidade, rico em variedade e desafios.

Também percebi que a estruturação da rotina (COUTINHO, 2002), ao invés de promover, muitas vezes impede a expressão das culturas infantis, fazendo com que a proposta caminhe na contramão da dinâmica das crianças. Enquanto professoras seguiam seus planejamentos preocupando-se em organizar suas ações

estabelecidas por uma rotina (rotineira), os pequeninhos se apropriavam singularmente do espaço com o que estava ao seu alcance, demonstrando altivez ao referencial adulto.

É importante ressaltar, mais uma vez, que nos espaços de educação infantil são protagonistas as professoras, as crianças e o espaço. Organizar-se pela rotina poderia significar não planejar para dependência, mas, sim, privilegiar a autonomia, as especificidades individuais e coletivas e, sobretudo, a participação das crianças, no sentido de oportunizar a expressão de suas culturas. Para tanto, é necessário que tenhamos um olhar sofisticado para suas ações – junto aos adultos, ao espaço e entre pares. “Ainda não é o momento se sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.” (KULMANN JR., 2005, p. 57).

O modo como está organizado o espaço do CEIM pesquisado pode ser repensado e refletido criticamente. Não existem nas paredes indícios das produções infantis e haver falta de objetos e brinquedos ao alcance das crianças (em especial no Berçário I e no Maternal I) indica que elas, seus pensamentos e suas criações ainda não estão no centro das propostas. Vale lembrar que quanto mais materiais oferecemos e diversificamos, mais oportunizamos “espaço e tempo para que expressem seus saberes”. (AGOSTINHO, 2003, p. 150).

Como dito no referencial teórico, o espaço não é mudo, sempre comunica, mas o empobrecemos quando não percebemos as crianças como atores sociais ou não lhes garantimos o direito de verem-se crianças. Portanto, o modo como projetamos e organizamos as salas, a cozinha, o hall, os banheiros, o pátio, os corredores e as paredes influenciam na expressão cultural das crianças, que aprendem constantemente e “criativamente informações do mundo adulto para

produzir suas culturas próprias e singulares” (CORSARO, 2009, p. 31-32). Sobre as ações adultocêntricas observadas nos espaços de educação infantil, a arquiteta Mayumi Souza Lima (1989, p. 11) infere:

A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação [...] o medo maior é o do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder.

Os espaços de educação infantil, com seus aspectos culturais e sociais, à medida que são percebidos como potenciais no desenvolvimento das crianças pequenininhas, se transformam em outro *educador*. Para além de um lugar de cuidado e educação, será enriquecedor de experiências, ampliando as relações entre bebês e crianças maiores – sem desfavorecer a relação de pares – e consolidando a prática de ampliar e oportunizar a expressão das culturas infantis.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, Katia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ALMEIDA, Elvira de. **Arte lúdica**. São Paulo: Edusp, 1997. 175 p.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p.

FARIA, Ana L. G. As novas orientações para uma nova escola da infância In: _____ (Org.). **Grandes políticas para os pequenos**. Caderno CEDES. Campinas: Papyrus, n.37, 1995.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 242 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 200 p.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

_____. **A educação das crianças de 0 a 3 anos: questões para reflexão**. Mimeo, 2007.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003. 80 p.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984. 173 p. il.

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susana. (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 358 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, v. I, II, III. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. 31 p. il. p. 10.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008. 112 p.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CECHIN, Andréia Forgiarini; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Escola infantil: um espaço de construção de gênero. **Educação**, Porto Alegre, n. 39, p. 41-70, set. 1999.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 60 p.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER E CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA. A ocupação do espaço. In: Creche Urgente: Espaço Físico. Brasília, n. 3, 1988. p. 15.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação**: era uma vez – quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002. 208 p.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge Press, 1997. 378 p.

_____. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J: Ablex, 1985. 336 p.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e cultura visual**: uma trama entre imagens e infância. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALHBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE, Rivania Kalil. **A dimensão espacial dos programas de educação infantil**: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das Escolas de Educação Infantil do Município de São Paulo, no período de 1975 a 1985. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. São Paulo: JM, 2004.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lucia G. de; MELLO, Suely A. (Orgs.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. São Paulo: Junqueira & Marins, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia

Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005a. p. 67-97.

_____. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, p. 60-91, 1999.

_____. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 211-233.

FINCO, Daniela. **Socialização de Gênero na Educação Infantil**. Mimeo, 2008.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FÜLGRAFF, Jodete. **A infância no papel e o papel da infância**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

GEERTZ, Clifort. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Thomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONDAR, Jô. Linguagem e construção de identidades: um debate. In: FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (Orgs.). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 107-115.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira de. **Relação entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

_____. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês**. Mimeo, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

_____. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Mimeo, 2004.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiame, 1982.

_____ et al. **Com a pré-escola nas mãos**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 163-189.

KULMANN, Moysés Jr. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 67-97.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 131-150.

_____. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 73-96.

_____. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LIMA, Mayumi Souza. (coord). **Espaços educativos: uso e construção**. CEDATE - Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico Educação Secretaria de Estado da Educação. 1987.

_____. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. **A importância da qualidade do espaço na educação das crianças**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. n. 27, p. 9-12.

_____. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

LOPES, Ana Elisabete. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 75-108.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e educação**: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002.

MAZILLI, Clice e Toledo Sanjar. **Arquitetura lúdica**: criança, projeto e linguagem. Estudo de espaços infantis educativos e de lazer. 2003. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Jornada de pesquisa em arte e sobre arte**. In: SEMINÁRIO ESTADUAL ARTE NA EDUCAÇÃO, 1., 2004, Criciúma. (anotações pessoais).

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. **Escultura & imaginação infantil**: um mar de histórias sem fim. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Ser professor de educação infantil: entre buscas, para além dos hábitos de pensar e fazer**. Palestra. Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. (09/09/2009). Anotações pessoais.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.

PIAGET, J. **O julgamento moral da criança**. Rio de Janeiro: Mestre Jou, 1977.

PINO, Angel. **A marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PRESTES, Zoia. Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil. Palestra proferida no Educasul 2009. Florianópolis, 2009.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho. Mimeo, 2008.

RABITTI, Giordana. **A procura da dimensão perdida**: uma escola da infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 65-126.

RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 fev. 1992.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Infância e pedagogia**: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

_____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço-espço e tempo: razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA, 2004.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

_____; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Apresentação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-13.

_____. **Imaginário e Culturas da Infância**. Conferência proferida no âmbito das Jornadas “Educação e Imaginário”, realizadas na Universidade do Minho, Portugal. Mimeo, 2003.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n 91, 2005.

SECRETARIA DO MENOR. Projeto Arquitetônico. In: **Creche/pré-escola**. Governo do Estado de São Paulo, 1992. p. 41-57.

SILVA, Andressa J. **A organização do espaço na educação infantil e sua influência na expressão das linguagens artístico-culturais das crianças**. 2004. Monografia. (Especialização em Metodologia das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Sílvia N. Falcão; Kramer, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Patrícia Ligocki; SPERB, Tania Mara. A pré-escola e a construção da autonomia. **Temas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 65-77, 1999. Mimeo.

SILVA, Tomaz Thadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Thadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes: 2000. p. 7-72.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. Cotidiano de sala de aula: bebê de 0 a 3 anos. In: CONGRESSO EDUCASUL, 2009, Florianópolis. (anotações pessoais).

_____. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papius, 1998. p. 25-42.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L.H. (Org.). **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRISTÃO, Fernanda C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VOTRE, Sebastião Josué. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (Orgs.). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 89-105.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

WARAGAYA, Marta Etsuko Tamura. **Projeto de arquitetura para escola experimental de educação infantil**: o processo de sua invenção. 1998. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Thadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes: 2000. p. 7-72.

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil**: experiências, trajetórias e significações. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.