

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosely Valéria da Silva Costa

**COM OLHOS DE CRIANÇA:  
problematizando os espaços externos da  
Educação Infantil em uma instituição de Ensino Fundamental**

Porto Alegre

2016/1

Rosely Valéria da Silva Costa

**Com Olhos de Criança:**

problematizando os espaços externos da  
Educação Infantil em uma instituição de Ensino Fundamental

Trabalho apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Profª. Drª. Susana Rangel Vieira da Cunha

Porto Alegre

2016

Dedico esta investigação às crianças, que tanto me inspiram e me fazem perceber o quanto ainda tenho a aprender.

## PALAVRAS DE GRATIDÃO

À minha família e amigos, pelo apoio e incentivo constantes. Especialmente ao meu esposo Éverton, pelo carinho e compreensão.

Às crianças protagonistas e coautoras desta investigação que compartilharam comigo saberes, afetos e emoções pelos espaços da escola em que fui por elas conduzida.

À minha orientadora e professora, Dra. Susana Rangel V. Cunha, por me guiar nesta estrada investigativa, levando-me a descobrir o meu “caminho expressivo”.

À querida amiga Brenda, pelo auxílio diário enquanto apoio pedagógico da turma, por ser companheira, confidente e por enriquecer os nossos dias com suas ideias e com seu carisma, sempre pensando no melhor para as crianças.

Às famílias das crianças, pela parceria e carinho.

Aos amigos Liliane, Lutero, Eduardo e Adriele, companheiros desta jornada durante todo o curso, pela parceria e pelas trocas de experiências durante as idas e vindas a Porto Alegre, percurso guiado a muita risada, alegria e descontração, por mais que o cansaço físico tentasse nos abater. Aqueles momentos ficarão guardados na memória e com certeza deixarão saudades.

À direção da EMEF João Baptista Jaeger, por abrir os portões da escola e permitir a realização desta pesquisa.

E, por fim, a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para que eu chegasse a esta etapa final. Recebam meu carinho sincero e gratidão.

O espaço interpretado pelas crianças com a sua cor e o seu calor torna o lugar mutável e em contínua transformação [...] (MARGINI, 2016, p. 326)

## RESUMO

Esta pesquisa procurou entender como um grupo de crianças de quatro anos de idade, inseridas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da Rede de Ensino da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, se relaciona e se apropria dos espaços externos destinados à Educação Infantil. O estudo consiste em uma pesquisa empírica qualitativa, fundamentado na Sociologia da Infância, no qual as crianças foram as protagonistas e coautoras do trabalho. Nesta investigação, discute-se sobre a relevância dos espaços externos para a Educação Infantil, considerando as normativas e legislações que vigoram sobre eles e a importância de observar o que as crianças pensam sobre estes espaços. A partir dos estudos de Forneiro (1998), Frago e Escolano (2001), os conceitos de espaço são abordados. Sobre criança, autonomia, protagonismo e apropriação, dialogou-se com Kramer (2005), Zabalza (1998), Delgado e Muller (2004) e Lima (1989). As análises apontam que as crianças percebem que há na instituição uma divisão em relação aos espaços destinados à Educação Infantil e o direcionamento às crianças do Ensino Fundamental. A inadequação dos banheiros, a organização em fila, a postura “adultocêntrica”, bem como o apreço pela pracinha “dos grandes”, e a relação espaço/tempo também constituem aspectos evidenciados pelas crianças nesta investigação. Diante dos dados levantados, foi possível concluir, que os sujeitos da pesquisa não se apropriavam de todos os espaços da escola, mas ansiavam por fazê-lo. Chamavam a escola de sua, no entanto, reconheciam que eram inibidas a se apropriar e a se comunicar espontaneamente com alguns espaços a elas “destinados”. A pesquisa proporcionou, ainda, uma reflexão sobre a minha prática pedagógica, fazendo - me perceber a necessidade de observar e ouvir mais as crianças, de modo a alinhar as minhas concepções ao meu fazer pedagógico, no intuito de quebrar paradigmas e estar capacitada a propor mudanças reais, que possam se desdobrar em ações conjuntas com enfoque nas crianças.

Palavras-chave: **Criança. Pesquisa com crianças. Espaços-externos. Protagonismo. Educação-Infantil.**

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Crianças em fila.....	36
Imagem 2 – Matheus R. desenhando .....	45
Imagem 3 – Cauana e ao fundo Erick G. Maria, Carlos, Débora e Brayan .....	45
Imagem 4 – Autoria: Carlos - " O Bate bunda" (nome dado pela criança à gangorra).....	47
Imagem 5 – Autoria: Carlos - " O Bate bunda" (nome dado pela criança à gangorra).....	48
Imagem 6 – Autoria: Cauana - Todos os lugares da escola.....	48
Imagem 7 – Autoria: Cauana - Todos os lugares da escola.....	49
Imagem 8 – Autoria: Débora - Balanço da pracinha dos grandes .....	49
Imagem 9 – Autoria: Débora - Balanço da pracinha dos grandes .....	50
Imagem 10 – Autoria: Eduarda - A “nossa pracinha” com os balanços e a gangorra .....	50
Imagem 11 – Autoria: Eduarda - A “nossa pracinha” com os balanços e a gangorra .....	51
Imagem 12 – Autoria: Brayan - Outra pracinha, a “dos grandes” (ausente no dia de registrar o desenho) .....	51
Imagens 13 e 14 – Autoria: Thales - "Pracinha dos grandes" .....	52
Imagens 15 e 16 – Autoria: Vitória - Brinquedo da “nossa pracinha” que tem a casinha com o escorregador .....	53
Imagens 17 e 18 – Autoria: Nicolás - "Brinquedos da pracinha dos grandes" .....	54
Imagens 19 e 20 – Autoria Erick G. - A ponte da "pracinha dos grandes" .....	55
Imagem 21 – Autoria: Matheus R. - Cozinha (precisou se ausentar no dia da fotografia) .....	56
Imagens 22 e 23 – Autoria: Maria - Pracinha dos grandes, com todos os Brinquedos .....	57
Imagens 24 e 25 – Autoria: Sthéfani - Ponte da “pracinha dos grandes” .....	58
Imagens 26 e 27 – Autoria: Matheus A. - O balanço da “nossa pracinha” .....	59
Imagem 28 – Autoria: Jamily - Os pneus da "nossa pracinha" (ausente no dia do registro do desenho) .....	60

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CME – Conselho Municipal de Educação

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação

PMENH – Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo

PNE – Plano Nacional de Educação



## SUMÁRIO

<b>1 PROBLEMATIZANDO OS ESPAÇOS EXTERNOS COM ENFOQUE NAS CRIANÇAS .....</b>	<b>11</b>
1.1 INQUIETUDES DE UMA PROFESSORA .....	11
1.2 EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DE ESPAÇO .....	17
1.3 RELEVÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERNOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..	19
<b>2 CRIANÇAS .....</b>	<b>23</b>
2.1 APRESENTANDO AS PROTAGONISTAS E COAUTORAS DA PESQUISA .....	23
2.2 PENSANDO SOBRE A CRIANÇA À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA .....	24
<b>3 POR UMA METODOLOGIA DA ESCUTA.....</b>	<b>26</b>
3.1 ABRINDO O LEQUE METODOLÓGICO.....	26
3.2 PARA INÍCIO DE CONVERSA... VOCÊ QUER PARTICIPAR DA PESQUISA?..	29
3.3 CHEGOU A HORA DA PRODUÇÃO DE DADOS... MAS, POR ONDE COMEÇAR? .....	34
3.4 DESCREVENDO FÍSICAMENTE OS ESPAÇOS OBSERVADOS .....	34
<b>4 O QUE FOI REVELADO NA PESQUISA COM AS CRIANÇAS E PELAS CRIANÇAS .....</b>	<b>36</b>
4.1 IH, FILA? NADA DE BOBAGEM! .....	36
4.2 OS LUGARES PREFERIDOS DAS CRIANÇAS E SUAS PERCEPÇÕES FRENTE A SUA UTILIZAÇÃO .....	40
<b>5 REFLEXÕES SOBRE MINHA DOCÊNCIA .....</b>	<b>62</b>
<b>6 EXTERNANDO OPINIÕES E COMPARTILHANDO EMOÇÕES .....</b>	<b>65</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DIRECIONADO À ESCOLA .....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - CRIANÇA .....</b>	<b>74</b>

## INTRODUÇÃO

Olá, sejam bem vindos! Para contar sobre esta pesquisa, inicio com esta saudação e aproveito para convidar os que me leem para juntos adentrarmos em uma instituição de Ensino Fundamental que oferece a Educação Infantil no nível pré-escolar. Mas, antes de continuarmos, peço que pare por um minuto a leitura e pense que está recebendo este convite pessoalmente. Para reavivar a memória, pergunto: Quais as imagens que surgem na sua mente? Acredito que eu possa responder à esta pergunta, claro que com uma margem de erro, mas creio que, possivelmente, você imaginou um espaço, um lugar. Acertei?

Fiz o questionamento acima porque penso que, ao entrarmos em uma escola, o espaço é um dos primeiros aspectos que atrai o nosso olhar, seja a pracinha, o corredor, as informações das paredes, as salas de aula, os cartazes, ou a ausência deles. Por mais que sejamos indiferentes ao que acontece ali, o espaço existente salta aos nossos olhos. Quando atuamos na área da educação e este espaço é o nosso ambiente de trabalho, ele ganha significado, cor e o nosso olhar para ele é mais aguçado. Habitado pelas crianças, ele agora ganha mais vida.

Pois bem, dentro desta escola não estamos sozinhos. Existem muitas crianças cheias de energia e vigor por todos os lados. Mas há um grupo específico de crianças com quatro anos de idade os quais iremos observar. Peço que paremos um pouco. Convido você a vislumbrar, então, o espaço externo às salas, pois é nele que eu desejo que foquemos o nosso olhar. Vamos observar como aquele grupo de crianças se relaciona e se apropria deste lugar. Mas espere, não vamos ficar aqui só olhando. Vamos nos aproximar destas crianças e conversar com elas sobre estes espaços, o que será que elas têm para nos dizer?

Até aqui busquei, de uma forma um tanto imagética, situar você, leitor, e mostrar o foco desta pesquisa. Para ser mais direta, elucido que esta investigação tem como objetivo entender como um grupo de crianças, da faixa etária de quatro anos, inseridas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da Rede de Ensino da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, se relaciona e se apropria dos espaços externos da instituição, destinados à Educação Infantil.

Para procurar entender as relações das crianças com os espaços escolares, no capítulo intitulado **Problematizando os espaços externos com enfoque nas**

**crianças**, justifico a escolha desta temática, fazendo algumas considerações sobre a qualificação e adequação de alguns dos espaços físicos da escola às normativas e legislações atuais. Argumento sobre a relevância dos espaços externos para a Educação Infantil, trazendo como suporte a legislação vigente e apontando alguns dos meus parceiros teóricos. Ainda neste capítulo, discuto sobre os conceitos de espaço, ambiente e lugar.

No segundo capítulo – **Crianças** – apresento as protagonistas deste estudo e discorro sobre a concepção de criança que permeia este trabalho.

No terceiro capítulo – **Por uma metodologia da escuta** - começo a narrar como foi a pesquisa em campo, assim, apresento a metodologia, conto como foi a apresentação da proposta às crianças e descrevo os espaços observados.

No quarto capítulo - **O que foi revelado na pesquisa com as crianças e pelas crianças** – abordo os dados obtidos apresentando transcrições de falas, registros do meu Diário de campo, bem como fotografias e desenhos realizados pelos sujeitos da pesquisa que foram incluídos nas categorias de análises.

Já no quinto capítulo – **Reflexões sobre minha docência** – direciono o olhar para a minha atuação profissional diante daqueles espaços, assim, reflito brevemente sobre a minha prática docente acerca das descobertas sobre o meu jeito de ser professora ao longo do caminho investigativo.

Por fim, no sexto e último capítulo - **Externando opiniões e compartilhando emoções** - faço alguns apontamentos que julgo serem necessários e trago outras indagações que a investigação suscitou. Ao finalizar a pesquisa, faço mais um convite, que será revelado através da leitura das páginas que seguem.

# 1. PROBLEMATIZANDO OS ESPAÇOS EXTERNOS COM ENFOQUE NAS CRIANÇAS

## 1.1 INQUIETUDES DE UMA PROFESSORA

O objeto desta pesquisa emergiu de minhas observações enquanto professora da rede de ensino do município de Novo Hamburgo, onde ingressei no ano de 2011. A escolha deste assunto como tema de pesquisa tem uma forte ligação com minha trajetória nesta rede, portanto, em alguns momentos, no decorrer deste texto, farei algumas menções a uma Escola de Educação Infantil, EMEI, que constituiu a minha primeira experiência profissional no município. Cabe ressaltar, porém, que, por mais que faça algumas comparações entre os dois espaços que constituem modalidades de ensino diferentes, elas serão abordadas somente com o intuito de justificar a escolha do tema, uma vez que não é este o objetivo desta investigação.

Trabalhei na EMEI de 2011 a 2013, ano em que fui transferida para uma Escola de Ensino Fundamental que atendia a algumas turmas de Educação Infantil (pré-escola), aqui, tratarei também pela sigla EMEF. Nesta instituição assumi, no ano de 2014, uma turma integrada de faixa etária entre quatro e cinco anos, sendo este o marco do atendimento de crianças de tão tenra idade nesta escola.

Já em 2015, compartilhei aprendizados enquanto professora com a primeira turma em que todas as crianças tinham quatro anos de idade, sendo estas as protagonistas desta pesquisa.

A escola recebia em média 430 crianças, divididas num total de dezenove turmas: três de pré-escola, com faixa etária entre quatro e cinco anos; e, as demais, de crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

A oferta para crianças com quatro anos de idade se deu em virtude da meta 1 do Plano Nacional de Educação<sup>1</sup>, PNE, que previa a universalização da Educação

---

<sup>1</sup> Meta 1 do PNE- LEI nº 13.005, de 25/06/2014 - Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

Infantil pré-escolar até o presente ano, 2016, cuja responsabilidade do atendimento recaí sobre os municípios.

Diante dessa nova demanda, os municípios vêm se organizando para cumprir essa meta e, um dos recursos encontrados por Novo Hamburgo, foi a inserção das faixas etárias de quatro e cinco em algumas EMEF's. No caso da escola pesquisada, houve somente uma ampliação, visto que, desde 2001, o atendimento para crianças com cinco anos de idade já era oferecido, segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola.

Logo que passei a compor o quadro funcional desta instituição meu olhar se voltou para a observação dos espaços destinados à Educação Infantil naquele lugar.

Concordo com Gandini (1999), ao falar sobre a visita a um espaço educacional para crianças pequenas onde:

[...] o visitante tende a pesar as mensagens que o espaço oferece sobre a qualidade e cuidados e sobre as escolhas didáticas que formam a base do programa. Todos nós tendemos a perceber o ambiente e a 'ler' suas mensagens ou significados com base em nossas próprias ideias. (GANDINI, 1999, p. 146).

As primeiras ideias que me fizeram pensar sobre aquele espaço educacional giravam em torno do fato de haverem poucas turmas de Educação Infantil em meio a um grande número de turmas de Ensino Fundamental. Depois, por perceber que, por mais que a instituição já atendesse desde o ano de 2001 crianças com cinco anos de idade, havia aspectos do espaço físico da escola que não estavam ainda adaptados às necessidades das crianças pequenas, especialmente, ao se tratar dos espaços externos à sala de aula.

Para exemplificar, cito os banheiros, onde tanto os vasos sanitários quanto as pias eram inadequadas em relação ao tamanho e a altura das crianças. Notei, também, a inexistência de refeitório para os momentos da alimentação na escola e, ao conhecer a pracinha, percebi a necessidade de reformas, por haver brinquedos estragados que apresentavam riscos para as crianças.

No que tange aos banheiros e ao refeitório, realizei uma pesquisa documental e constatei que a escola precisaria se organizar para se adequar totalmente às normativas municipais ditadas pelo Conselho Municipal de Educação. De acordo com o parecer CME Nº 20/2007, as instituições que oferecem a Educação Infantil no município devem atender, dentre outras prioridades, aos seguintes requisitos mínimos:

VI. Local adequado para a realização das refeições;

VII. Sanitários, de uso exclusivo, com iluminação e ventilação direta, individualizado por gênero, adequado à faixa etária das crianças, provido de portas sem chaves nem trincos, e de lavatório com espelho, preferencialmente situado junto à(s) sala(s) de atividades. Um dos sanitários deverá estar adaptado à crianças com necessidades especiais, devendo ser provido de porta com, no mínimo, 80cm de largura e barras laterais de apoio; (Art. 12º).

O parecer coloca estes quesitos como prioridade e, tomando como base o mesmo documento, encontrei evidências de irregularidades percebidas na pracinha. O item doze, que trata sobre os locais para atividades ao ar livre, expressa como um dos requisitos mínimos para a oferta da Educação Infantil a partir dos três anos de idade, a necessidade de conservação dos equipamentos utilizados pelas crianças. Este aspecto é mencionado também no documento intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, promulgado pelo MEC no ano de 2006. Este documento afirma que “os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas.” (BRASIL, 2006 p.28).

Diante deste cenário, recordei a minha passagem pela EMEI, consistindo em outro fator determinante que me levou a observar ainda mais os espaços externos da EMEF destinados à Educação Infantil. Na EMEI estávamos em busca da qualificação dos espaços escolares, com vistas ao favorecimento da autonomia e do protagonismo infantil, assim, estes assuntos vinham se transformando em pautas para nossos encontros.

Nos momentos dedicados aos estudos, foram elencados como suporte teórico autores como Barbosa (2008), Horn (2008), Gandini (1999), Kishimoto (1999), dentre outros que colocam a criança no centro do planejamento, que acreditam em suas potencialidades e, ainda, que consideram o espaço na Educação Infantil como outro educador. Trago tal colocação em virtude de buscarmos inspiração também na proposta das escolas de Reggio Emília (Itália), que vem sendo difundida largamente no Brasil, através de obras traduzidas.

Na abordagem de Reggio Emília, idealizada pelo professor Loris Malaguzzi, todos os espaços escolares são valorizados e são vistos como ambientes potenciais que documentam, educam e promovem aprendizados. Uma consideração sobre esta proposta é trazida por Gandini (1999), no livro *As Cem Linguagens da Criança*, ao dizer que, nas escolas de Reggio Emília, “o ambiente é visto como algo que

educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores.” (GANDINI, 1999, p. 157). Na EMEI, estávamos tentando pensar os espaços coletivamente e isto vinha se transformando em ações, por compartilharmos dos mesmos ideais.

À medida que meus olhos fitavam os espaços da EMEF e enquanto eu ia conhecendo a dinâmica organizacional da instituição como um todo, percebi que havia ali uma postura “adultocêntrica” permeando as relações com os alunos da Educação Infantil nos momentos de uso daqueles espaços que, por vezes, desconsiderava as vontades, as necessidades e os desejos das crianças, desfavorecendo o protagonismo, a autonomia e a livre expressão.

A escola tinha um longo histórico de atendimento de crianças no Ensino Fundamental e apresentava uma prática tradicional e determinista, a qual todos os alunos, indiferente da faixa etária, deveriam seguir. Portanto, a organização das crianças em fila, o momento semanal dedicado à Hora Cívica, onde todos deveriam participar seriamente, com os corpos inertes, eram práticas já estabelecidas e que deveriam ser respeitadas por todos.

Esta constatação tornou ainda mais relevante o objetivo desta pesquisa, tanto pelo fato de ter sido realizada com as crianças, quanto à escolha do tema: buscar entender como um grupo de crianças se relacionava e se apropriava daqueles espaços. Considerando meu embasamento teórico sobre os estudos contemporâneos acerca da criança e da importância dos espaços externos no cotidiano da Educação Infantil, bem como meu conhecimento em relação às atuais legislações, percebi que naquele local estas questões não eram ainda pensadas e problematizadas. Talvez, a devolutiva desta pesquisa possa, em algum momento, servir de auxílio nos contextos das EMEF’s que recebem a Educação Infantil, possibilitando a ampliação de horizontes, até mesmo em relação às adequações que devem ser realizadas nos espaços para receber crianças pequenas.

Percebi, também nesta escola, certa resistência por uma parte do grupo de profissionais em relação à ampliação do atendimento da Educação Infantil e, conseqüentemente, à organização física permanente dos espaços da escola destinados às faixas etárias. O receio girava em torno do medo de terem que assumir as turmas da pré-escola, pois grande parte dos professores tinha preferência por atuar com os alunos do Ensino Fundamental e entendiam que, uma vez organizado este espaço de uso específico para a Educação Infantil,

automaticamente, o número de turmas poderia ser ampliado ainda mais. No entanto, esta não era uma escolha e agora, diante da obrigatoriedade da oferta estabelecida pelo PNE e da crescente demanda, a escola via a necessidade de se estruturar.

Ao analisar a Proposta do Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo, elaborado em 2015, com vigência até 2025, que tem como referência o mesmo PNE, encontrei uma das estratégias que prevê a avaliação da oferta da Educação Infantil onde a estrutura física consiste em um dos aspectos a serem considerados:

1.14 Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, a avaliação da oferta da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, pelas mantenedoras, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura, os recursos humanos e pedagógicos, as condições de gestão, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (PME NH, 2015, p.53).

Confesso que fiquei a indagar sobre o fato de a escola já atender a faixa etária de cinco anos desde o ano de 2001 e, somente em 2014, começar a pensar na reestruturação daqueles espaços. Mas este não é o foco deste estudo, portanto, destaco apenas que, na atual situação, conforme a redação do Plano Municipal de Educação citada acima, a instituição ainda ganhou certo tempo para se adequar. Concordo com as ideias de Corsino (2005), ao explicar sobre as políticas públicas voltadas para o atendimento da Educação Infantil, onde ela diz que, para além do atendimento à demanda, os sistemas educacionais devem se organizar:

[...] para regulamentar, coordenar e avaliar as instituições que atendem as crianças pequenas das redes públicas e privadas (lucrativa ou filantrópica), garantindo que todas estejam em consonância com as regras de funcionamento, com as leis e, principalmente, que sejam espaços de promoção dos direitos das crianças, de respeito e de valorização das suas necessidades, da sua cultura, da sua singularidade e identidade. (CORSINO, 2005, p.208).

Até aqui, é notória a minha inquietude quanto à adequação dos espaços externos para o atendimento da Educação Infantil. Acrescento a este fato a indagação de como as crianças se relacionariam com aqueles lugares, tendo em vista que, na maioria das vezes, somos nós, adultos, professoras, pesquisadoras e legisladoras que definimos o que “seria bom e adequado às crianças”. Raramente procuramos ouvir o que elas pensam e dizem.

Crianças... Ah, as crianças. Elas que falam tanto entre elas, criam mundos imaginários, elaboram as mais complexas construções, inventam palavras, brincadeiras e se divertem muito, às vezes com tão pouco. Pouco para nós, que somos adultos.



Elas guardam inúmeros segredos e ainda têm muitas coisas guardadas que querem compartilhar, porém, por muitas vezes, suas vozes são ignoradas. Nós, adultos, vivemos pensando por elas, construindo por elas e, assim, elas são impedidas de serem as protagonistas de suas próprias histórias.

Ao fazer tal reflexão, outras perguntas surgem no decorrer deste trajeto investigativo, tais como: O que podemos descobrir sobre aqueles espaços ao observar e conversar com as crianças? Em que medida os espaços externos à sala de aula daquela instituição poderiam ser promotores e/ou dificultadores do protagonismo infantil? Essas crianças se apropriavam destes espaços? Caso a pergunta anterior fosse positiva, de que maneira isso acontecia? Quais as pistas que as crianças evidenciariam sobre o meu jeito de ser professora ao ser proporcionado o contato com aqueles espaços?

Na ânsia por responder a tantos questionamentos e motivada a ouvir as crianças é que me debrucei sobre esta investigação.

Acredito que os espaços externos da escola, ao serem considerados como um “outro educador”, como na abordagem de Reggio Emilia, podem ser facilitadores ou limitadores de aprendizagens, de acordo com o uso que fizermos dele, nesse sentido, além de estarem organizados e adequados para atender às necessidades das crianças, eles devem não só existir, mas serem vividos.

Segundo Horn e Gobbato (2015), os espaços externos são tão essenciais quanto os internos no que tange às possibilidades de aprendizagens. Ao fazerem tal consideração, citam a autora Teresa Arribas, a qual afirma que “o espaço externo coloca a criança em situação de adaptar-se a novas experiências que exigem dela novas respostas [...]”. (ARRIBAS 2004 *apud* HORN; GOBBATO, 2015, p. 80).

Possivelmente, os que me leem ainda possam estar indagando o porquê da pesquisa com as crianças. E a resposta é ao mesmo tempo complexa e simples: porque eu acredito nas potencialidades delas e penso que temos que olhá-las e ouvi-las, conforme propõe Ostetto (2004, p. 14), ao nos dizer que devemos “Olhar a criança - meninos e meninas; ver e ouvir suas perguntas, sua procura, seus achados, suas descobertas.” Assim, podemos unir seus conhecimentos aos nossos conhecimentos, tentando formular respostas e novas perguntas.

Nesse ponto da discussão, a saudação feita inicialmente é reforçada: Sejam bem vindos! E vamos seguir pelos corredores, pracinhas e outros espaços de uma instituição de ensino, conduzidos pelas mãos de um grupo de crianças.

## 1.2 EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DE ESPAÇO

Espaço, lugar, ambiente? Qual seria o termo mais apropriado para eu me referir às áreas externas à sala de atividades no cotidiano escolar? Esta dúvida aflorada no decorrer desta pesquisa fez com que eu buscasse referências de estudos que já problematizaram tais terminologias no âmbito da educação, como Frago e Escolano (2001), Forneiro (1998) e também Barbosa (2006), que me fez perceber que eu estava diante de um grande e complexo desafio, pois estes termos podem ser utilizados dentro de um mesmo contexto e ganhar conotações diferentes e, por vezes, podem ser utilizados como sinônimos.

Ressalto que o foco deste trabalho é entender as relações de um grupo de crianças de Educação Infantil com os espaços localizados no entorno das salas de atividades em uma Escola de Ensino Fundamental. Trata-se dos corredores, pracinhas, banheiros e das áreas pelas quais os protagonistas deste enredo estiveram presentes ou se referiram nos momentos de produção de dados para esta pesquisa. Portanto, estes são os espaços aqui abordados.

Estes espaços podem, em alguns momentos, ser nomeados como lugar. De acordo com Frago (2001), considerar o espaço enquanto lugar consiste em uma construção que depende da utilização feita dele, da sua ocupação. Concebê-lo assim seria um “salto qualitativo” (FRAGO, 2001, p. 61). Ao fazer tal colocação, o autor se apropria das palavras de Alba (1984), ao ponderar que:

[...] O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para se converter em lugar, para ser construído (ALBA *apud* FRAGO, 2001, p. 61).

Frago (2001), ao discutir sobre a dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e a dimensão educativa do espaço escolar, em parceria com Agustín Escolano, considera que “a ordenação do espaço” pode configurá-lo como lugar e que a escola seria ‘*espaço e lugar*’, “Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera *fluxos energéticos*.” (FRAGO, 2001, p. 77). O autor ainda defende a capacidade educativa do espaço escolar, do espaço arquitetado, modificado ou não pelo educador, dizendo que ele nunca é neutro.

Não percebemos espaços senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços.

Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da dimensão material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar, nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço. (FRAGO, 2001, p. 78)

No dia a dia com as crianças, a palavra “lugar” foi muito encontrada. A pracinha seria o “*lugar de brincar, de correr, de subir nas árvores, de andar nos brinquedos*”; e o banheiro, o “*lugar de lavar as mãos e de fazer xixi e coco*” (Diário de Campo). Estes são exemplos de falas das crianças, onde elas se referem a alguns espaços enquanto lugares, vinculando-os à sua utilidade ou utilização. Assim como colocado por Frago (2001), esses seriam lugares materialmente construídos, mas com “dimensão simbólica”, espaços configurados como lugar.

Outra definição de espaço é trazida por Forneiro (1998), que inicia uma concepção deste termo a partir do que diz o dicionário Larousse: “extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo.” (FORNEIRO, 1998, p. 230).

Por vezes, este espaço ao qual me refiro, poderá ser chamado também de ambiente, pois será o cenário por onde os protagonistas desta história se relacionarão entre si e com o próprio espaço. Assim, me encontro com a definição dada por Forneiro (1998), ao considerar que este termo “refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).” (FORNEIRO, 1998, p. 232).

De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 4).

Diante dos excertos acima citados, ousou em dizer que as definições de lugar e ambiente trazidas por Frago (2001) e Forneiro (1998) se aproximam, uma vez que ambos os termos estariam se referindo a algo não dado, que não estaria explícito, mas que estaria intimamente ligado à utilização feita do espaço. Um espaço físico, arquitetado, material. Sendo assim, ambiente e lugar são termos que podem adquirir significados diversos, mas também considerados possíveis de serem utilizados

como sinônimos, intimamente vinculados ao espaço. Neste sentido é que estas terminologias seguirão por esta pesquisa. Os espaços aqui referidos ora serão espaço/ambiente, ou espaços constituídos como lugares, ou, simplesmente, espaços. Espaços físicos.

Ao circular entre tais interpretações, encontrei uma definição de espaço trazida por Battini (*apud* Forneiro, 1998), que deve ser trazida para esta discussão. Trata-se de uma leitura do autor do conceito de espaço sob a óptica das crianças:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler e pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (BATTINI *apud* FORNEIRO, 1998, p. 231).

Esta última descrição foi significativa nesta sucinta busca por uma definição de espaço. Ao lembrar que este estudo passou por muitos espaços: espaços de brincar, espaços de esperar, de jogar bola, o espaço que pode e o que não pode ir. Nomeados muitas vezes pelas crianças como lugares. Na minha linguagem de adulta, estes lugares poderão ser sinônimos de ambiente ao serem configurados como espaços vividos, de trocas de experiência, de relações, mas, em outros momentos, o termo que utilizarei será somente espaço, para designar espaços arquitetados e construídos materialmente.

### 1.3 RELEVÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERNOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços externos oportunizam às crianças aprendizagens tão significativas como as que se constroem nos ambientes das salas de atividades, contemplando os eixos estruturantes apontados nas DCNEI: o brincar e o interagir [...] Desta forma ele deve ser utilizado como um prolongamento da salas de atividades ( HORN; GOBBATO, 2015, p. 79).

Partindo das palavras de Horn e Gobbato (2015), inicio esta discussão sobre a importância dos espaços externos para a Educação Infantil. Conforme as autoras, estes espaços podem ser promotores de aprendizagens. Assim, parto do pressuposto de que o espaço externo das instituições que oferecem a Educação Infantil deveria ser considerado como outro educador, como já foi abordado

anteriormente, e que as crianças podem aprender nas interações estabelecidas com os diferentes espaços, sejam edificados ou naturais.

O documento intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil traz a seguinte redação ao se referir aos espaços externos:

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. (BRASIL, 2006, p. 26-27).

Este “incremento” em relação à interação da criança com o espaço depende em grande parte da atuação do adulto, em preparar e tornar este lugar disponível, atrativo, convidativo para que as crianças possam vivenciá-lo, explorando-o e reinventando formas de interagir com ele, promovendo sua transformação. Esta seria, portanto, resultado de uma ação conjunta, entre o adulto e as crianças.

Lima (1989, p. 72) discute sobre como se produzir os espaços para e com as crianças: “É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação”.

O espaço constitui importante elemento na relação de aprendizagem, o que reforça a importância de refletir sobre ele, planejá-lo e aperfeiçoá-lo. Tal como ocorre em relação ao tempo, a estruturação dos espaços das instituições é fonte importante de mediações para a criança aprender a considerar localizações, dimensões e significações, conforme lida com lugares e situações ligadas a cada um deles. Ter um espaço organizado para as crianças, do qual elas se sintam realmente apropriadas e onde estejam seguras, amplia as possibilidades de interações variadas, prolongadas, estimulantes, afetivas, com diferentes parceiros, influenciando o desenvolvimento de sua atividade criativa. O espaço é assim considerado um elemento educador para as crianças (OLIVEIRA, 2012, p. 82).

Pensar os espaços externos conforme os excertos compartilhados remete-nos a pensar na liberdade e na autonomia das crianças ao explorá-lo. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao explicitar sobre os princípios básicos da Educação Infantil (princípios éticos, políticos e estéticos), aborda a valorização da autonomia ao dizer que:

[...] cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar de práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão do mundo e de si próprios [...] (BRASIL, 2009 p. 87).

O mesmo parecer trata também da dimensão do espaço na Educação Infantil, onde este é apontado como um dos objetivos da organização curricular devendo:

[...] propiciar à criança a possibilidade de deslocar-se, movimentando-se de forma ampla, tanto nos espaços internos como nos espaços externos da instituição, permitindo a ela o contato, a exploração e as brincadeiras com objetos e materiais diversificados, que atendam às peculiaridades de cada idade (BRASIL, 2009, p. 8).

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p.27), “a criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente”, o que requer a organização de espaços seguros. Para Abramowicz e Wajskop (1999, p. 51), “Garantir a segurança em um ambiente colorido, simbólico e agradável impulsiona as crianças a novas experiências e descobertas corporais”.

A escola deve aproveitar o uso destes lugares enquanto recurso pedagógico. Antonio Viñao Frago (2001), ao discutir a dialética do espaço aberto e do fechado, fala da importância do espaço externo das instituições escolares citando Giner De Los Ríos:

[...] Se a escola precisa de uma grande extensão de terreno é porque não consta apenas a sala de aula, mas porque deve ter um campo anexo. Não apenas um jardim ou horto, elemento interessantíssimo, seja para ensinar certas coisas, seja para educar a fantasia; nem mesmo um pátio, tanque de ar corrompido imóvel... O campo escolar é, ao mesmo tempo, tudo isso, mas infinitamente mais do que isso. Por mais que se reduzam as condições de uma escola, por modestas que sejam suas exigências, jamais deve renunciar a esse elemento, tão importante, pelo menos, como a própria sala de aula, e cuja necessidade é, ao mesmo tempo, higiênica e pedagógica (GINER DE LOS RIOS apud FRAGO, 2001, p. 89).

Frago (2001) menciona, a partir deste excerto, que a escola deve “incorporar a Natureza na instituição docente”, reconhecendo o valor do contato para com espaços “não edificados”. Horn e Gobbato (2015) também reverenciam a proximidade com a natureza enquanto oportunidade para o desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas. Para tanto, se utilizam de uma passagem de Teresa Arribas a qual fala da importância deste contato para as crianças de hoje, envoltas na vida moderna. Arribas menciona o “brincar com terra, água, plantas e animais” (ARRIBAS, *apud* HORN; GOBBATO, 2015, p. 80).

Todas as afirmativas suscitadas acima acerca da relevância dos espaços externos para a Educação Infantil defendem a ideia de que as crianças devem ter liberdade para a exploração destes lugares e que sejam incentivadas a interagir e se apropriar deles. Portanto, acredito que estes espaços, além de existirem e estarem disponíveis, precisam ser otimizados, problematizados e pensados para e com as

crianças, para que possam ser utilizados em toda sua potencialidade. Estes espaços tem que ser transformados em lugares, ambientes onde as crianças tenham liberdade e sejam incentivadas a explorá-los e, assim, possam se apropriar deles de forma criativa e autônoma.

## 2. CRIANÇAS

### 2.1 APRESENTANDO AS PROTAGONISTAS E COAUTORAS DA PESQUISA

Este estudo contou com a participação inicial de 19 crianças da faixa etária de quatro anos de uma unidade de ensino municipal da cidade de Novo Hamburgo. A turma era constituída por onze meninos e oito meninas, com os quais compartilhei, no primeiro encontro, meus objetivos nesta pesquisa. Devido a fatores diversos, o grupo consolidado como participante ficou reduzido em dezesseis crianças, sendo dez meninos e seis meninas. Dentre estas, quatro estavam vivendo pela primeira vez a experiência escolar e as demais eram advindas de escolas de Educação Infantil (EMEI's) da redondeza.

Como principais características deste grupo, elenco a alegria, a disposição, a curiosidade e a amizade, pelo fato de muitos já se conhecerem e terem, ali, os laços fortalecidos. A criatividade era algo visível nas interações entre seus pares, nas brincadeiras e nos diálogos diários. Destaco também a solidariedade, aspecto visivelmente ampliado ao longo do ano, talvez favorecido pelo fato de termos no grupo uma criança dita de "inclusão". Por fim, saliento a afetividade. Este grupo tinha esta marca, do carinho e do afeto.

Foi com este grupo singular de crianças que dividi inquietações, caminhei por espaços, lugares e ambientes da escola, seguindo os seus caminhos, sendo também conduzida por elas e guiada por aquelas mãozinhas pequenas, mas cheias de intencionalidade. Por elas fui provocada a me questionar, voltei a ser criança em muitos momentos, troquei papéis com meu universo adulto, compartilhei afetos e, sobretudo, aprendi.



## 2.2 PENSANDO SOBRE A CRIANÇA À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Ao se realizar um estudo com crianças em um determinado contexto histórico e social, torna-se necessário explicar à qual concepção de criança estaria filiada esta pesquisa.

Diante desta questão, ressalta-se que por criança entende-se a abordagem da Sociologia da Infância que a considera um sujeito social competente, produtor de cultura, que aprende e ensina a partir das interações entre seus pares, com os adultos e através das relações e interações estabelecidas com o ambiente.

Este entendimento sobre criança, formulado pela Sociologia da Infância, se faz presente na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual concebe a criança como um “sujeito histórico e de direitos, portadora e produtora de cultura”.

Concordo com Delgado e Muller (2004) ao expressarem que “[...] as crianças não são mais consideradas como receptáculos passivos” como no modelo determinístico das teorias tradicionais, mas “[...] observadas como atores da sua própria socialização.” (DELGADO; MULLER 2004 p. 52).

Assim como propõe Kramer (2005), este estudo procurou considerar a criança como “ator social de pleno direito”, sem diminuir seu potencial criativo e criador, com respeito à sua singularidade e identidade única. Aqui, “os pequenos”, termo como os sujeitos da pesquisa são chamados na escola por onde se desenvolveu esta pesquisa, são sim crianças, “cidadãos de pouca idade” (KRAMER, 2003 *apud* MICARELLO; DRAGO, 2003 p. 133), mas crianças capazes, ativas socialmente, que carregam consigo, desde o seu nascimento, uma bagagem pessoal de conhecimento, com seu modo específico de ver, sentir e se relacionar com o mundo a sua volta.

Considerá-las sob esta perspectiva faz com eu me encontre com “duas crenças básicas da Sociologia da Infância” resgatadas por Delgado e Muller (2004, p.48): “Crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. A infância é uma categoria social”.

Ao tratar sobre a infância, Micarello e Drago (2005, p. 133), através de suas pesquisas, afirmam que diversos autores, “oferecem elementos para a ideia de uma infância que tem subjacente a condição de protagonista na sociedade em que está

inserida, e não apenas a de mera coadjuvante”, citando Kramer (1998, 2003b), Garcia (2002), Sarmiento e Pinto (1997) como referências. Essas palavras se enquadram na concepção de infância na qual esta pesquisa está amparada, uma vez que as crianças ocuparam aqui o papel de protagonistas e, assim, foram elas as condutoras dos meus caminhos enquanto pesquisadora pelos espaços externos da escola.

Miguel Zabalza (1998), autor espanhol, questionador da qualidade da Educação Infantil, que tem suas ideias difundidas também no Brasil, ao defender a competência da criança que está na escola, considera que ela é:

[...] “competente” no duplo sentido de “situação de entrada” e de “propósitos de saída”. Ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento. (ZABALZA, 1998, p. 20).

Os excertos supracitados resumem a concepção de criança defendida nesta abordagem. Ancorada na Sociologia da Infância, acreditei nas competências “dos pequenos”, buscando aproveitar seus conhecimentos empíricos, valorizando-as e ouvindo suas vozes.

### 3. POR UMA METODOLOGIA DA ESCUTA

#### 3.1 ABRINDO O LEQUE METODOLÓGICO

[...] Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. (KRAMER, 2002, p.41)

Assim como expressado por Kramer (2002), ao considerarmos as crianças como “sujeitos da história” e cidadãos de direitos, realizar uma pesquisa com elas é algo que deve acontecer com o máximo de ética e de cuidado. Em primeiro lugar, o pesquisador deve considerar o desejo das crianças em participar ou não da pesquisa solicitando a elas sua autorização.

[...] para entrar no mundo das crianças e nas suas culturas de pares é necessário ser aceito. Ao contrário do que fazíamos em pesquisas em outros tempos, hoje discutimos a dimensão ética, o que garante à criança o direito de consentir ou não participar da pesquisa. Além disso, fazer pesquisa com as crianças exige uma postura diferente do/a pesquisador/a. Ao contrário de um adulto que fala à criança o que fazer ou tenta controlar seus comportamentos, um adulto atípico, um amigo especial terá mais condições de interpretar como a criança compreende o mundo (DELGADO; MULLER, 2004, p. 53).

Ao ser aceito, levando-se em consideração também a autorização do espaço onde a pesquisa será realizada e o consentimento das famílias dos sujeitos da pesquisa, o pesquisador como colocado por Kramer (2002), em Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças; precisa estar atento quanto ao uso dos nomes verdadeiros ou fictícios das crianças no estudo, uma vez que, dependendo do objeto da investigação este uso pode vir a representar risco para as crianças.

Ainda assim, Kramer (2002) ressalta e problematiza o anonimato das crianças que são observadas, cedem suas “falas” e, ao final, continuam “às escuras”, escondidas. A autora discute ainda sobre a utilização de imagens das crianças em pesquisas e sobre a devolutiva delas, lembrando que é direito das crianças e dos locais pesquisados serem informados sobre os dados produzidos através destes. No caso da presente pesquisa, com o consentimento e autorização das crianças e de suas famílias, optou-se por utilizar o nome verdadeiro das crianças, entendendo que

esta divulgação não implicaria em ônus para elas, mas, pelo contrário, consistiria em mais um aspecto que evidenciaria suas participações como coautoras e protagonistas da pesquisa. Este fato também se relaciona ao uso de suas imagens, uma vez que a fotografia seria um dos recursos utilizados para a produção de dados, especialmente pelas próprias crianças, podendo acontecer de elas quererem fotografar a si mesmas. Assim, se eu omitisse seus rostos, entendo que estaria negando sua participação efetiva.

Frente à discussão inicial, me vi diante do desafio de traçar uma metodologia para esta pesquisa de cunho qualitativo. Optei então por considerá-la como um leque, que vai se abrindo lentamente e, assim, vai se desdobrando em outros leques menores de ideias, dúvidas, respostas e aprendizados. Em relação a minha atuação enquanto pesquisadora poderia me considerar como uma observadora participante que, indo a campo, observa, ouve e dialoga com as crianças, que busca estar presente sem fazer muitas intervenções, consciente do grande desafio existente neste aspecto - em virtude de eu estar desenvolvendo a pesquisa no meu ambiente de trabalho -, mas que, ainda assim, tenta manter uma postura máxima de observadora, objetivando captar o que estaria 'escrito ou escondido nas entrelinhas das relações' com aqueles espaços, os externos à sala de atividades.

Para Becker (1994, p. 120), o observador – participante é aquele que:

Coleta dados a partir da sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que elas se deparam normalmente, e como se comportam frente a elas.

Munida deste “leque”, busquei os procedimentos mais adequados para compor suas folhas. Assim, além do registro descritivo e atento das ações, utilizei interações dos sujeitos da pesquisa, recursos como fotografias, mostradas por mim e registradas pelas crianças, gravador de voz, filmagens e desenhos. Este último foi utilizado como técnica de registro pelas crianças, como forma de expressão mais concreta sobre suas opiniões, além dos momentos de conversa.

Novamente me apodero das palavras de Kramer (2002) para referir-me à pesquisa em campo com as crianças enquanto participantes ativos:

O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias. Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico. Nesse contexto, muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e

uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto (KRAMER, 2002, p. 45).

A partir do excerto acima, reafirmo a relevância do protagonismo infantil nesta pesquisa, que passou por muitos espaços, lugares e ambientes registrados de variadas formas, mas buscando sempre focalizar as crianças.

Os estudos que trazem a criança como figura central de investigação, tirando-a do anonimato e lhe concedendo o papel real de participante, como protagonista e coautora, estão aumentando significativamente, constituindo um campo de pesquisa que possibilita novas abordagens para produção de dados. Em uma breve consulta aos artigos acadêmicos disponíveis *on-line*, encontrei uma gama variada de estudos que trazem a criança como protagonista. Autores como Susana Rangel V. Cunha, Gabriel Junqueira Filho, Maria Carmem Silveira Barbosa, dentre outros, somam a este campo publicações elaboradas por eles e também enquanto orientadores de trabalhos acadêmicos que focalizam as crianças, potencializando seus saberes e os transformando em coparticipantes ativos.

De acordo com Rocha (2008), escutar, ouvir outro sujeito não é simplesmente receber informações, isso implica em compreender o que o outro tem a dizer e, portanto, está sujeito a uma interpretação. No caso do receptor ser um adulto e os outros envolvidos serem crianças, a autora lembra que “a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”. (ROCHA, 2008, p. 45). E, dependendo dos objetivos da pesquisa, indica o “cruzamento de procedimentos de escuta”, citando o desenho, a fotografia e a filmagem como possíveis recursos.

Diante dessa explanação sobre o leque metodológico que constituiu esta pesquisa, dou sequência a esta investigação e começo a contar como foi a estadia com as crianças, desde o nosso primeiro encontro, onde perguntei a elas quem gostaria de participar deste intento, seguindo pela exposição e cruzamento dos dados produzidos no decorrer desta investigação.

### 3.2 PARA INÍCIO DE CONVERSA, VOCÊ QUER PARTICIPAR DA PESQUISA?

Para iniciar a pesquisa em campo primeiramente foi solicitada a autorização da direção da escola. A partir desta aprovação, optei por introduzir a proposta ao grupo na sala de atividades, através de uma roda de conversa, pois tinha a intenção de fazer com que as crianças visitassem suas memórias para pensarem junto comigo sobre quais espaços eu estava me referindo. Mas, anterior a isto, queria que elas olhassem para si mesmas, se colocassem no papel de “cidadãos de pouca idade” (KRAMER, 2003 *apud* MICARELLO; DRAGO, 2003, p. 133) com liberdade de escolha, para decidirem se gostariam ou não de participar da pesquisa. Naquela ocasião, a FE 4 (nomenclatura da turma), estava composta por 19 crianças, no entanto, como abordado no capítulo 2, o grupo consolidado como participante devido a fatores diversos, ficou reduzido em 16 crianças. Aproveito para ressaltar que nem todas estiveram presentes nos demais momentos destinados à produção de dados, devido ao considerável número de faltas.

Em um dia ensolarado do mês de novembro de 2015, as crianças da Fe 4 foram recebidas na sala de aula como de costume, por mim e pela nossa auxiliar, Brenda, que desempenhava o papel de apoio pedagógico da turma. Após a rotina inicial e a organização dos materiais, convidei o grupo para juntos sentarmos no tapete da sala para conversarmos. Aos poucos, as crianças foram tomando seus lugares e logo ouvi um questionamento do Róger:

- *O que será que a gente vai conversar hoje?*

- *Não sei.* Respondeu a Maria E.

Aproveitei a indagação do Róger para introduzir a nossa conversação dizendo:

- *Gente, o Roger está curioso para saber sobre o que vamos conversar hoje!*

Mas eu já vou contar.

Outras crianças se pronunciaram, num coro do *eu também!*

Antes de continuar, considero relevante trazer as palavras do biólogo chileno, Humberto Maturana (2004) sobre o ato de conversar, as quais definem em partes os rumos desta pesquisa, que “fluiu da convivência”:

O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar. Ou seja, viver na convivência em coordenações de

coordenações de fazeres e de emoções. Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações. (MATURANA, 2004)

Minha relação com estas crianças havia iniciado já no começo do ano e criamos o hábito de conversar muito sobre assuntos diversificados, constituindo uma atividade significativa para mim enquanto educadora. Através do ato de conversar, eu ia aprendendo sobre as crianças e percebendo, dia a dia, suas potencialidades, capacidade crítica, reflexiva e a maturidade presente naqueles sujeitos, o que por vezes me surpreendia quando contavam sobre suas vivências.

No mesmo ano, eu estava dando continuidade ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, iniciado em 2014, que era oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com o MEC. Enquanto professora, não raro comentava com as crianças sobre o curso, pois muito do que eu aprendia lá era levado para minha prática pedagógica e compartilhado com as crianças. Desta forma, a pesquisa não representava para elas uma realidade tão distante e tampouco para suas famílias, que também tinham ciência do mesmo.

Ainda sobre a conversa com as crianças, perguntei, então, se elas se lembravam do fato de que eu ainda estava estudando.

*-Sim! Mais uma vez as vozes se uniram.*

*-Pois, bem. Respondi. Agora eu terei que fazer um trabalho para terminar este curso. E pensei em fazer aqui nesta escola, com vocês.*

Aqueles olhos me fitavam atentamente e, assim, dei continuidade àquele momento. Numa conversa harmoniosa, compartilhei minhas intenções de pesquisadora: observá-los e procurar entender como eles se relacionavam e se apropriavam dos espaços externos à sala de aula. Salientei que este seria meu objetivo no trabalho, no entanto, antes de ser iniciado eu queria saber se eles me autorizavam a fazê-lo e se eles gostariam de participar, explicando que haveria momentos que eu estaria só os observando, momentos que iríamos conversar e que eu estaria ora escrevendo o que eles diziam, ora filmando, além de utilizar também outros recursos como a fotografia e o gravador. Na sequência, apresentei o Termo de Consentimento, explicando que aquele papel de nome estranho era um documento onde eu estava pedindo a autorização deles conforme conversado.

A partir deste momento, as dúvidas foram surgindo e a primeira questão salientada pelo Brayan foi: *“Eu não sei escrever o meu nome, como é que eu vou assinar esse papel?”* A preocupação ficou evidente no rosto dele, que me ouvia atentamente e havia sido um dos primeiros a expressar sua aprovação quando eu apresentei a proposta.

Os comentários a este respeito foram aumentando numa fração de segundos. Então, lancei uma pergunta:

*-Quem sabe desenhar?*

As crianças me olharam e a maioria se manifestou verbalmente, respondendo que sabia. Expliquei que o desenho representaria a assinatura, tão válida quanto a escrita do nome. O alívio foi evidente no rosto daqueles que ainda não tinham o domínio da linguagem escrita.

A utilização do Termo de Consentimento informado e o uso do desenho como forma de expressão das crianças para imprimirem seu desejo e concordância para participar em pesquisas são algumas técnicas que vêm sendo adotadas nos estudos com crianças. Anne Carolina Ramos (2011) incrementou este procedimento à sua tese de Doutorado sobre “as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças”, onde realizou a pesquisa com crianças já alfabetizadas e considerou necessária a autorização delas na forma deste documento.

Além das pontuações acima, foi explicitado ao grupo que suas famílias também seriam comunicadas e que, assim como eu estava solicitando a permissão deles, estaria também pedindo para seus familiares na forma de um documento que seria enviado para casa.

No decorrer da conversa, quando eu mostrava o termo de consentimento ao grupo, fui interpelada por uma das crianças com o seguinte questionamento:

*- E quem não quiser participar?* Perguntou Jamily.

Os demais me olharam e antes que eu respondesse surgiu outra indagação:

*- Eu até quero, mas e se a minha mãe não deixar?* Questionou Thales.

Percebi que o Erick estava repreendendo a Jamily enquanto eu ouvia o Thales. Ele reclamava e achava um absurdo a pergunta dela, dizendo que *“claro que todos tinham que participar!”* Diante desta colocação, pedi novamente a atenção do grupo. Perguntei ao Erick por que ele achava que todos deveriam participar. Ele me olhou, sorriu e disse:

*- Porque eu acho que vai ser muito legal!*



- *Ah, você acha que será legal, eu disse, mas outro colega pode não achar.*
- *E a gente tem que respeitar, né, profe?* Novamente se fez presente a Jamily.
- *Mas quem não vai querer?* Replicou o Carlos.

Ferreira (2009), fala da diferença entre a pesquisa em que as crianças são tomadas como *objeto* e quando são tratadas como *sujeitos*, considerando que:

“[...] o que emerge dos estudos sobre as crianças que as tomam como objeto ou como sujeito é a percepção adulta de que muito pode ser aprendido apenas pela simples observação da criança e da avaliação de como elas reagem a situações particulares”. (FERREIRA, 2009, p. 149).

Diante da dúvida gerada no grupo em torno da pergunta da Jamily, cabia a mim, enquanto pesquisadora, conduzir, aquele momento, uma oportunidade para que eles realmente se reconhecessem como os sujeitos da pesquisa dependendo das minhas respostas, do meu modo de agir. Conforme propõe Ferreira (2009):

Levar mais longe o reconhecimento das crianças como sujeitos é adotar uma concepção de pesquisa com crianças que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora (FERREIRA, 2009, p. 149).

De volta ao grupo, percebi que o Carlos esperava uma resposta. Desta vez, utilizei outra estratégia, dizendo que se alguém não quisesse participar, poderia me dizer depois, em particular, sendo esse um direito deles, motivo pelo qual eu estava perguntando, pois ninguém seria obrigado a nada.

Quanto às famílias, retomei que os pais estavam sendo comunicados e se algum deles não autorizasse, eu tentaria conversar com eles, mas, se ainda assim eles não deixassem, estavam também no direito deles. A maioria das famílias já tinha conhecimento da possibilidade de eu vir a realizar a pesquisa com a turma, uma vez que eu mantinha o diálogo aberto e, com frequência, alguns me perguntavam sobre o curso. Portanto, eu já havia mencionado a intenção de realizar um trabalho naquele ambiente.

A turma se acalmou e partimos para as autorizações; nenhuma delas se manifestou contrária, estavam empolgadas em deixar seu registro naquele documento e o tratavam com grande cuidado. Cada um, à sua maneira, expressou no papel sua vontade de participar.

Enquanto eles conversavam, escreviam ou desenhavam, eu mantinha meus olhos e ouvidos atentos e escutei o Erick comentar com o Nicolás:

- *É a primeira vez que eu assino meu nome assim.*

- *Eu também.* Respondeu o amigo.

Preferi não intervir na conversa dos dois, que seguia bem amistosa. Logo eles foram terminando e a Jamily pediu para recolher os documentos. Enquanto ela fazia isso, escutei o Matheus R. perguntar:

- *Será que vamos pra pracinha agora?*

Como havíamos conversado, meu objetivo na pesquisa estava relacionado aos espaços externos e, até então, havíamos falado sobre eles, mas não ido até lá. Confirmei para o Matheus que iríamos para a pracinha, até porque estava mesmo na hora de irmos. A alegria de ir para este espaço era sempre contagiante.

Partindo do princípio de que os espaços externos devem ser utilizados como “um prolongamento da sala de aula.” (HORN; GOBBATO, 2015, p.79) é que seguimos para a pracinha, um dos espaços problematizados neste trabalho. O que esta pesquisa poderia revelar sobre a utilização deste espaço pelas crianças?

Fiquei ainda a pensar sobre a participação delas nesta investigação e na importância que deram para o Termo de Consentimento. Para reflexão, utilizo as palavras de Delgado e Muller (2004), sobre as ainda escassas pesquisas com as crianças.

[...] há poucas pesquisas que exploram as experiências das crianças de seu ponto de vista. Não é por nada que nós adultos qualificamos de infantis as formas de expressão ou respostas que consideramos pouco sérias (MONTANDON, 1997 *apud* DELGADO; MULLER, 2004, p. 51). Ignorar o olhar das crianças sobre a realidade social, sobre as escolas, ou sobre os modelos de educação que pensamos para elas, é suprimir um esclarecimento sobre a compreensão de suas experiências. São os adultos que tomam as decisões educativas, que colocam em obra programas e políticas curriculares, que retratam representações sobre as crianças, mas estas frequentemente são estereotipadas. Nossas pesquisas apresentam quase sempre análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisamos as escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas enquanto atores principais da sua socialização (DELGADO; MULLER, 2004, p. 51).

Vamos dar continuidade a esta investigação do lado de fora da sala, observando e conversando com as crianças, deixando que elas nos conduzam pelos espaços alvos desta pesquisa e que garantam aqui o seu papel de protagonistas.

### 3.3 CHEGOU A HORA DA PRODUÇÃO DE DADOS... MAS, POR ONDE COMEÇAR?

Após a concordância das crianças e de suas famílias para a participação na pesquisa, era a hora de começar de fato a produção de dados. A princípio, eu tinha em mente um objeto, uma dúvida que eu tentava responder. No entanto, não havia delineado um método único, direto, que me levasse à resposta, mesmo porque, eu havia optado por realizar a pesquisa com as crianças e acredito que a previsibilidade não pertence a estes sujeitos.

Mas, então, por onde começar? Assim, ao olhar para aqueles espaços, elenquei a observação como ponto de partida e, aos poucos, fui descobrindo junto às crianças outras formas e possibilidades para ir construindo esta pesquisa.

### 3.4 DESCREVENDO FÍSICAMENTE OS ESPAÇOS OBSERVADOS

A instituição por onde seguiu esta pesquisa apresenta um amplo espaço físico. Ela é subdividida em dois prédios planos, com um total de nove salas de aula. De frente para o portão principal, encontra-se um jardim gramado e o estacionamento privativo para os funcionários. Logo após o saguão da entrada, adentra-se ao primeiro prédio, onde é possível visualizar um pequeno pátio aberto. Em sua volta encontram-se cinco salas de aula, a biblioteca, uma sala de recursos multifuncional, um laboratório de informática, dois banheiros, uma cozinha e também a secretaria e a sala da equipe diretiva. Este prédio apresenta o formato de um quadrado e nos corredores haviam alguns murais fixados na parede, onde eram expostas produções dos alunos.

Do outro lado, há uma grande quadra coberta e duas pracinhas que são separadas por uma cerca de arame, uma delas é a “pracinha dos pequenos” e, a outra, a “pracinha dos grandes”.

No prédio dos fundos, encontramos um longo corredor no qual se situam a sala dos professores, mais três banheiros, sendo um adaptado para pessoas com necessidades físicas especiais, e três salas de “aula”. Destas, duas eram destinadas

à pré-escola. Todas estavam posicionadas de frente para uma das pracinhas. Neste prédio, não havia ainda murais nas paredes para a exposição das produções dos alunos da Educação Infantil, o espaço deles ficava no prédio da frente.

Em síntese, esta é a descrição física dos espaços da instituição pesquisada, pela minha óptica de adulta. Nas próximas páginas, seguirei percorrendo por estes espaços, trazendo também a visão das crianças sobre alguns deles.

#### 4. O QUE FOI REVELADO NA PESQUISA COM AS CRIANÇAS E PELAS CRIANÇAS



Imagem 1 - Crianças em fila.

##### 4.1 IH, FILA? NADA DE BOBAGEM!

Ao som do sinal para o início das atividades diárias, era possível observar um verdadeiro corre-corre pelos espaços da escola. As crianças do Ensino Fundamental seguiam às pressas para a quadra, onde deveriam fazer a fila para esperar suas professoras. Já as turmas de Educação Infantil aguardavam no corredor, próximo da porta de suas salas, e a organização em fila também era esperada, já que esta era a prática comum da escola. Lima (1989) comenta sobre o soar do sinal que marca o

início e o término das atividades escolares, dizendo que este é um convite à disciplina:

[...] o condicionamento à disciplina dá o tom geral dos espaços escolares. O sinal de início e de fim de cada aula nada tem de convidativo; é um alarme, uma sirene que uiva, esperando que cada criança esteja onde estiver, se coloque em posição de sentido, obedeça ao chamado, se ponha em fila [...] (LIMA, 1989, p. 58).

Confesso que devido à minha experiência anterior em outra instituição e a partir de algumas leituras que problematizam esta prática para a Educação Infantil, optei por não cobrar rigorosamente das crianças esta forma de “organização”, por acreditar que o uso da fila limita as crianças e representa uma forma de opressão e subjugação aos adultos, aspecto que ganha força e significado com as palavras de Kishimoto (1999, p.4), ao dizer que “a rotina escolar marcada pela organização militarizada das filas mostra a necessidade de disciplinar crianças, cerceando ao longo do período sua autonomia”.

Geralmente, quando as crianças da turma chegavam à escola, ficavam brincando na pracinha e, por mais que o sinal já tivesse sido dado, muitas delas demoravam um pouco mais para se dirigirem até a sala e esperavam até que eu me aproximasse da porta para, então, se deslocarem para lá também. Acompanhados por seus familiares, chegavam contando novidades ou trazendo alguma surpresa para a “profe”, assim, levávamos algum tempo parados no corredor até que todos entrassem. O corredor, neste momento, era transformado em lugar. Lugar de ouvir, de trocar informações e afetos, mas por ser um local estreito e de acesso para outras salas, não podíamos demorar muito por ali, pois logo se aproximava a fila da turma do primeiro ano. Portanto, tínhamos que nos apressar. Nestas circunstâncias, o corredor, então, voltava a ser somente um corredor. Local de passagem, de acesso entre os espaços, onde, além de não podermos ficar no caminho, “*não era para correr*”, como disse um dia a Vitória para sua colega, Stéfani. Ao ouvir este comentário, a Jamily, outra criança do grupo, brincou, questionando: *então, porque se chama corredor?* A amiga não respondeu e todas caíram na risada. Acredito que este questionamento representa a capacidade crítica das crianças. O ponto de vista da Jamily nos leva a pensar sobre a maneira como aquele espaço era utilizado.

O corredor, aos olhos das crianças, era convidativo para ser explorado de outras maneiras, fora do seu uso convencional. A Jamily fez uma considerável observação ao ironizar a incoerência do termo utilizado para nomear aquele espaço

em relação ao uso real feito dele. Eis uma diferença do olhar do adulto para a visão da criança em relação à utilização daquele lugar, estatizado pelos adultos e movimentado no universo infantil.

Por mais que eu não cobrasse com rigor a organização das crianças em fila, nos momentos em que nos deslocávamos para outros espaços da escola ou ficávamos diante das outras turmas, ela era esperada pelos demais profissionais, e percebi que este aspecto não era problematizado, fazia parte da rotina e organização da instituição. O mesmo ocorria na Hora Cívica, que acontecia na quadra ou no pátio central da escola. Neste momento, todas as crianças da escola deveriam estar dispostas em fila, em silêncio e com os corpos imóveis. Semanalmente, as crianças tinham contato com outros professores em virtude dos períodos dedicados ao meu planejamento, assim, os deslocamentos necessários deveriam acontecer em fila. Portanto, na EMEF, não havia como fugir desta organização.

*“Nada de correr, nem colocar a mão na parede! Andando devagar e sem gritar.”* Essa foi a descrição do Róger ao falar como eles deveriam se portar em fila pelos espaços da escola. As palavras dele me remetem à discussão de Lima (1989), sobre a relação entre espaço e poder, ao dizer que a imposição do adulto “pode-se explicitar no controle sobre a liberdade de movimentos” (LIMA, 1989, p. 32).

Em uma breve consulta ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil encontrei a seguinte redação, que traz elementos sobre a postura do adulto e a autonomia das crianças:

No dia-a-dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como fazer, com quem e quando. Essa centralização pode resultar, contudo, num ambiente autoritário, em que não há espaço para o exercício da ação autônoma. Oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade. Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e veem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. (RCN, 1998, p.39).

Em uma conversa com o grupo, onde eles falavam de suas experiências escolares em outras instituições, considerei pertinente perguntar como eles se deslocavam pelos espaços das escolas pelas quais passaram, questionando se a

fila era necessária. Treze das dezesseis crianças responderam que nunca haviam feito fila antes, somente ali, naquela escola, precisavam fazer fila, replicou o Thales.

Assim que lancei a pergunta, o Erick disse o seguinte: *“Ih, fila? Nada de bobagem!”* Fez um movimento com a mão e sorriu espontaneamente. Os colegas acharam engraçada sua expressão e repetiram: *“Nada de bobagem!”*

O Róger explicou com palavras e gestos como acontecia o momento de chegada à EMEI onde ele “estudava”:

- *Lá na minha escola a gente chegava daí ia correndo assim oh, e entrava na sala.*

A Eduarda, também se pronunciou:

- *Oh, profe, e lá nas minhas duas creches a gente nem precisava fazer fila também.*

A resposta “engraçada” do Erick junto às colocações dos demais demonstra o quanto as crianças estão conscientes e se incomodam com o fato de terem que ser direcionadas em fila em quase todos os momentos da rotina diária. Suas falas denunciam a necessidade de repensarmos essa prática, comum em grande parte das escolas, mas que ignora a capacidade das crianças de se governarem.

Com este argumento, me aproximo novamente de Mayumi Souza Lima (1989). A autora, em *A cidade e A Criança*, fala sobre inúmeros aspectos dos espaços escolares, para além da sua construção arquitetônica. Trata também sobre as relações de poder, implícitas ou explícitas nos ambientes escolares, por vezes visíveis na organização dos espaços, onde ela cita os locais de passagem das crianças, falando dos corredores, em geral estreitos, que evidenciam a “vontade permanente dos adultos em colocarem as crianças em fila” (Lima, 1989, p. 38) e, ainda, da relação desigual entre adultos e crianças que, não raro, é sinônimo de autoridade.

Lima (1989), ao discutir sobre estes aspectos, se refere em muitos momentos aos estudos de Foucault, no entanto, diante da complexidade de suas obras, me reservei ao direito de não trazer diretamente suas palavras neste estudo, pois, acredito que para abordar Foucault é necessária uma análise aprofundada. Lima, com sua releitura, me trouxe subsídios e elementos suficientes para esta breve discussão. Ressalto, contudo, a relevância das ideias deste autor, que tanto contribui com debates deste cunho.



A postura dos adultos frente às crianças é uma discussão que não se encerra por aqui. Os pontos de vista das crianças sobre o uso da fila consistem em um dos aspectos, onde é possível perceber que a escola em questão prima pela ordem, assim, muitas vezes o protagonismo e a autonomia das crianças acabam desconsideradas, contrariando as discussões e políticas públicas atuais que defendem tais questões.

#### 4.2 OS LUGARES PREFERIDOS DAS CRIANÇAS E SUAS PERCEPÇÕES FRENTE A SUA UTILIZAÇÃO

Outro espaço onde os sujeitos deste estudo foram observados foi na pracinha. A “pracinha dos pequenos” era o local destinado às atividades recreativas das crianças da Educação Infantil.

A proposta de ir para este ambiente era sempre aceita com euforia pelas crianças. Para descrever fisicamente este espaço, trago as palavras de algumas das crianças. Segundo a Jamily:

A nossa pracinha é bem grande! Tem uma cerca que a gente vê os grandes do outro lado, na outra pracinha. Tem também a casinha que dá para escorregar. Tem os balanços. Tem também os pneus pra gente andar por cima. E tem mais areia agora pra gente brincar. E aqueles túnel, que eu não consigo subir sozinha ainda (Diário de Campo, 19/11/2015).

Para contribuir com esta descrição, nos fala também a Cauana e a Vitória, lembrando que *“na pracinha tem brinquedos, e que lá dá para correr, e brincar de pega-pega, e de esconder”*. E o Erick completa: *“e quando chove e faz poça de água grande, a gente pode soltar barquinho com a profe, porque fica tudo embarrado dai não dá para brincar nos brinquedos”*.

A maioria das crianças, ao narrar como era a disposição física deste espaço mencionaram os brinquedos fixos, em especial os balanços e o “vai e vem”. A Eduarda mencionou o corredor, dizendo que *“para chegar na pracinha tem que passar no corredor, dai desce e chega nos pneus, um de cada cor e depois tem os brinquedos”*.

O Erick e o Matheus R. se referiram também às árvores existentes neste espaço, que garantem sombra para boa parte da pracinha. De acordo com o Erick,

*“na pracinha tem os brinquedos e tem as árvores, que eu adoro subir quando a profe ajuda. Mas eu já tô quase conseguindo subir sozinho naquela que parece um cavalo.”* O Matheus R. afirmou que *“na pracinha tem um tantão de brinquedos, e árvores também, e tem areia e dois bancos.”*

O espaço supracitado em detalhes pelas crianças foi o cenário observado. Por ser um espaço amplo e bem arborizado, eu procurava aproveitá-lo ao máximo para realizar com as crianças atividades ao ar livre, mas a brincadeira livre e espontânea também era contemplada.

Ao seguirmos para este lugar, com frequência levávamos algum brinquedo da sala para enriquecer nosso repertório de brincadeiras, ficando a cargo das crianças esta escolha. Eram cordas, bolas, panelinhas, baldes, bonecas ou, até mesmo, materiais não convencionais, que se transformavam em brinquedos, como caixas de papelão, cones, dentre outros.

Observação na pracinha.

Neste dia, levamos algumas bolas para a pracinha. As crianças se organizaram em pequenos grupos para brincar e, assim, foram ocupando os espaços. No dia anterior, havia chovido e a cancha de areia havia ficado com um pouco de água. De repente, em meio à brincadeira, uma das bolas caiu na água. Num piscar de olhos eram duas.

As crianças correm desesperadas na minha direção solicitando o resgate das bolas. Peça que eles mesmos peguem. O Erick sai às pressas, sorridente, exclamando: - que legal, essa profe deixa a gente pegar a bola na água! Ele se aproxima da nossa auxiliar, Brenda, que estava ao meu lado e comenta:

Eu acho legal a gente poder pegar a bola ali. Vocês são legais, só vocês que deixam a gente entrar na água! Ele solicita auxílio para o Nicolás. Os dois apontam para a bola e conversam entre si. Na sequência, um estende a mão para o outro, se apoiam e conseguem realizar o resgate das bolas com êxito, retomando a brincadeira (Diário de Campo, 19/11/2015).

A fala do Erick traz elementos que nos faz perceber como as crianças podem ser impedidas de atuar com autonomia diante de uma situação problema, que poderia ser encarada como um desafio promotor de aprendizagens se pensarmos na gama de estratégias possíveis de serem experimentadas para se resolver a questão emblemática da bola ter caído na água.

[...] a aprendizagem das crianças é auxiliada quando elas recebem responsabilidade por tomar as próprias decisões e funcionar reciprocamente com os outros. Isso aumenta seu senso de pertencimento e inter-relação e lhes permite negociar a autoridade, além de influenciar positivamente sua disposição e aprender competência social e autoconceito (BERTRAM; PASCAL *apud*, MOYLES 2010, p. 174).

Ao trazer tal colocação, a autora estava discutindo sobre a observação das crianças e o planejamento de espaços para a brincadeira contando com suas participações, no entanto, este excerto também é pertinente diante da situação mencionada anteriormente, devido ao seu contexto. Chamo a atenção ainda para o comentário: “[...] *só vocês deixam a gente entrar na água.*”, que revela a percepção da criança frente à postura “adultocêntrica” que permeia as relações para com eles no espaço escolar.

A brincadeira dos meninos seguiu pela pracinha e logo percebo que a Jamily caminhava na minha direção. – *Profe, tu me ajuda a andar nos pneus?* Quando começo a auxiliá-la, outros colegas se aproximam e pedem o mesmo, fazendo uma fila sobre os pneus. Mais adiante, na casinha, o Alisson ensaiava descer sozinho o escorregador, fazia poucos dias que ele havia começado a se encorajar a fazê-lo. Eu e a Brenda o incentivávamos do lado de baixo. De repente, sobe a Vitória e fala para ele: - *Olha Alisson, é assim, oh! E desce...* Ele nos olha, se agacha e escorrega, imitando a ação da colega (Diário de campo 19/11/2015).

A partir das observações relatadas acima, compartilho as palavras de Moyles (2010, p. 199): “Todas as crianças precisam brincar de uma forma que seja estimulante e desafiadora, e precisam ser protegidas da superproteção.” Penso que desafiar as crianças e estimulá-las a vencerem as suas limitações e medos é parte intrínseca do papel do professor.

Ainda na pracinha, ocorreu outra situação que confirma um dado já trazido para ser problematizado nesta pesquisa, que consiste na inadequação dos banheiros.

A Sthéfani estava brincando na areia e de repente corre na minha direção, abanando com as mãos. *Ligeiro profe, ligeiro!* Ela dizia. Questiono o que havia acontecido e ela fala que precisava ir ao banheiro. - *É só ir, Sthéfani.* Respondo. Ela sorri e replica: *mas tem que escolher alguém pra ir comigo, esqueceu? Eu não consigo abrir a torneira.* A Jamily, que estava por perto, se ofereceu rapidamente para ajudar, segurou em suas mãos e as duas seguiram correndo para o banheiro (Diário de Campo, 19/11/2015).

Este acontecimento torna possíveis duas leituras, por um lado, positiva pelo ponto de vista da solidariedade e da oportunidade de interação entre as crianças, porém, por outro lado, o fato de o banheiro ainda não estar adequado à altura de todas as crianças dificulta o desenvolvimento da autonomia por parte delas. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p. 30) “nos banheiros a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance [...]”.

No grupo participante da pesquisa havia um total de cinco crianças que apresentavam maiores dificuldades para a utilização deste espaço de forma autônoma, tanto em relação à altura das torneiras quanto dos vasos sanitários.

Frente às observações perante aquele grupo de crianças, senti a necessidade de criar outras estratégias para geração de dados, com vistas a um maior envolvimento das crianças neste processo investigativo, pensando, também, em minimizar hierarquias. Pretendia sair do papel de pesquisadora adulta que só analisa e toma nota das impressões e falas dos sujeitos envolvidos no campo investigativo. Se as crianças eram os principais atores desta investigação, considerei relevante organizar estratégias para a produção de dados que garantissem a elas o protagonismo na pesquisa, assim, optei por uma troca de papéis neste cenário, me colocando no lugar das crianças. Então, ao invés de elas serem conduzidas por mim por aqueles espaços, propus ser guiada por elas.

A minha intenção era saber mais sobre como elas se relacionavam e se apropriavam daqueles espaços, portanto, incluí a fotografia e o desenho como estratégias para a produção de dados pelas crianças. Elas foram as minhas condutoras, mostrando e registrando os lugares que elas mais gostavam na escola. Desta forma, desejava obter subsídios para responder às minhas indagações.

Esta etapa aconteceu através de dois processos distintos. Primeiramente, na sala, dividi a turma em dois grupos. Das dezesseis crianças, duas haviam faltado neste dia, portanto, formamos dois grupos com sete crianças. Inicialmente, mostrei para cada grupo através do computador oito fotos de lugares que eu aprecio. Nestas imagens, haviam lugares variados, envolvendo paisagens naturais, urbanas, de um espaço pedagógico que conheci em outro estado, até chegar a uma foto da fachada da escola, que apresentei propositalmente por último e em tamanho menor. À medida que eu mostrava as fotos, questionava o que as crianças estavam vendo. Que lugar elas imaginavam que seria aquele? Eu perguntava. Então, pedia para que elas me descrevessem a imagem mostrada e, na sequência, apresentava de fato o local, dando informações sobre eles.

Ambos os grupos apresentaram curiosidade e atenção diante das fotos apresentadas. Algumas das expressões das crianças naquele momento foram:

Erick: *“Que lugar bonito!”*. *“Que show!”*, disse o Pedro, se referindo às imagens de paisagens naturais. *“Parece que tinha sol. Por que que tu não leva a gente lá?”* Esta foi a colocação da Débora, ao ver a imagem do espaço pedagógico,

que consistia em uma sala ampla com brinquedos dispostos à altura das crianças e, ao lado, uma pequena galeria ao ar livre.

No momento que visualizaram a imagem da escola, mesmo em tamanho menor, logo a identificaram: “*Olha, é a nossa escola!*”. Essa foi umas das frases que se repetiu entre as crianças.

Com esta proposta, pretendia sensibilizar as crianças para que buscassem os seus lugares preferidos na escola. Expliquei que todas aquelas imagens eram de lugares que eu gostava e que eu mesma havia tirado a fotografia daqueles espaços. Assim, lancei a proposta para elas fotografarem os lugares na escola que mais gostavam para que eu pudesse também conhecer suas preferências.

A aceitação foi rápida e geral. Manusear uma câmera fotográfica seria uma experiência nova para muitas das crianças e utilizá-la para registrar um espaço escolhido por elas era algo inovador.

A princípio, pensei em convidar as crianças para a realização do registro em dois grupos, seguindo a mesma organização anterior, no entanto, quando segui para os espaços externos com o primeiro grupo, percebi que esta maneira não seria viável, pois as crianças estavam escolhendo os lugares em conjunto, e não era esta a minha intenção. Queria saber de cada criança qual seria o seu lugar preferido na escola. A partir desta constatação, levei-os de dois em dois e pedi para que cada um pensasse individualmente no lugar que mais gostava.

Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno. A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões. Isso vale tanto para os materiais a serem usados como para as atividades a serem realizadas. Podem-se criar situações em que as crianças fazem suas escolhas entre várias opções, em locais distintos ou no mesmo espaço (RCN, 1998, p.39).

A autonomia para fazer escolhas gerou satisfação e ansiedade nas crianças, algumas seguravam firme a minha mão e saíam às pressas me puxando para mostrar seus lugares preferidos. Outras ficavam algum tempo contemplando as áreas, até seguirmos para o local por elas escolhido. Desta forma, seguíamos pelos espaços da escola, ora caminhando a passos firmes, ora mais devagar, e, por vezes, correndo, mas respeitando o ritmo de cada criança. Aos poucos, percebi que

eu tinha em mãos um verdadeiro portfólio de imagens capturadas pelas lentes infantis.

No dia seguinte, retomei com o grupo o assunto, pedindo para que desenhassem o lugar que mais gostavam da escola. Para realizar tal intento, seguimos para os espaços externos, assim, eles poderiam revisitar os ambientes e reavivar suas memórias, trazendo mais realidade para suas produções. As fotos a seguir mostram este momento.



Imagem 2 - Matheus R. desenhando.



Imagem 3 - Cauana e, ao fundo, Erick G. Maria, Carlos, Débora e Brayan.

As crianças pediram para desenhar em folhas variadas e, posteriormente, escolheram o registro que seria utilizado na pesquisa.

Após a organização das fotos e dos desenhos no computador, conversei novamente com os grupos e mostrei as imagens registradas por elas, bem como suas produções gráficas, agora digitalizadas. Neste momento, cada criança explanou sobre o seu lugar preferido e alguns dados novos foram surgindo para esta investigação, a começar pela relação espaço/tempo. Oito crianças relataram que gostariam de ter mais tempo para brincar naqueles espaços. O tempo da criança e do adulto não são iguais. Vivemos absorvidos pelo tempo, um tempo ágil, que corre a

toda velocidade. O relógio nos controla a todo o momento e dentro do contexto escolar este tempo é demarcado pelas rotinas.

A seguir, transcrevo algumas das falas das crianças:

- *Eu gosto quando a profe demora um pouco para chegar, daí eu posso ficar mais tempo brincando na pracinha dos grandes!* (Thales).

- *A gente podia ir mais lá na pracinha dos grandes, só que não dá tempo, porque eles têm que ir lá também, né?* (Eric G).

- *Eu adoro quando a gente fica um tempão brincando lá fora. Eu gosto de ficar lá fora!* (Stéfani).

- *Tem vez que eu nem terminei de brincar e já tá na hora de voltar.* (Brayan).

As expressões das crianças nos possibilitam visualizar que, muitas vezes, seus tempos não são considerados. Este seria mais um aspecto para ser repensado. Ainda que uma instituição disponha de espaços organizados e adequados para a EI, se houver carência de tempo para que eles sejam explorados e vivenciados, terão pouca validade. Sobre a relação espaço/tempo Gandini (1999) cita as palavras de Loris Malaguzzi:

Precisamos respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante evolução das capacidades das crianças; esta é uma medida do bom-senso cultural e biológico (MALAGUZZI apud GANDINI, 1999, p. 157).

O respeito ao tempo das crianças é uma constante a ser pensada no contexto das EMEF's. Será que o tempo das crianças da EI são iguais aos tempos das crianças do EF, para que ambas as modalidades de ensino sigam a mesma rotina? Esta é mais uma incerteza, mais uma dúvida levantada através desta investigação, mas que, no entanto, não irei me deter, já que este não é o foco desta pesquisa.

A proposta do registro fotográfico e do desenho dos lugares eleitos pelas crianças como de seu maior apreço tornou evidente mais um aspecto. Esta revelou que sete dos quatorze sujeitos envolvidos nesta etapa da pesquisa elencaram como seu local predileto a pracinha destinada às crianças do Ensino Fundamental – “a pracinha dos grandes”. Cinco delas registraram brinquedos específicos da pracinha a eles destinada, se referindo a ela como “a nossa pracinha”. Uma criança relatou gostar de todos os lugares da escola, outra apresentou a cozinha como seu lugar favorito. A quadra e a galeria não foram citadas pelas crianças, tampouco a biblioteca e a sala de informática, ainda que eles passassem por estes lugares

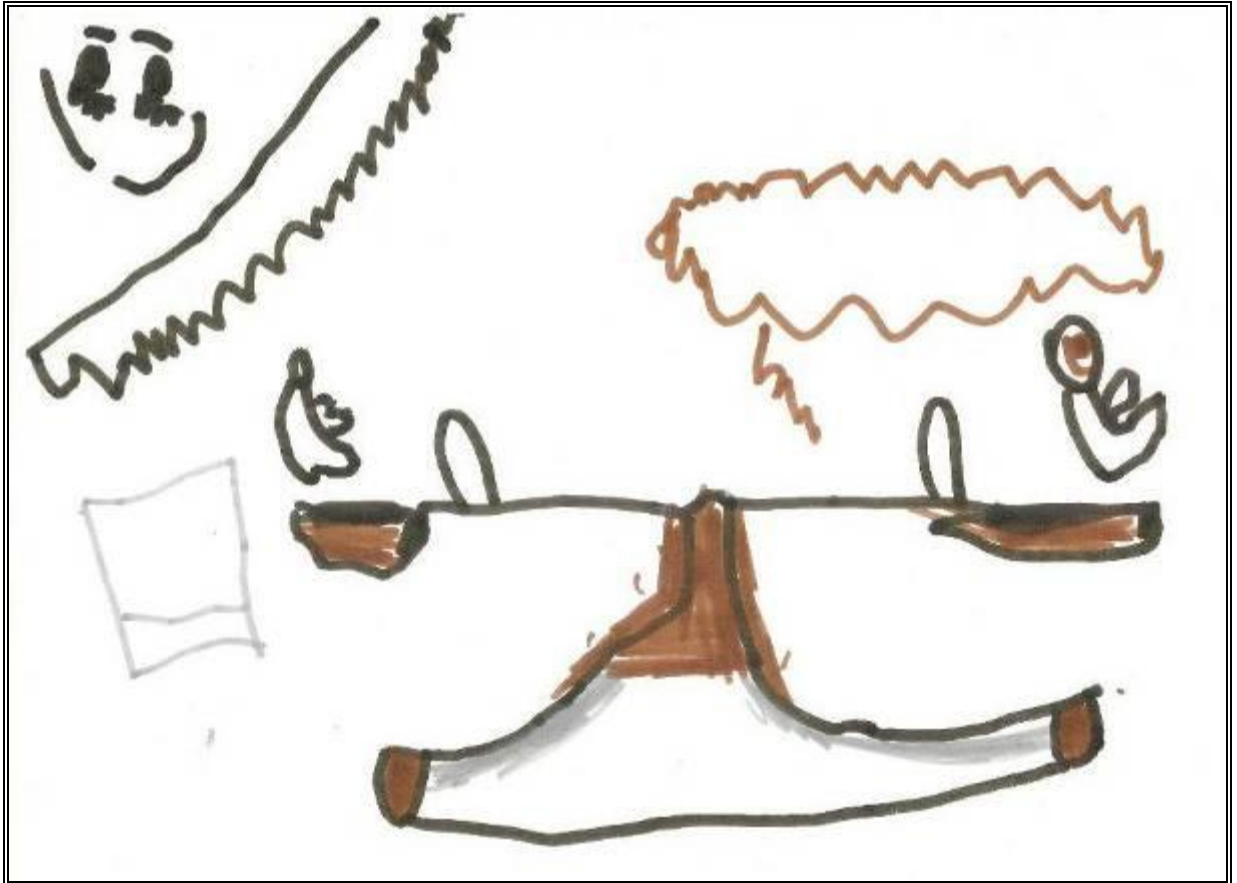
semanalmente. Esta constatação me leva a inferir que o grupo apresentava maior apreço por espaços ao ar livre. Penso que possa haver neste dado uma ideia subjacente de que os outros espaços são mais fechados e sua utilização regrada pelos adultos, com normas fixas, sobrando pouco espaço para a construção individual, a autonomia e o protagonismo, refletindo, mais uma vez, a postura “adultocêntrica” já abordada no decorrer desta investigação. Creio que este dado possa servir de objeto para reflexão e indagações, me levando a perguntar se minha suposição estaria correta. Quais seriam os reais motivos que fizeram com que as crianças não mencionassem aqueles lugares? Elas não se sentiram parte destes espaços? Não se apropriaram deles e, em decorrência, não o citaram? Estas são mais algumas dúvidas surgidas a partir desta investigação que compartilho com os que me leem, uma vez que não disponho da resposta exata.

Abaixo, correlaciono as fotografias aos desenhos das crianças. Algumas delas não estiveram presentes nos dias destinados às propostas, portanto, não apresentarei fotografias e desenhos de todos os dezesseis protagonistas.

As imagens mostram o realismo dos desenhos das crianças ao representarem os locais escolhidos por elas:







Imagens 4 e 5 – Autoria: Carlos - "Bate bunda", nome dado pela criança à gangorra.





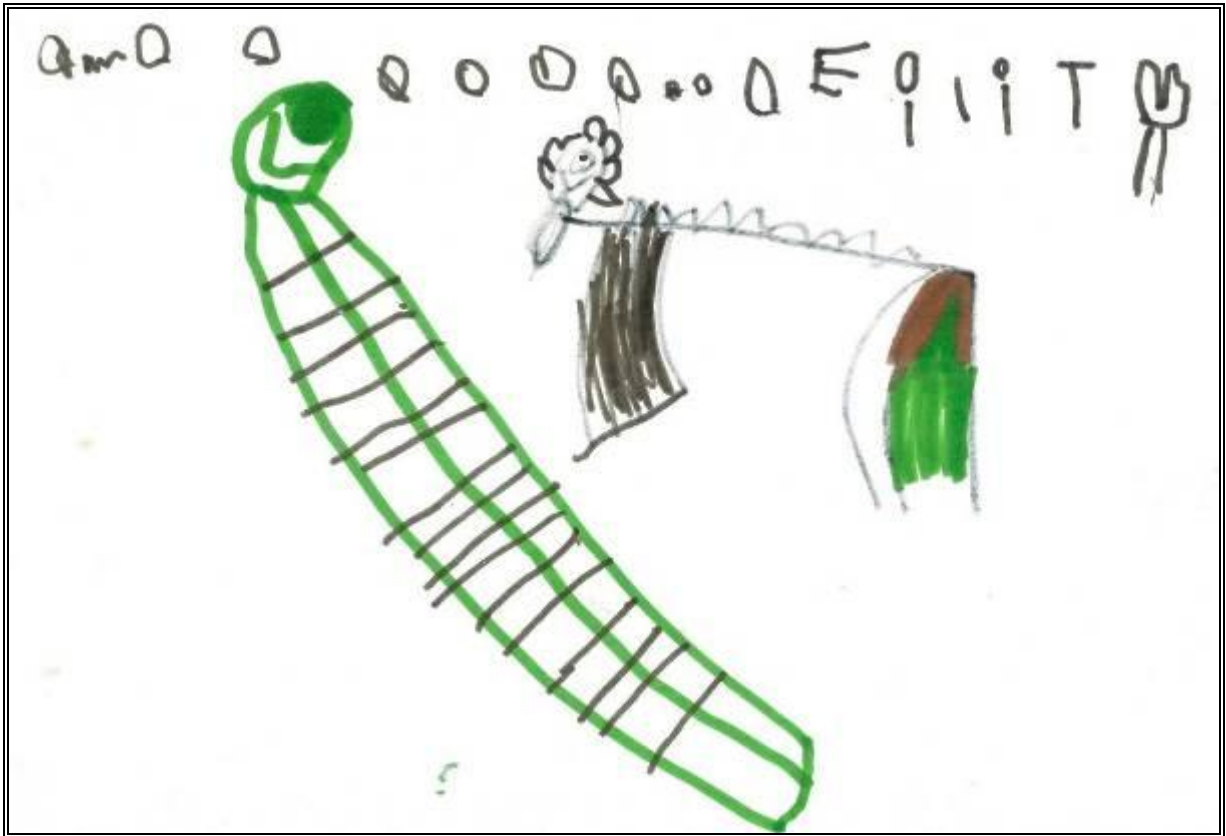
Imagens 6 e 7 Aatoria: Cauana – Todos os lugares da escola.





Imagens 8 e 9 – Autoria: Débora – Balanço da pracinha dos grandes.

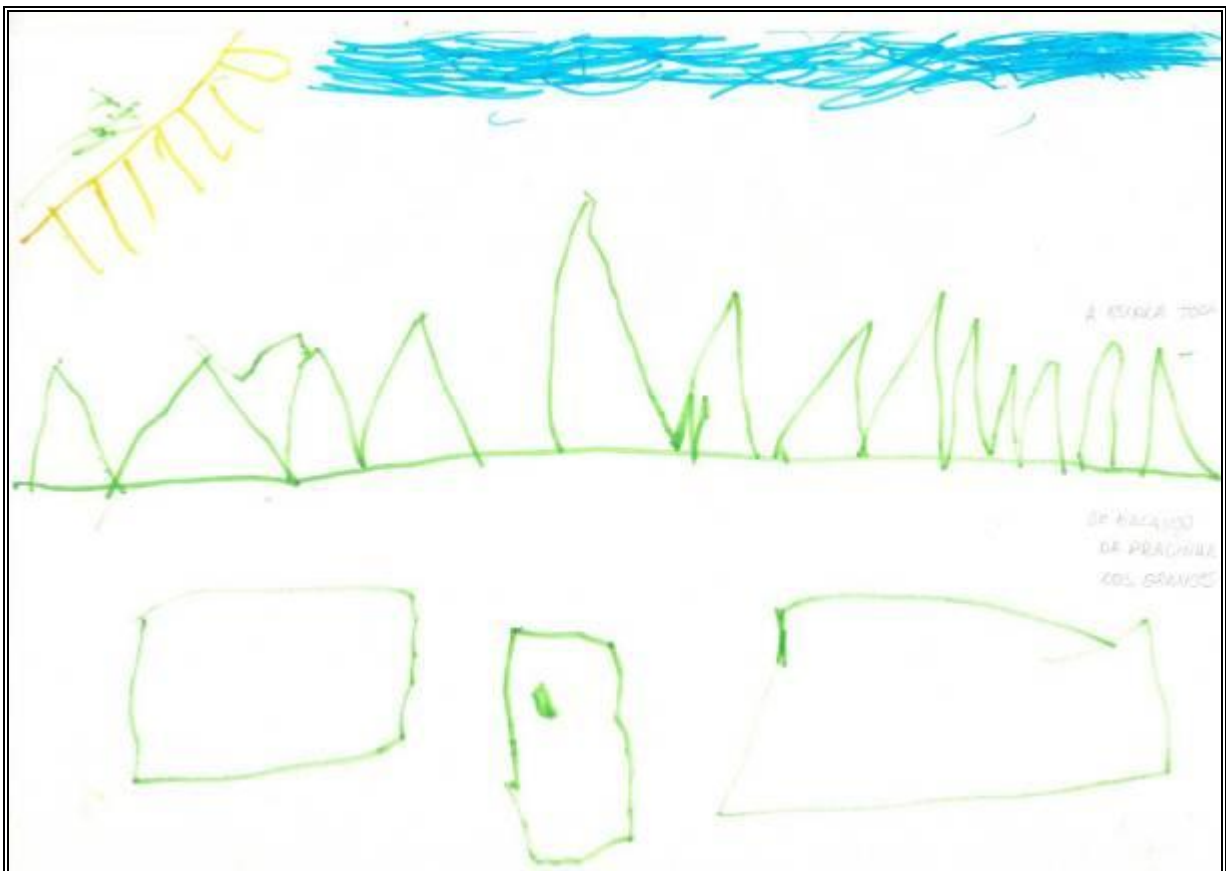




Imagens 10 e 11 Autoria: Eduarda - A “nossa pracinha” com os balanços e a gangorra.



Imagem 12 Autoria: Brayan – Outra pracinha, a “dos grandes”. (Ausente no dia de registrar o desenho).



Imagens 13 e 14 – Autoria: Thales - "Pracinha dos grandes".



Imagens 15 e 16 - Autoria Vitória: Brinquedo da “nossa pracinha” que tem a casinha com o escorregador.



Imagens 17 e 18 - Autoria Nicolás: "Brinquedos da pracinha dos grandes".



Imagens 19 e 20 - A autoria Erick G.: A ponte da "pracinha dos grandes".



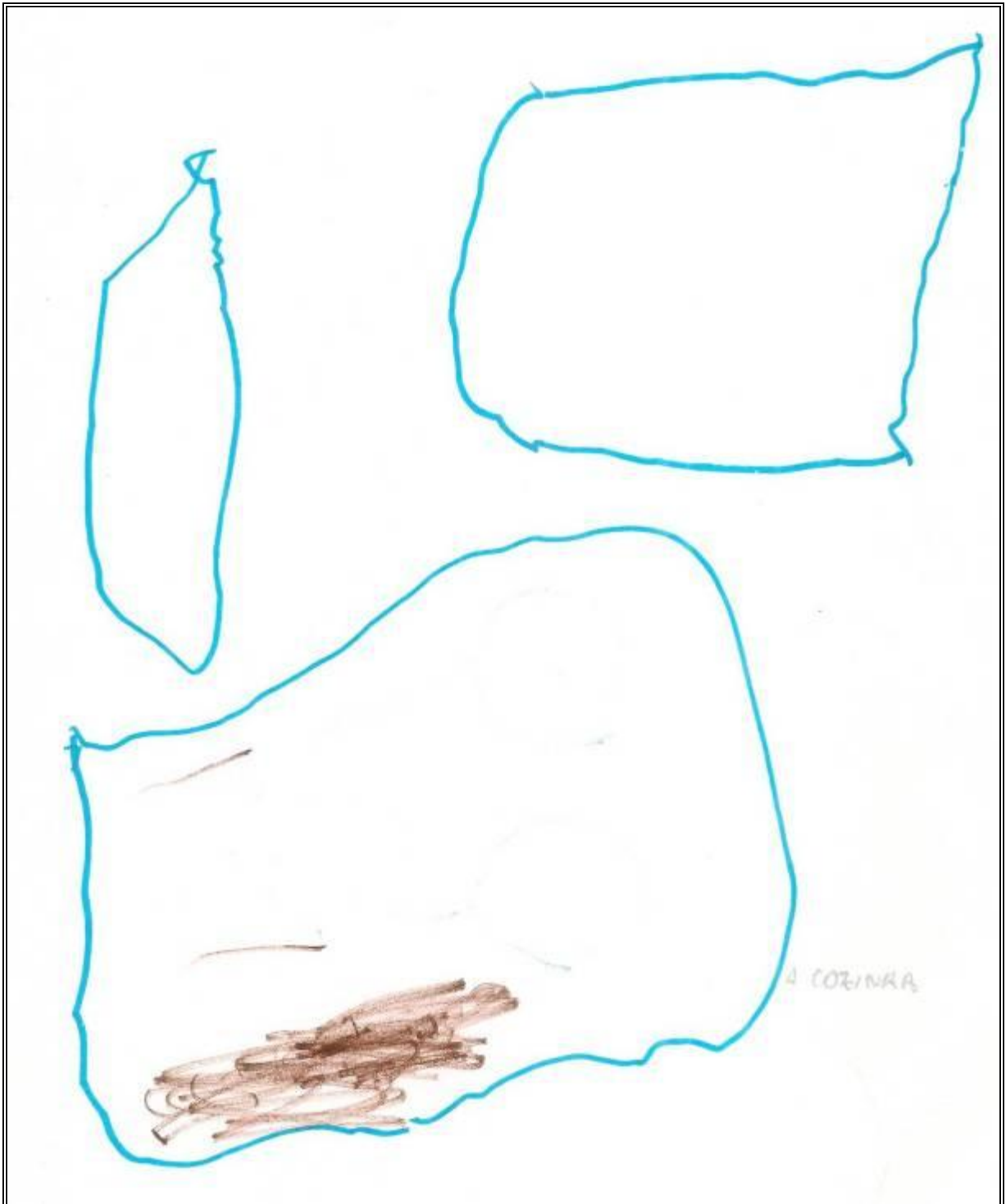


Imagem 21 - Autoria Matheus R.: Cozinha. (Precisou se ausentar no dia da fotografia).



Imagens 22 e 23 – Autoria Maria: Pracinha dos grandes, com todos os brinquedos.



Imagens 24 e 25 - Autoria Sthéfani: Ponte da “pracinha dos grandes”.



Imagens 26 e 27 Autoria Matheus A.: O balanço da nossa pracinha.



Imagem 28 - Autoria Jamily: Os pneus da "nossa pracinha". (Ausente no dia do registro do desenho).

Diante dos dados obtidos, as análises apontam que as crianças percebem que há na instituição uma divisão em relação aos espaços destinados à Educação Infantil e o direcionado às crianças do Ensino Fundamental, citando principalmente a “pracinha dos grandes”, local desejado e elencado como o preferido por parte das crianças, porém, o menos utilizado por elas. A inadequação dos banheiros foi outro aspecto evidenciado nas falas de algumas crianças, que relataram suas dificuldades para a utilização autônoma deste espaço. A “pracinha dos pequenos” representou um dos lugares constituídos pelo grupo como lócus de múltiplas aprendizagens. A postura “adulocêntrica” que perpassa as relações também foi abordada pelos sujeitos da pesquisa ao mencionarem a limitação do uso de alguns espaços, assim

como a organização em fila, considerada pelo Erick uma “bobagem” e apoiada por parte do grupo, que passou por outra experiência em espaços educacionais que aboliram esta prática. A relação espaço/tempo consistiu em mais uma questão pontuada pelas crianças. Assim, foi possível perceber que elas não se apropriavam de todos os lugares da escola e a interação com os espaços estava vinculada ao incentivo e/ou permissão dos adultos. Ainda assim, as crianças estavam sempre reinventando e buscando outras formas de interagirem com estes espaços, o que me remeteu a repensar também sobre a minha prática docente.

## 5. REFLEXÕES SOBRE MINHA DOCÊNCIA

A abordagem sobre os espaços externos, sua observação e, em especial, a proposta de realização desta pesquisa com as crianças, fizeram com que eu desviasse um pouco o meu olhar daqueles lugares e o direcionasse para a minha atuação enquanto professora naquele ambiente.

Estar com as crianças da faixa etária de quatro anos como pesquisadora, além de ser a professora do grupo protagonista desta investigação, consistiu em uma difícil e árdua tarefa, mas também prazerosa e reveladora, pois me fez perceber o quanto é importante a reflexão sobre a nossa prática docente.

Atuo na EI há cinco anos e acredito que estou me constituindo enquanto professora, portanto, considero estar em constante fase de aprendizagem em relação ao desafio de ser educadora “dos pequenos”. A partir das minhas vivências, estabeleço novas conexões e aprendizados, tanto em relação à convivência com os demais colegas da área, quanto com os grupos de crianças que conheço a cada novo ano. As leituras e buscas por aperfeiçoamento também fazem parte desta minha constituição como educadora, cheia de dúvidas e incertezas.

Ao propor a mim mesma a realização desta pesquisa, estava disposta a observar, ouvir, calar e dialogar, e todas estas ações me conduziram à reflexão. Em muitos momentos, no decorrer da investigação, as crianças mencionaram algumas de minhas atitudes frente aos obstáculos e empecilhos por elas enfrentados, onde eu atuava como alguém que as encorajava a seguir em frente. Esta postura é o reflexo de uma construção que ainda precisa ser aprimorada, pois encontrei também nas falas e observações dos protagonistas deste enredo elementos que revelaram o quanto eu ainda tenho a crescer enquanto educadora que intenta ter as crianças como protagonistas de suas histórias, que deseja sua autonomia e desenvolvimento como atores sociais.

Para realizar esta investigação, tive que me “afastar da falácia das certezas”, palavras de Fortunati trazidas por Peter Moss (2010, p.15) no prefácio do livro “O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil”. Segundo o autor, o profissional que trabalha com a EI deve ser capaz de aceitar e valorizar a incerteza e “sentir-se confortável com a subjetividade e o diálogo”.

Segundo Smith e Craft (2010, p. 21), “a prática reflexiva é um aspecto vital do trabalho com crianças pequenas” e, para completar esta ideia, dizem que no cenário atual da EI é esperado que os profissionais que atuam na área sejam capazes de refletir.

[...] mudar a percepção e entender melhor a prática relacionada ao trabalho com crianças pequenas envolve diferentes níveis e formas de refletir sobre nossas próprias práticas e sobre as experiências das crianças nos primeiros anos de aprendizagem. Durante esse processo de reflexão, nossa percepção da prática pode mudar e desenvolver-se. [...] (SMITH; CRAFT, 2010, p. 31).

Diante do caminho percorrido até aqui, neste cenário investigativo, é inegável pontuar que, em relação à qualificação e adequação dos espaços da escola às normativas e legislações, muito dependia de fatores externos ou da organização da instituição para prever recursos financeiros para tal fim. No entanto, indiferente disso, eu poderia propor outras maneiras de as crianças interagirem com aqueles ambientes, através de ideias simples como as colocadas por Lima (1989) ao comentar sobre o uso dos espaços para recreação infantil: “as soluções mais criativas estão aí as pencas. Cordas, troncos, pneus velhos e cabos fazem a maravilha das crianças” (LIMA, 1989, p. 72).

Para as crianças, não basta a existência de espaços organizados, mas é necessária uma proposta que permita sua utilização. Neste contexto, cito a ação do professor como alguém capaz de encorajar as crianças, procurando estimular nelas:

[...] a autoestima, confiança, segurança, interesse social e a capacidade de cooperar e de desenvolver atividades. Ao mesmo tempo ele deve orientar-se por uma série de princípios, entre os quais, em primeiro lugar, o de promover as atividades das crianças de acordo com suas motivações pessoais. (CATARSI, 2013, p. 10).

A pesquisa me possibilitou perceber também que, por mais que eu me considerasse uma professora que ouvia as crianças e buscasse incluir suas preferências no planejamento diário, um aspecto fundamental me passou despercebido durante todo o ano letivo e só se tornou visível graças a esta investigação. Refiro-me à revelação dos espaços preferidos das crianças, na qual grande parte do grupo elegeu a “pracinha dos grandes”. Frente à esta constatação, me coloquei a pensar nas poucas vezes em que propus a utilização daquele lugar.

Realizei, no decorrer do ano, muitas propostas com as crianças fora da sala, por acreditar na potencialidade dos espaços externos. Mas, por uma questão de respeito às normas e à organização da escola, me contentei com a divisão dos



espaços destinados “aos pequenos” e aos “grandes” e, assim, utilizamos em menor escala aquele espaço.

Horn (2004) discorre, no livro Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil, sobre a reflexão da prática, trazendo os estudos de Perrenoud. Assim, diferencia a reflexão na ação e sobre a ação. A reflexão para a qual me voltei ocorreu durante o processo investigativo, desta forma, tomei o meu dia a dia, as minhas ações e atitudes como pauta para repensar sobre o meu fazer pedagógico e sobre como eu estava exercendo o meu papel de professora.

[...] refletir durante o processo consiste em se perguntar o que está ocorrendo, o que vai acontecer e o que podemos fazer. Refletir sobre a ação já é algo diferente, pois tomamos nossa ação como objeto para reflexão, seja para compará-la ou criticá-la. [...] A partir do entendimento do que seja refletir, é importante que o professor possa aprender a ver com olhos observadores e reflexivos, a escutar o discurso que está sendo dito, a ler e a sentir o que está nas entrelinhas e nos gestos. Em especial na prática pedagógica voltada ao público infantil, é fundamental ter a sensibilidade de compreender o que realmente é necessário para aquele grupo de crianças, o que elas manifestam através de suas brincadeiras, de seus diálogos, dos enredos que compõem nos espaços que constroem e ocupam. (HORN, 2004, p. 109).

A partir das colocações trazidas, reafirmo a importância e a necessidade da prática reflexiva, no intuito de revisitar nossas propostas, ações e formas de ser enquanto profissionais que atuam na EI. Em especial, evidencio a escuta e observação sensível das crianças, pois, por intermédio delas, é que me dei conta do quanto ainda tenho a aprender, discutir, problematizar e vivenciar enquanto educadora.

## 6. EXTERNANDO OPINIÕES E COMPARTILHANDO EMOÇÕES

As discussões acerca da apropriação e interação das crianças da EI com os espaços escolares externos, no cotidiano de uma EMEF, é uma problemática que incitou muitas indagações e não se encerra por aqui.

Se por um lado há a expectativa e a necessidade da oferta garantida por lei, expressa também como uma das metas do PNE a ser cumprida com um tempo determinado, por outro lado nos deparamos com o embate da qualificação e adequação destes espaços às necessidades das crianças. A oferta fica na contramão da qualidade quando não se dispõe de locais adequados para acolher a crescente demanda que chega às instituições em busca da pré-escola.

Falar em apropriação das crianças implica em elas sentirem-se parte, pertencentes àqueles lugares. Algumas formas de conseguir isso seriam por meio da construção conjunta, ou, até mesmo, através de modificações simples, mas capazes de tornar os espaços mais convidativos. Para que as crianças se apropriem não basta a existência dos espaços, como foi discutido ao longo deste trabalho, é necessário, também, o incentivo e a possibilidade de eles serem utilizados.

Diante dos dados produzidos nesta investigação, onde as crianças foram as protagonistas e coautoras, passei a pensar sobre os variados aspectos que se tornaram evidentes na pesquisa através da participação destes sujeitos. Assim, pude concluir que as crianças da faixa etária de quatro anos encontravam impedimentos e dificuldades na interação e na apropriação com os espaços escolares “destinados” à elas. A postura “adultocêntrica” marcante nas falas dos sujeitos da pesquisa seria um dos empecilhos, além da inadequação física de alguns espaços, assim como foi evidenciado um impasse na relação espaço/tempo. Em meio a todos esses dados, outro aspecto também foi evidenciado neste estudo: a vontade de grande parte do grupo de interagir mais com a “pracinha dos grandes”, o que me levou a refletir sobre a minha prática docente naquele contexto educacional.

Ao parar para pensar sobre o meu jeito de ser professora frente àquelas crianças, descobri, por intermédio delas, o quanto eu ainda tenho a crescer na trajetória de educadora, pois percebi que a forma com que eu propunha a utilização dos espaços da escola estava intervindo também na atuação das crianças frente a eles. Esta conclusão, me leva a inferir que, talvez, a reflexão possa ser a chave, ou,

quem sabe, um dos primeiros passos em direção à uma Educação Infantil que ofereça espaços externos qualificados e possíveis de serem utilizados e organizados para as crianças e com as crianças. Penso que, possivelmente, através da reflexão em conjunto, sejamos capazes de descobrir o quanto os lugares que oferecemos às crianças podem ser promotores e/ou dificultadores de aprendizagens e o quanto a nossa atuação de adulto pode auxiliar ou impedir a apropriação e a interação das crianças com estes espaços. Esta reflexão inclui, enquanto premissa, o ato de ouvir as crianças, prestar atenção nelas, escutar suas vozes, seus desejos, ideias, críticas e sugestões.

Creio que é chegada a hora de unificarmos pensamentos, no intuito de fazer valer as normativas e legislações que imperam sobre os direitos das crianças, para que a visão de criança aqui explicitada não seja meramente ilustração de trabalhos acadêmicos e de documentos elaborados pelo Ministério da Educação. Esta pesquisa esboça um recorte de uma realidade educacional que nos faz pensar também sobre as políticas públicas voltadas para a oferta da Educação Infantil para as crianças em idade pré-escolar no que tange à sua qualidade. Mas, para além desta leitura, fiquei a indagar sobre a minha atuação enquanto professora e passei a expandir este olhar. Quisera conseguir levar esta reflexão mais além e difundir a importância de nos aproximarmos verdadeiramente das crianças e de nós mesmos.

O biólogo Humberto Maturana (2010), que já foi mencionado em outro momento desta discussão, defende a importância da conversa, do considerar o outro e fala sobre o papel da educação, que, segundo ele, deve ser repensado. Uno à esta colocação alguns questionamentos de Rinaldi (2016), que se referem a escutarmos a nós mesmos e nos perguntarmos o que somos e o que queremos. Para onde estamos indo? O que estamos fazendo? Questões que proponho a nós, professores e professoras da Educação Infantil, ao refletir sobre a contribuição das crianças nesta pesquisa e o resultado dos dados obtidos ao problematizar sobre os espaços externos daquela escola.

Procurar entender como um grupo de crianças se apropria e se relaciona com determinados espaços de uma instituição de ensino pode parecer, à primeira vista, para aqueles que não se preocupam com os rumos da educação, uma tarefa fácil, ou desnecessária, isenta de sentido. No entanto, pelo que foi trazido até aqui, acredito que ficou evidente a relevância desta pesquisa e, sobretudo por ter sido realizada com as crianças, os principais sujeitos do cenário educativo.

Se, enquanto educadores, tencionamos a oferecer uma Educação Infantil de qualidade, onde as crianças são as protagonistas de suas histórias, começemos, então, a pensar sobre a forma como estamos nos relacionando com elas. Esta pesquisa me levou a romper com pensamentos e atitudes, percebendo que algumas mudanças dependem de esferas superiores, mas outras cabem a cada um de nós.

Ao iniciar esta problematização, lancei aos leitores e leitoras um convite e irei finalizá-la com outro: vamos olhar para as crianças e para os espaços externos que estamos oferecendo para elas dentro das EMEF's, pensando sobre sua adequação e sobre as relações que se estabelecem neles e com eles. Olhemos também para nós mesmos, para que possamos refletir com frequência sobre a nossa prática docente. Acredito que este exercício possa ser revelador para vocês, assim como foi para mim. Portanto, deixo aqui expresso este sincero convite.

## 7. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e por Força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O Tempo no Cotidiano Infantil**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2014 – 2024 e dá Outras Providências**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.observatorio.dopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <[http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/dcnei\\_parecer\\_homologado.2010-08-12\\_09-16-46.pdf](http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/dcnei_parecer_homologado.2010-08-12_09-16-46.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2015

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb009&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb009&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 18 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: encarte 1**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional**. Vol. 2. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CATARZI, Enzo. As Competências Relacionais do Professor na Escola do Acolhimento. In: STACCIOLI, Gianfranco. **O Diário do Acolhimento**. Campinas: Autores Associados, 2013. P. 7 – 12.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sônia (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.

DELGADO, Ana Cristina C.; MULLER, Fernanda. Reflexões Metodológicas nas Pesquisas com Crianças. In: DELGADO, Ana C. Coll; MOTA, Maria R. Alonso; ALBUQUERQUE, Simone S. (Org.). **Tempos e Lugares das Infâncias: educação infantil em debate**. Porto Alegre: IPPOA, 2004. P. 47-60.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

FERREIRA, Maria M. M. Branco Demasiado ou Reflexões Epistemológicas, Metodológicas e Éticas Acerca da Pesquisa com Crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. (Org.). **Estudos da Infância – educação e práticas sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone S. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 229-281.

FRAGO, Antônio V.; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artemed, 1999. P. 145-158.

HORN, Cláudia. **Pesquisa Etnográfica com Crianças: algumas possibilidades de investigação.** Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ, 2013. Vol 13. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/viewFile/61/54>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBBATO, Carolina. Percorrendo Trajetos e Vivendo Diferentes Espaços com Crianças Pequenas. In: FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone S. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 69- 84.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de Aula de Escolas Infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança.** São Paulo: Nuances, 1999. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/90/103>>. Acesso em 26 jan. 2016.

KRAMER, Sônia. **Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2016.

LIMA, Mayumi S. **A Cidade e a Criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

MATURANA, Humberto. Entrevista concedida a Revista Humanitates. Disponível em: <<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

MICARELLO, Hilda A. L. da Silva; DRAGO, Rogério. Concepções de Infância e Educação Infantil. In: KRAMER, Sônia (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** 1. ed. São Paulo: Àtica, 2005.

MOSS, Peter. Prefácio. In: SMITH, Alice P.; CRAFT, Anna. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed: 2010. P. 13 – 19.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOVO HAMBURGO. Lei nº 2823, de 24 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.** Câmara Municipal de Novo Hamburgo. Novo Hamburgo, 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer CME 20/ 2007. **Estabelece Condições para a Oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, de Novo Hamburgo.** Conselho Municipal de Educação. Novo Hamburgo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Baptista Jaeger.** Novo Hamburgo: Secretaria de Educação, 2012.

OLIVEIRA, Zilma R. (Org.). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil.** 1. ed. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, Luciana E. Educação Infantil: tempo e lugar de se fazer criança, no mistério e na magia da experiência partilhada. In: DELGADO, Ana C. Coll; MOTA, Maria R. Alonso; ALBUQUERQUE, Simone S. (Org.). **Tempos e Lugares das Infâncias: educação infantil em debate.** Porto Alegre: IPPOA, 2004. P. 11-21.

RAMOS, Anne C. **Meus Avós e Eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000785424&loc=2011&l=084903dd233df4b6>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

ROCHA, Eloisa A. C. Por que Ouvir as Crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia H. V. (Org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SMITH, Alice P.; CRAFT, Anna. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed: 2010.

STACCIOLI, Gianfranco. **O Diário do Acolhimento.** Campinas: Autores Associados, 2013.



## APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DIRECIONADO À ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

---

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

*À diretora da EMEF João Baptista Jaeger*

A proposta de pesquisa que realizo como aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar como as crianças da faixa etária quatro se relacionam e se apropriam dos espaços externos da instituição de ensino a qual estão inseridas, e, em que medida esses espaços podem ser promotores e/ou dificultadores do protagonismo infantil.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola pretendo observar as crianças em diversos momentos da rotina escolar bem como realizarei com estes, outras propostas de modo a produzir dados para a investigação.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e momentos de conversa junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados gerados pelas observações e demais propostas serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários e congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionado o nome da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) 8114-1390 ou pelo endereço eletrônico [rosely.valeria@yahoo.com.br](mailto:rosely.valeria@yahoo.com.br). Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, \_\_\_\_\_, diretora da Escola de Ensino Fundamental João Baptista Jaeger, concordo que a pesquisa seja realizada nesta escola.

---

*Diretora da Escola.*

---

Rosely Valéria da Silva Costa

*Pesquisadora*

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

### Senhores pais e/ou responsáveis

Estou finalizando o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e para a conclusão do mesmo estarei realizando uma pesquisa na EMEJ João Baptista Jaeger, com a turma da faixa etária quatro.

A proposta consiste em investigar como estas crianças se relacionam e se apropriam dos espaços externos da instituição de ensino a qual estão inseridas, e, em que medida esses espaços podem ser promotores e/ou limitadores do protagonismo infantil. Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, pretendo observar as crianças em diversos momentos da rotina escolar, bem como realizarei com estas conversas em grupo e/ou individuais, podendo me utilizar também de recursos como: gravações, áudios e fotografias no período de um mês.

A participação nessa pesquisa não oferece risco ou prejuízo às crianças. Se no decorrer do trabalho alguma criança não quiser prosseguir, terá plena liberdade de interromper ou abandonar a pesquisa.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e encontros com as crianças. Estou à disposição para esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento sempre que surgirem através do Tel.: 9857-2728 ou pelo endereço eletrônico *rosely.valeria@yahoo.com.br*.

Eu, \_\_\_\_\_ como responsável pelo meu filho (a) \_\_\_\_\_ autorizo a utilização das informações prestadas e divulgação das observações, imagens e entrevistas geradas para fins exclusivos de publicação, divulgação acadêmica em atividades formativas de professores.

Sim  Não

Concordo que conste nesta pesquisa a identificação do nome da criança como entrevistado.

Sim  Não

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos dessa pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Ass. da pesquisadora

Novo Hamburgo, \_\_\_\_ de novembro de 2015.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - CRIANÇA****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

---

**ÀS crianças da faixa etária quatro**

Crianças da FE 4, da EMEF João B. Jaeger. Estou fazendo uma pesquisa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a UFRGS que é onde eu estudo. Para fazer este “trabalho” escolhi a turma de vocês.

Esta folha representa um documento importante desta pesquisa, pois aqui ficará registrado se vocês querem, ou não, participar deste estudo. Se tu quiseres mesmo participar, podes desenhar e/ou escrever o seu nome neste papel. Caso não queira podes deixá-lo em branco, ou fazer o seu registro escrito e me dizer que prefere não participar. Mas saibas que mesmo optando por fazer parte deste estudo, também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir.

Com a autorização de vocês, poderei então usar algumas fotos e vídeos que fizermos juntos, além de eu escrever nas folhas da minha pesquisa, coisas que vocês falarem durante os dias que eu estarei realizando o trabalho com vocês.

Sendo assim, após ter entendido a proposta, eu aceito (ou não) a participar da pesquisa proposta pela professora Rosely V. S. Costa, e, o desenho ou assinatura abaixo, representam minha opinião:

Ass. da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Novo Hamburgo, \_\_\_\_, de novembro de 2015.