



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA/ PPEB

ALINE BRANDÃO DE MORAES DE AZEVEDO

**AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS NO E COM OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM UMA UNIDADE PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE  
BELÉM: ENTRE BRINCADEIRAS, ROTAS DE FUGA E DESEJOS**

BELÉM – PARÁ

2023

ALINE BRANDÃO DE MORAES DE AZEVEDO

**AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS NO E COM OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM UMA UNIDADE PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE  
BELÉM: ENTRE BRINCADEIRAS, ROTAS DE FUGA E DESEJOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), na linha de Currículo da Educação Básica, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Prof. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

BELÉM – PARÁ

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com  
ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**

**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

D278r de Azevedo, Aline Brandão de Moraes.

As relações das crianças No e Com os espaços da Educação Infantil em uma Unidade Pedagógica da Rede Municipal de Belém: entre brincadeiras, rotas de fugas e desejos / Aline Brandão de Moraes de Azevedo. — 2023.

176 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2023.

1. Espaços da Educação Infantil. 2. Narrativas Infantis. 3. Sociologia da Infância. 4. Criança. I. Título.

CDD 372.21071

---

AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS NO E COM OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM UMA UNIDADE PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM:  
ENTRE BRINCADEIRAS, ROTAS DE FUGA E DESEJOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), na linha de Currículo da Educação Básica, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Prof. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

Defesa em: 28/11/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola  
Básica/ PPEB/UFPA

---

Profa. Dra. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima (Examinadora Interna)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola  
Básica/ PPEB/UFPA

---

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Examinador Externo)  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação  
Básica/ PPGEEB/UFMA



Dedico este estudo aos meus filhos amados **Cassio Filho, Renato e Sara** e ao meu esposo **Cassio**, pelo amor, apoio e compreensão neste período. **Amo vocês** sempre e para sempre!!!

---

É a criança que pode nos mostrar o seu mundo!

**(Willian Corsaro)**

## AGRADECIMENTOS

---

À **Deus** por ter me permitido viver de forma perfeita este sonho, a tanto tempo adiado, mas concebido. Tudo no tempo dele!

Agradeço a minha orientadora, **Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita**, uma pessoa cativante e acolhedora, disposta a dar sempre o melhor de si a cada orientação. Obrigada pela oportunidade, confiança e ensinamentos deste período que levarei comigo por toda a vida.

As minhas amigas formadas nesta jornada **Larissa, Suzi, Bianca, Rose, Elizangela, Ellen e Camila** obrigada pelas partilhas. **Rose e Bianca** agradeço por sempre estarem comigo, pelas conversas e todo incentivo.

Um agradecimento especial à minha amiga **Larissa**, uma pessoa que não mediu esforços em me ajudar quando precisei. Raras são as pessoas como você Lari, de uma generosidade ímpar.

Gostaria de agradecer ao **Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA** por todo suporte, em especial aos professores do programa que tive o prazer de conhecer durante as disciplinas. São eles: **Maria José Aviz do Rosário, Renato Pinheiro da Costa, Marcio Antônio Raiol dos Santos, Josenilda Maria Maués da Silva e Genylton Odilon Rego da Rocha**.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão - INCLUDERE**, pelo longo percurso de descobertas e aprendizagens.

À minha banca examinadora, **Profa. Dra. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima** (Examinadora interna - UFPA) e **Prof. Dr. José Carlos de Melo** (Examinador externo - UFMA), pela disponibilidade em ler a minha pesquisa e pelas grandes contribuições enriquecedoras desde a qualificação.

À minha **família**, todos vocês fizeram parte destas linhas que aqui estão, pois sempre viveram meus sonhos comigo.

À minha **mãe Rosa** e meu **pai Geraldin** (em memória) que me ensinaram que a única coisa que nunca podem tirar de você é o conhecimento. Por isso, o estudo sempre foi prioridade em casa e hoje, passo isso aos meus filhos. Obrigada por todo o esforço e amor de vocês!

Aos meus **irmãos Ricardo, Andrea e Silas** pela torcida de sempre, pelas boas vibrações, pelos incentivos e por ficarem felizes em me ver feliz. Amo vocês!

Aos meus sobrinhos **Isadora, Gustavo e Aimê** parte importante da minha vida. Tia nunca cansa de dizer que ama vocês!

Aos meus filhos, **Cassio, Renato e Sara**, que cresceram ouvindo a mãe dizer que iria fazer o mestrado e vibraram tanto quando souberam que isso realmente iria ocorrer. Tudo é possível meus filhos quando esse desejo é verdadeiro e genuíno. Agradeço a compreensão pelas ausências, o amor e o apoio de vocês. Amo muito vocês sempre e para sempre!

Ao meu companheiro de vida, **Cassio**, pela paciência, carinho, torcida, pela tranquilidade oferecida neste período e por mergulhar comigo neste sonho. Obrigada, amo você!

Finalmente, à todas **as crianças** que tive a oportunidade de conhecer na minha jornada profissional. Tantas vivências, tantas aprendizagens e tantas boas risadas! Sem vocês não existiria este trabalho.

A todos vocês, **muito obrigada!**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema “as relações das crianças com os espaços da educação infantil”. O objeto de investigação refere-se as relações das crianças com os espaços de uma Unidade Pedagógica de Educação Infantil a partir de suas narrativas. A pesquisa se desenvolveu visando responder a seguinte questão central: O que revelam as narrativas das crianças de uma Unidade Pedagógica de Educação Infantil em Belém sobre as relações que estabelecem no e com os diferentes espaços da instituição onde estudam? Este problema se desdobrou nas seguintes questões norteadoras do estudo: O que narram as crianças da Unidade Pedagógica sobre suas vivências nos diferentes espaços dessa instituição? E que sentidos as crianças atribuem aos diferentes espaços que constituem a Unidade Pedagógica? Diante das questões explicitadas o objetivo geral consistiu em: analisar o que revelam as narrativas das crianças de uma Unidade Pedagógica de Educação Infantil em Belém sobre as relações que estabelecem no e com os diferentes espaços da instituição onde estudam. De forma mais específica o trabalho objetivou: identificar, a partir das narrativas, as vivências que as crianças possuem nos diferentes espaços da Unidade Pedagógica e compreender os sentidos que as crianças atribuem a esses espaços. A pesquisa é qualitativa, do tipo etnográfica. O processo de escuta das narrativas infantis se deu através de uma roda de conversa, aula-passeio, desenho além de, observação participante em uma Unidade Pedagógica do Município de Belém, onde colaboraram com a pesquisa uma turma do Jardim II composta por 25 crianças. Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo e triangulados com base nos seguintes autores: Corsaro (2011), Sarmento (2003); (2004), Horn (2004), Forneiro (1998) e Furlanetto; Passeggi; Biasoli (2020) entre outros. As narrativas infantis trazem três espaços com sentidos definidos que são a sala de referência: espaço do estudar; a quadra: espaço do brincar e a diretoria: espaço da punição/controle. Estes sentidos são atribuídos a partir das vivências que as crianças tem em cada um deles. Assim, narram a sala de referência como um espaço-ambiente de ensino-aprendizagem sistemático, onde realizam através dos objetos suas ressignificações com o objetivo de brincar. A quadra é o espaço do brincar, retratado por uma brincadeira específica que era bola/futebol, mas com regras e tempos definidos pelo adulto-professor. E a diretoria espaço-ambiente onde vão as crianças que não se “comportam”. Perante as regras institucionais as crianças, com suas culturas infantis, realizam ajustes secundários afim de burla-las, em um movimento ao qual denominamos Rotas de fuga. Manifestaram ainda desejos voltados para essa instituição, a maioria ligados ao seu direito de brincar, e outros voltados para a melhoria em sua estadia na instituição escolar. As narrativas infantis demonstram a competência das crianças para falarem de si e do espaço escolar, e como a cultura escolar parece ignorar as características próprias da infância, como o brincar. A escola da infância precisa compreender a cultura infantil e reconhecer as crianças como seres de fala competentes para, a partir disso, ressignificar seus espaços-ambientes em colaboração, diálogo e respeito aos direitos das crianças propiciando assim, vivências mais felizes nos espaços das escolas das infâncias.

**Palavras -Chave:** Espaços da Educação Infantil; Narrativas Infantis; Sociologia da Infância; Criança.



## ABSTRACT

This research was developed in the Master's course of the Postgraduate Program in Basic School Curriculum and Management (PPEB/UFPA). Its theme is “what children say about school spaces”. The object of investigation refers to children's relationships with the spaces of an Early Childhood Education Pedagogical Unit based on their narratives. The research was developed to answer the following central question: What do the narratives of children from an Early Childhood Education Pedagogical Unit in Belém reveal about the relationships they establish in and with the different spaces of the institution where they study? This problem unfolded into the following guiding questions of the study: What do the children at the Pedagogical Unit say about their experiences in the different spaces of this institution? And what meanings do children attribute to the different spaces that make up the Pedagogical Unit? Given the questions explained, the general objective consisted of: Analyzing what the narratives of children from an Early Childhood Education Pedagogical Unit in Belém reveal about the relationships they establish in and with the different spaces of the institution where they study. More specifically, the work aimed to: Identify, based on the narratives, the experiences they have of different spaces and understand the meanings that children attribute to these spaces. The research is qualitative, ethnographic. The process of listening to children's narratives took place through a conversation circle, class trip, drawing and participant observation in a Pedagogical Unit in the Municipality of Belém, where a Kindergarten II class made up of 25 children collaborated with the research. The data were analyzed using the content analysis technique and triangulated based on the following authors Corsaro (2011), Sarmiento (2003); (2004), Horn (2004), Forneiro (1998) and Furlanetto; Passeggi ; Biasoli (2020) among others. Children's narratives bring three spaces with defined meanings, which are the classroom: study space; the court: space for playing and the board: space for punishment/control. These meanings are attributed based on the experiences that children have in each of them. Thus, they narrate the classroom as a systematic teaching-learning space-environment, where they carry out their resignifications through objects with the aim of playing. The court is the playing space, portrayed by a specific game that was ball/football, but with rules and times defined by the adult teacher. And the space-environment department where children who don't “behave” go. Faced with institutional rules, children and their peer cultures make secondary adjustments in order to circumvent them, in a movement we call escape routes. They also expressed desires aimed at this institution, most linked to their right to play, and others aimed at improving their stay at the school institution. Children's narratives demonstrate children's competence to talk about themselves and the school space, and how school culture seems to ignore the characteristics of childhood, such as playing. Children's schools need to understand children's culture and recognize children as beings who speak competently in order to, from this, re-signify their spaces-environments in collaboration, dialogue and respect for children's rights, thus providing happier experiences in the spaces of schools. childhoods.

**Keywords:** Early Childhood Education Spaces; Children's Narratives; Sociology of Childhood; Children.

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Etapas e procedimentos da pesquisa.....	41
<b>Figura 2</b> - Fotografia do boneco "Jack, o dinossauro" .....	48
<b>Figura 3</b> - Aula-passeio com o boneco, as crianças e a pesquisadora .....	50
<b>Figura 4</b> - Taxa de escolarização em creches, em Belém do Pará no ano de 2019 .....	92
<b>Figura 5</b> - Taxa de escolarização em pré-escolas, em Belém do Pará no ano de 2019 .....	93
<b>Figura 6</b> - Quadra de esportes da U. P. Gente Feliz .....	102
<b>Figura 7</b> - Nota da SEMEC acerca da denúncia dos pais sobre as dificuldades infra estruturais da U. P. Gente Feliz.....	103
<b>Figura 8</b> - Banheiro masculino infantil e pia da U. P. Gente Feliz.....	105
<b>Figura 9</b> - Refeitório da U. P. Gente Feliz.....	106
<b>Figura 10</b> - Refeitório da U. P. Gente Feliz, na primeira foto recreio do ensino fundamental e na segunda apresentação de história com fantoches para as crianças .....	107
<b>Figura 11</b> - Biblioteca e Diretoria da U. P. Gente Feliz .....	107
<b>Figura 12</b> - Sala de referência do Jardim II da U. P. Gente Feliz.....	109
<b>Figura 13</b> - Paisagem da janela presente na sala da U. P. Gente Feliz.....	113
<b>Figura 14</b> - Registro no diário de bordo da criança M.V. ....	116
<b>Figura 15</b> - Desenho das crianças da U. P. Gente Feliz retratando a sala de referência .....	120
<b>Figura 16</b> - Desenhos das crianças J.O. e F. onde retratam a brincadeira de Futebol .....	123
<b>Figura 17</b> - Desenhos das crianças da U.P. Gente Feliz retratando a sala de referência.....	123
<b>Figura 18</b> - Crianças da U. P. Gente Feliz resignificando os objetos da sala de referência.127	
<b>Figura 19</b> - A quadra retratada nos desenhos das crianças da U. P. Gente Feliz .....	129
<b>Figura 20</b> - Desenho da criança D. onde retratou a quadra da U. P. Gente Feliz usando toda a extensão do papel.....	130
<b>Figura 21</b> - Desenhos das crianças da U. P. Gente feliz onde trazem brincadeiras com bola .....	132
<b>Figura 22</b> - "Rotas de fuga" das crianças da U. P. Gente Feliz .....	140
<b>Figura 23</b> - Desenho realizado pela criança E. onde inseri alguns desejos para a U. P. em sua produção .....	143
<b>Figura 24</b> - Desenho da criança A. onde inclui um desejo para a U. P. em sua produção ....	146

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Pesquisa realizada no catálogo de Teses e Dissertações da Capes .....	20
<b>Quadro 2</b> - Estudo selecionados a partir do levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	21
<b>Quadro 3</b> -.....	44
<b>Quadro 4</b> - Leitura flutuante dos dados .....	54
<b>Quadro 5</b> - Leitura flutuante dos dados .....	54
<b>Quadro 6</b> - Recorte dos pré-indicadores e indicadores da pesquisa.....	55
<b>Quadro 7</b> - Unidades temáticas e categorias de análise - Dados das narrativas.....	56

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP</b>	Conselho de Ética em Pesquisa
<b>DABEL</b>	Distrito Administrativo de Belém
<b>DABEN</b>	Distrito Administrativo do Benguí
<b>DAENT</b>	Distrito Administrativo do Entroncamento
<b>DAICO</b>	Distrito Administrativo de Icoaraci
<b>DAGUA</b>	Distrito Administrativo do Guamá
<b>DAMOS</b>	Distrito Administrativo de Mosqueiro
<b>DAOUT</b>	Distrito Administrativo de Outeiro
<b>DASAC</b>	Distrito Administrativo da Sacramenta
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>EMEIF</b>	Escolas Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPEB</b>	Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão Básica
<b>PPGEEB</b>	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SEMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre esclarecido
<b>UCDB</b>	Universidade Católica Dom Bosco

<b>UEI</b>	Unidade de Educação Infantil
<b>UEPA</b>	Universidade do Estado do Pará
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Mato Grosso
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNIT</b>	Universidade Tiradentes
<b>UP</b>	Unidade Pedagógica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	<b>O encontro com o objeto de estudo</b> .....	15
1.2	<b>A construção do problema de pesquisa</b> .....	24
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA</b> .....	36
2.1	<b>Referencial teórico-metodológico</b> .....	36
2.2	<b>Procedimentos da pesquisa – o processo de produção de dados</b> .....	41
2.3	<b>Sistematização e análise dos dados</b> .....	52
<b>3</b>	<b>A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS: DISCUSSÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA</b> .....	57
3.1	<b>Crianças e infâncias: diferentes perspectivas</b> .....	57
3.2	<b>Sociologia da infância: a sociologia redescobre a infância</b> .....	68
3.2.1	A reprodução interpretativa e a cultura de pares em Willian Corsaro.....	72
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM ESPAÇO DE RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E VIVÊNCIAS DE DIFERENTES INFÂNCIAS</b> .....	76
4.1	<b>Fundamentos da educação infantil – Documentos Nacionais</b> .....	84
4.2	<b>A educação infantil na Rede Municipal de Belém</b> .....	92
<b>5</b>	<b>U.P. GENTE FELIZ: NARRATIVAS DO ADULTO-PESQUISADOR ACERCA DESTE ESPAÇO ESCOLAR PARA AS INFÂNCIAS</b> .....	97
5.1	<b>A história</b> .....	98
5.2	<b>A Unidade Pedagógica e seus espaços</b> .....	100
5.2.1	A Fachada.....	100
5.2.2	A Quadra .....	101
5.2.3	Os banheiros .....	105
5.2.4	O Refeitório.....	106
5.2.5	A Biblioteca e a Diretoria.....	107
5.2.6	A Sala de referência .....	108
5.3	<b>A educadora e as crianças: conhecendo os que deste espaço-ambiente fazem parte</b> .....	114
5.3.1	A educadora.....	114
5.3.2	As crianças .....	115
<b>6</b>	<b>OS SENTIDOS ATRIBUIDOS PELAS CRIANÇAS AOS ESPAÇOS DA U. P. GENTE FELIZ</b> .....	117

6.1 Espaço do estudar: Sala de referência.....	118
6.2 Espaço do brincar: Quadra .....	127
6.3 Espaço da punição/controle: Diretoria .....	136
6.4 A brincadeira como elemento central na relação da criança com os espaços da U. P. <b>Gente Feliz</b> .....	138
6.4.1 “Rotas de Fuga” .....	139
6.4.2 Desejos... ..	142
<b>CONCLUSÃO</b> .....	148
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	153
<b>APÊNDICE</b> .....	164
<b>ANEXOS</b> .....	169

---

## 1 INTRODUÇÃO

---

Esta seção tem por finalidade apresentar o tema desta pesquisa bem como, a trajetória que me levou a construção da relação com o objeto de estudo, onde trago um pouco da caminhada que trilhei como estudante do curso de pedagogia e meu percurso profissional que me constituiu, ao longo do tempo, educadora infantil.

Apresento ainda, o problema de pesquisa buscando situar a criança em nossa sociedade, desde um silenciamento das infâncias ao seu protagonismo, os objetivos e a relevância deste estudo que se desdobram em pessoal, social e acadêmica, também serão apresentados nesta seção.

### 1.1 O encontro com o objeto de estudo

Esta pesquisa tem como tema “as relações das crianças com os espaços da educação infantil”. Os estudos acerca do espaço escolar para a educação infantil trazem a necessidade de um espaço adequado ao cuidar e ao educar, organizado de modo que a criança possa se desenvolver de forma integral. Espaço este, que se constitui como importante elemento curricular, tendo em vista que sua estrutura e organização contribui com o planejamento do professor e com sua prática pedagógica. Concordo com Horn (2004, p.61) quando afirma que

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

Essa concepção dos espaços como elemento pedagógico é de grande relevância afinal, ao chegar em uma escola aquele espaço desperta diversos sentimentos em nós, que somos adultos, o que não é diferente nas crianças. Este tema suscitava em mim grande interesse, mas sentia que precisava adentrar um pouco mais fundo nessa discussão, buscando uma compreensão mais microscópica da questão.

Assim, é que o encontro com o objeto de estudo se deu de forma gradual, ao longo de anos, a partir de várias experiências que foram se constituindo e me constituindo como pessoa, profissional e pesquisadora iniciante na graduação e agora no mestrado.

Durante a graduação, pude viver intensamente tudo o que a universidade oferecia para a minha constituição profissional. Tive acesso à pesquisa por meio da iniciação científica por



cerca de 3 anos, aprendendo a buscar um olhar de estranhamento e questionamento para a realidade social.

Esse olhar pude levar para a minha formação profissional atuando como educadora e coordenadora pedagógica na educação infantil, ao longo de 20 anos, em diversas instituições de ensino: particulares, filantrópicas e públicas, e extraindo várias experiências que me constituíram e continuam a me formar, educadora infantil.

Entretanto, me apaixonar por esta etapa da educação não se deu de forma simples, pois sai da universidade sem a pretensão de atuar com os pequeninos. Durante minha primeira experiência profissional “apostaram” que eu deveria dar aula para crianças de 4 anos. No início, os desafios eram grandes, quantas vezes tive vontade de correr da sala... mas aquele universo, o infantil, era tão instigante... Observa-los nas relações que teciam, conversar com eles e ouvi-los em suas lógicas, buscar compreender suas ações e reações, me impulsionava a continuar. Quantos desafios e quantos aprendizados eles proporcionavam a cada ano que passava! Nenhuma turma era igual à outra, todas traziam, ano após ano, novos desafios!

Nesta primeira experiência, pude conhecer uma proposta pedagógica e um espaço escolar que considerava adequado a infância e me proporcionou uma ampliação da compreensão do que é ser educadora da infância. Ter esta experiência como docente em um ambiente escolar prazeroso, contendo um espaço físico instigador, dentro de uma proposta pedagógica que toma o lúdico como mola mestra de toda a aprendizagem, com formações continuadas no local de trabalho, trouxe para o meu olhar investigativo muitas considerações pertinentes sobre o universo infantil. Uma experiência maravilhosa que trago comigo na minha constituição profissional.

Atuei também em uma escola filantrópica onde pela manhã era uma escola particular e a tarde funcionava de forma gratuita para crianças carentes. A partir desta experiência pude refletir sobre a relação público-privado, coexistindo em um mesmo espaço escolar.

Após esta vivência atuei na rede pública, passando então, no meu primeiro concurso público como educadora na educação infantil, no município de Ananindeua, e no primeiro ano passei a trabalhar também, como coordenadora pedagógica de um dos turnos da escola. Uma experiência gratificante, pois, a escola apesar de possuir um espaço físico pequeno, contava com uma estrutura completa, com salas climatizadas, quadra, parque infantil, acessibilidade, e uma proposta pedagógica boa, em um bairro periférico de Ananindeua.

O fato de ter atuado pela primeira vez na coordenação, também me permitiu um novo olhar sobre a docência, a infância, o ambiente escolar e novas reflexões construídas no envolvimento com estas novas relações. Observava que ter espaços acolhedores, organizados e

desafiadores para as crianças contribuía nas interações que elas realizavam, em sua autonomia, nas trocas que teciam e nos desafios que os professores podiam realizar com elas. Concordo com Horn (2004, p. 15) quando afirma que “[...] não basta estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vive-lo intencionalmente.” Assim as relações dessa criança com os espaços e com as outras crianças e adultos também são fundamentais.

Concursada agora pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém (SEMEC), como docente de educação infantil há 12 anos nesta instituição, pude ampliar minhas experiências, atuando em diversas instituições escolares públicas da SEMEC em Belém. Conhece-las internamente, me permitiu, uma compreensão maior do universo que envolve os diversos espaços escolares da educação infantil da prefeitura de Belém.

Todas essas diferentes experiências me levaram a tecer considerações acerca da relação da criança com os espaços da educação infantil. Ao longo destes anos, percebo a importância do espaço escolar no desenvolvimento das crianças e do envolvimento das crianças com ele. Não falo apenas da sala de aula e suas quatro paredes, nem tão somente do prédio e todas as estruturas físicas que compõem as instituições de educação infantil. Não falo somente do espaço físico da instituição, mas sim, de tudo o que o envolve inclusive, as relações tecidas nele.

Sempre me chamou a atenção a alegria das crianças ao ir ao parque, o burburinho ao encontrarem a sala organizada de uma forma diferente, a forma como o espaço era ocupado pelos diversos grupos e como mobiliários, folhas, formigas, bambolês adquiriam vida e formas diferentes nos espaços da educação infantil.

Vejo que as crianças parecem ocupar todos os espaços possíveis aproveitando-os ao máximo e retirando deles várias experiências. Experiências essas que levarão para as suas vidas e que as constituirão, enquanto seres humanos.

Eu mesma, enquanto docente e pesquisadora iniciante, guardo em minhas memórias boas lembranças do espaço escolar de minha infância, que apesar de pequeno, escuro e com vários desenhos do Wall Disney pintados na parede (decoração esta muito utilizada na época como forma de aproximar a escola das crianças) me gera sensações de alegria ao rememorar-lo, principalmente no que concerne as relações ali estabelecidas. Recordo das crianças sentadas juntas na hora da merenda rindo, conversando, trocando lanches e chego a sentir o cheiro, ainda hoje, que emanava das lancheiras, lembro também, das esteiras estendidas no chão onde cochilávamos, após a merenda.

Assim, percebo que o espaço escolar nos toca, nos forma, nos muda, nos transforma, atua em nossa constituição assim como, também, atuamos sobre ele trans(formando) -o. A partir

dessa compreensão percebi que queria aprofundar minhas reflexões acerca do espaço da educação infantil, mas sentia que faltava algo, precisava conhecer esses espaços a partir das crianças e das relações que elas teciam com ele.

Desta forma, em 2019 resolvi fazer a disciplina “Currículo e linguagem: estudo da linguagem e ensino aprendizagem da língua materna, ciências e matemática” do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da escola Básica, ministrada pelas professoras: Dra. Daniele Doroteia Rocha da Silva de Lima e Dra. Elizabeth Orofino Lúcio, como ouvinte. E lá tive acesso, pela primeira vez, aos estudos desenvolvidos pela Sociologia da Infância e que vinham ao encontro dos meus anseios, por trazer a criança e suas infâncias como protagonistas.

Já como aluna do mestrado, ao ingressar na linha de pesquisa sobre Currículo da Educação Básica, do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA (Universidade Federal do Pará), sob a orientação da Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita, a partir de nossas conversas, entre idas e vindas, fui conseguindo definir mais claramente o que queria. Minha grande dificuldade estava no fato de não querer estudar a infraestrutura dos prédios da educação infantil e suas influências na formação da criança, queria estudar o espaço, como local dinâmico de interação humana, mas a partir do que a criança tem a dizer sobre ele.

Esse se constituía então, em um grande desafio, pois me conduzia a me despir desses longos anos observando as crianças e pensando no espaço como docente, tendo como referência minha relação de educadora e de adulta com as crianças e não das crianças como protagonistas desta realidade.

Me obrigava também, a deixar as crianças se aproximarem de mim e me enxergarem como uma adulta capaz de escutá-las com atenção, como alguém competente para compreendê-las em suas lógicas infantis, e não a partir da autoridade concedida a profissão de docente, e assim, capaz de compreender de forma genuína seus anseios, desejos e necessidades.

Todas estas questões, aliadas a conceitos pré-estabelecidos a partir de minhas experiências nos espaços infantis pelos quais atuei, dificultavam a minha definição acerca do meu objeto de estudo e, portanto, da minha orientação. Foi necessário um redefinir contínuo, buscando autores e leituras que ampliassem minhas reflexões e compreensões, e reuniões onde discutimos e refinamos questões importantes da pesquisa até que juntas, conseguimos definir como objeto de estudo: **As relações das crianças com os espaços de uma Unidade Pedagógica da educação infantil a partir das suas narrativas.**

Definido o tema e o objeto de estudo, busquei verificar a relevância acadêmica da pesquisa e seu ineditismo, realizando um levantamento de estudos que se aproximassem do que estava propondo e assim, procurei situar essa pesquisa diante das produções que vinham ocorrendo na área da educação infantil recorrendo a um levantamento no Banco de Teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com um recorte temporal de 2012 à 2022 totalizando assim, o período de uma década.

Selecionei este período por buscar realizar um levantamento com produções mais atuais sobre o tema e desta forma, ter uma compreensão do papel da criança nas pesquisas que vem sendo desenvolvidas na área de educação.

Mas este também, se torna um período histórico de grande relevância para a educação infantil, pois começasse a sentir na área, os reflexos de políticas como a Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que estabelece a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) que orienta o planejamento curricular nas escolas.

Apesar de serem políticas de 2009, seus impactos começam a ser sentidos após este período contribuindo para posteriormente, se fazer presente com maior ênfase no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que tinha como meta universalizar até 2016 a educação infantil para crianças da pré-escola e aumentar o atendimento em creches, em até 50%, para crianças de 0 a 3 anos até o final de vigência do plano. E na Base Nacional Comum Curricular (2017) que dialogando com a DCNEI traz um detalhamento maior do planejamento curricular, ao instituir listas de objetivos de aprendizagem para a educação infantil. Acreditava que todos esses movimentos no campo poderiam reverberar nas pesquisas voltadas para a infância no período que selecionei para realizar o levantamento.

No processo inicial defini como descritores da investigação, que serviram como termo de busca no banco, as seguintes palavras acompanhadas de aspas: “**espaço escolar**”, “**sociologia da infância**”, “**pesquisa com crianças**” e “**narrativas infantis**”.

Tentei utilizar também, combinações de palavras com as aspas e operadores booleanos como: “infância AND espaço escolar”, “crianças AND espaço escolar”, “narrativas infantis AND espaço escolar”, “Educação infantil AND espaço escolar” e “sociologia da infância AND espaço escolar”, mas todas estas tentativas resultaram em pesquisas não encontradas. Como filtro selecionei para grande área de conhecimento as **ciências humanas**; e no que concerne à área de conhecimento, concentração, avaliação e nome do programa, defini **educação** para todos estes. Assim obtive o seguinte resultado:

**Quadro 1** - Pesquisa realizada no catálogo de Teses e Dissertações da Capes

DESCRITORES	QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES
Espaço escolar	158
Sociologia da Infância	51
Pesquisa com Crianças	39
Narrativas infantis	18

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2022)

Com o primeiro descritor “espaço escolar” obtive um total de 158 estudos divididos em 118 dissertações de 40 teses. Desses estudos, apenas 63 traziam o espaço escolar em seus títulos e 95 não traziam essa informação o que nos levou a selecionar primeiramente aqueles títulos que também remetiam à educação infantil e posteriormente, realizar a leitura do resumo dos outros títulos para selecionar os que realmente se aproximavam do meu objeto de estudo. A partir dessa triagem destaco o estudo de Evangelista (2016) e Estrela (2014). (Quadro 2).

No segundo descritor “Sociologia da infância” obtive um total de 51 pesquisas sendo 36 de mestrado e 15 de doutorado. Selecionei esse descritor com o objetivo de verificar estudos que trouxessem as crianças como atores sociais nos espaços das escolas de educação infantil, mas apenas 2 pesquisas: a de Zaikievicz (2017) e Melo (2019) traziam aproximações com meu estudo. (Quadro 2).

No terceiro descritor “pesquisa com crianças” 39 estudos foram filtrados, sendo 28 dissertações e 11 teses. As pesquisas de Melo (2019) e Zaikievicz (2017), já selecionadas, reaparecem nesse descritor e destaco a de Simões (2015) como relevante.

No quarto descritor utilizei o termo “narrativas infantis” e obtive 14 estudos sendo 14 de mestrado e 4 de doutorado onde apenas o estudo de Coelho (2016) traz informações pertinentes ao meu. Assim destaco esses estudos conforme quadro abaixo:

**Quadro 2** - Estudo selecionados a partir do levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
ESTRELA, L. R.	Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas	UNIT – SE	2014
SIMÕES, E. das N.	De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções	UFRGS - RS	2015
COELHO, E. C. C. de S.	Narrativas infantis e processos formativos: estudo sobre as significações de crianças na educação infantil	UFMT – MT	2016
EVANGELISTA, A. de E.	Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil	UNESP -SP	2016
AZEVEDO, A. P. Z.	A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa	UCDB – MS	2017
MELO, K. R. A.	Protagonismo infantil na escola do campo: caminhos para a (re) organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares	UFU – MG	2019

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2022)

A dissertação de Estrela (2014) cujo título é “Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas” analisa o espaço-escola de uma instituição de educação infantil criada na década de 90 verificando de que forma as inserções ou intervenções arquitetônicas podem contribuir ou interferir nos processos de ensino aprendizagem. Apesar de trabalhar com o espaço escolar da educação infantil seu estudo se volta para a infraestrutura e sua relação com o processo educacional se afastando do meu objeto.

O estudo de Simões (2015) “De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções” buscou investigar a relação de crianças e adultos com o espaço da escola e para isso realizou-se uma pesquisa etnográfica com coleta de dados através de registro no diário de campo e registros fotográficos, feitos em parceria com as crianças. Apesar de trazer o espaço de acordo com o olhar das crianças, o referido estudo se

difere do meu, dentre outros aspectos por utilizar a fotografia feita pelas crianças e entrevistas com adultos como instrumento de coleta de dados.

Já Coelho (2016) buscou compreender os processos de significação da vivência educacional das crianças, mediante a produção de suas narrativas em sua pesquisa “Narrativas infantis e processos formativos: estudo sobre as significações de crianças na educação infantil”. Ao oportunizar o lugar da fala, do movimento, o partilhar das vivências através das narrativas infantis, percebeu que os espaços narrativos e os lugares construídos pelas crianças, enquanto prática social, são experiências formativas que promoveram vivências culturais aos pequenos, seus pares e aos educadores no âmbito da Unidade de Educação Infantil pesquisada.

Evangelista (2016) em seu estudo “Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil” tinha como objetivo, a partir de um estudo de caso, identificar as concepções e expectativas das crianças e profissionais da educação infantil em relação ao espaço escolar no que concerne à sua qualidade, avanços, contradições e dificuldades. Por ser um estudo de caso e envolver crianças e adultos se distancia do que me proponho a pesquisar.

A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa se constitui em um estudo desenvolvido por Azevedo (2017) que teve como objetivo principal analisar o que as crianças da pré-escola dizem sobre a instituição de educação infantil que frequentam. Tem também como objetivos identificar o modo como as crianças definem e dão significados a instituição educativa e seus respectivos espaços e identificar na fala das crianças aspectos positivos e negativos da instituição pesquisada. A pesquisa foi desenvolvida com crianças de 4 e 5 anos tendo como aporte teórico a Sociologia da infância. Os resultados apontaram que as crianças atribuem diversos significados positivos e negativos a instituição que frequentam e que este é um lugar que gostam de estar especialmente pelas brincadeiras com seus pares.

Este estudo tem muitas aproximações com o meu e pode trazer contribuições pertinentes principalmente, no que concerne a compreender a fala das crianças sobre o espaço escolar, mas, ainda assim, é desenvolvida em outro estado e instituição escolar infantil.

O estudo de Melo (2019) é a única tese encontrada nesse levantamento. Tem como título “Protagonismo infantil na escola do campo: caminhos para a (re) organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares. A pesquisa traz como questão central como os espaços/tempos educativos das escolas do campo podem ser (re) organizados a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo? Utilizou a pesquisa narrativa com 20 crianças de 8 a 10 anos obtendo como resultados que as crianças tem

potencial para participar ativamente das decisões escolares e como seres de experiências as crianças atuam e sua atuação modifica as instituições sociais.

Diante deste levantamento no banco de Teses e Dissertações da CAPES foi possível perceber a originalidade da pesquisa proposta, tendo em vista que diante de todos os estudos consultados, nenhum deles se ocupa do mesmo objeto de estudo elencado.

Notei através do levantamento que não foram encontrados estudos com o tema proposto na região norte. Resolvi então concentrar esforços em fazer buscas nos bancos de dissertações de pós-graduações na área de educação da região paraense a saber: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (PPGED /UEPA), no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED/UFPA) e no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA).

Abrindo de aba por aba, em cada ano desses programas, encontrei apenas a dissertação de Cunha (2015) pela UEPA com o título “Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil”, este estudo apresenta como problema de investigação como o tempo e os espaços do brincar se constituem no contexto da educação infantil a partir da fala das crianças de uma Unidade de educação infantil em Belém. Usando o enfoque sócio-histórico e a Sociologia da infância colheu-se através de entrevistas, observações e registros fotográficos os tempos e espaços do brincar constatando que são impostos e opostos. A organização dos espaços e tempos favorecem o brincar requerendo uma ampliação tanto do tempo quanto do espaço para que o brincar aconteça de maneira mais favorável. O estudo em questão foca sua análise nos tempos e espaços destinados a brincadeira o que se afasta do meu objeto de estudo.

Diante deste levantamento, vejo a importância de ouvir as crianças da região norte e mais especificamente, as crianças de Belém sobre os espaços escolares da educação infantil pois, como foi possível constatar, ainda não houve um estudo que buscasse ouvir o que elas têm a dizer sobre o segundo espaço de sua formação e o que elas passam mais tempo de suas vidas.

Assim, neste processo investigativo, entendo que esta pesquisa poderá contribuir para aumentar o conhecimento científico acerca do tema, ajudando em futuros estudos e se constituindo como mais uma fonte de pesquisa. Além da possibilidade de fomentar debates acadêmicos acerca da importância de estudos na região Norte que tragam as crianças como protagonistas e problematizem o espaço escolar da educação infantil. O que me faz crer que esta pesquisa poderá trazer contribuições para o debate sobre as infâncias, as crianças e o espaço na educação infantil tanto para a academia, particularmente para o Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão Básica no qual sou vinculada, fomentando discussões na área do



currículo e da educação básica na Amazônia quanto para a Rede Municipal de ensino de Belém, onde sou educadora.

Espero através do desenvolvimento desta pesquisa, aperfeiçoar cada vez mais as relações com as crianças, através da atuação profissional que desenvolvo enquanto docente da educação básica em constante aprendizado, levando e praticando estes novos conhecimentos para a área de educação e a relação pessoal com meus filhos, que ainda são crianças, pautando-a numa escuta sensível e sincera. Buscando me aproximar cada vez mais deste universo para conhece-lo através delas, tarefa esta nada fácil, mas que me proponho a realizar.

E como relevância social penso que o estudo possa contribuir ainda, para que a sociedade comece a perceber as crianças a partir de seu protagonismo e de suas contribuições, ouvindo-as e buscando compreendê-las em suas lógicas, o que poderá ajudar na construção de um efetivo exercício da cidadania infantil e respeito de seus direitos.

É importante que a sociedade compreenda a criança como um ser de direitos e que esses direitos estão ligados a garantia de sua integridade física, mental e social, à provisão de suas necessidades como a alimentação, saúde, educação entre outros e a sua participação política com direito de fala assim como, o de outros grupos sociais em nossa sociedade, visando a efetiva cidadania.

## **1.2 A construção do problema de pesquisa**

A criança é vista, muitas vezes, em nossa sociedade pela sua carência, pela falta de algo, pelas necessidades que sua constituição física e psicológica suscita e que precisam ser supridas, o que constitui um estado de dependência do adulto.

Neste sentido, elas têm a necessidade de quem lhe provenha o cuidar e o educar, e como resultado dessa dependência, o adulto, além de prover o que lhe é necessário passa também, a pensar no que é melhor para o seu desenvolvimento e a traçar os caminhos para o seu futuro. Para Corsaro, (2011, p.18) “[...] as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos”.

O estado de dependência infantil gera o silenciamento da criança diante do que a sociedade quer, espera e traça para ela preparando-lhe para a vida adulta. Faz com que ela tenha um papel de coadjuvante diante de situações que a envolve, das quais ela participa, mas não é ouvida.

[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos (Corsaro, 2011, p.18).

Contudo, um movimento mais recente, vem crescendo em prol de ouvir mais as crianças e de entendê-las como protagonistas de suas ações, a partir da Sociologia da Infância. Esta área do conhecimento toma a criança como sujeito da pesquisa e traz as crianças como sujeitos ativos que transformam suas realidades e produzem cultura na sociedade, alguém no aqui e agora e não, no devir. Com ela, há uma inversão na ordem das coisas, o interesse não está em buscar o conhecimento do adulto, mas sim o da criança, Abramowicz define de uma forma simples e genial a preocupação da sociologia da infância quando nos diz que se deve buscar entender “[...] o que a criança vê quando olha?” (2011, p. 17). Pergunta simples, mas que, até então, nas pesquisas, era o olhar do adulto que prevalecia.

As crianças passam a ser vistas como uma categoria geracional, ou seja, uma categoria que existe na sociedade, pois de geração em geração, sempre haverá crianças e o que mudará, será a diversidade de crianças que farão parte dessa categoria e que cederão posteriormente, seu lugar para as próximas gerações. Com a Sociologia da infância “As crianças passam a ser concebidas como atores sociais pertencentes a grupos sociais específicos (de gênero, de classe social, de etnia, de idade etc.) e pesquisadas em suas relações intra e intergeracionais” (Martins Filho; Prado, 2020, p.01).

Neste sentido, enquanto categoria geracional, elas se apropriam do mundo adulto de forma criativa e lúdica, atribuindo sentidos e significados, através das suas ações, nas relações que estabelecem com o mundo formando assim, suas próprias culturas. Culturas de pares que são construídas nas interações entre as próprias crianças e destas, com os adultos e neste movimento elas modificam a realidade e deixam suas marcas na sociedade, podendo ser definidas como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p.15).

Essa forma de ver as crianças muda a perspectiva que a sociedade tem delas e faz com que sejam percebidas não somente pelas suas necessidades ou pelas carências, mas também, pelo seu protagonismo. Tira a criança da situação exclusiva de dependência para então, trazê-las para a condição de sujeitos capazes de dizer a forma como pensam o mundo e os problemas que enfrentam nele também, como pobreza, violência e abandono, onde criam formas de pensar

e lidar com essas dificuldades e também com suas alegrias, conquistas, enfim, com suas vivências, buscando ainda, gradativamente, sua autonomia.

Ter essa compreensão das crianças e a possibilidade de sua ausculta se reflete nos vários espaços que elas frequentam durante a infância, inclusive na escola. Segunda instituição da qual as crianças passam a fazer parte, a escola tem grande relevância em sua formação por ser um lugar privilegiado de encontros, onde elas têm a possibilidade de integração com seus pares e com os adultos, a construção e apreensão de formas diversas de ver e estar no e com o mundo adulto, de intervir e modificar realidades e de ter acesso ao saber institucionalizado.

A educação infantil apresenta a instituição escola às crianças que até então, tinham como primeiro lócus de aprendizagem, a família. Exerce assim um papel fundamental na vida das crianças por dividir com a família, por um período do dia e da vida das crianças a responsabilidade sobre o desenvolvimento delas.

Assim a organização dos espaços, o planejamento e a concepção de criança assumem importância vital no processo educativo, suas interações com este ambiente deixam marcas em seu corpo sobre o que é a escola, sua importância e os sentimentos que ali se constrói. Assim, entendo a escola da infância como um lugar de descobertas, de invenções, de fantasias e de aprendizagens, usando o lúdico e o brincar nestas interações, respeitando as diversas crianças em suas individualidades, onde a criança é a protagonista de suas aprendizagens.

Como lugar das infâncias, uso infâncias no plural por entender que não há apenas uma criança ou um tipo de infância vivenciado por elas e sim, pluralidades, constituídas a partir de diferentes experiências de estar no e com o mundo, a educação infantil historicamente também vem operando mudanças na sua forma de ver a criança, não apenas procurando suprir as necessidades infantis, indo além disso, passando a tratá-las como cidadãos com plenos direitos sociais.

Isso se expressa nos documentos oficiais que regem esta etapa da educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 que garantiu o direito ao acesso à educação infantil no art.4 “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Brasil, 1996, p.9). Apesar de não contemplar todas as crianças, no que concerne as faixas etárias, há a garantia da oferta da pré-escola como direito a elas.

Gradativamente esses direitos vão se estendendo e no Plano Nacional de Educação (PNE) a meta 1 amplia o direito à educação universalizando a educação pré-escolar e ampliando o acesso as creches para as crianças de 0 a 3 anos. Como podemos ler,

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p.01).

Com isso, vejo a gradativa ampliação do direito à oferta de vagas as crianças no que concerne à sua escolarização, mas esta ampliação de direitos também vem implicando outros campos necessários para o desenvolvimento do ser criança em nossa sociedade.

Neste sentido com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI'S) definindo a organização pedagógica da educação infantil e servindo como orientador dos documentos curriculares a serem realizados nos estados e municípios há, entre outros aspectos, a definição de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Assim vemos que paulatinamente as políticas para a educação infantil vem ampliando a sua concepção de criança, que iniciam com o reconhecimento de seus direitos vinculados a escolarização para em seguida, ampliar essa concepção ao reconhecer seu papel histórico como seres que contribuem com a humanidade ao produzir cultura e que possuem também, direitos a serem respeitados. Isso se torna um avanço na medida em que contribui para construir uma nova forma de ver e atuar junto a criança no contexto educacional e na sociedade, não apenas como alguém que será e que precisa ser direcionado para isso, mas como alguém que já é, um ser constituído de direitos e que contribui com seus conhecimentos de mundo podendo vir a ser ouvido também, no que concerne aos seus interesses.

Esse conhecimento de mundo da criança pode enriquecer o fazer currículo, as práticas pedagógicas, as organizações dos espaços, enfim, a criança pode participar e deixar suas marcas em todo o seu processo educativo. Afinal,

A escola é o lugar em que a cidadania, com enfoque na participação infantil, pode ser desenvolvida desde que professores e gestores reconheçam as competências das crianças, bem como elas próprias. Importante, pois, destacar que a ação política de participação infantil ocorre segundo os modos de vida das crianças, a sua cultura de infância e, evidentemente, a sua alteridade. (Fonseca; Faria, 2012, p.293)

Neste sentido, há de se considerar os diferentes grupos de crianças e suas culturas nesta participação pois não há, como falarmos em criança no singular em uma sociedade de

desigualdades, é preciso portanto, reconhecermos que elas são plurais e suas infâncias também. O que faz com que essa diversidade seja considerada nos processos de participação.

Apesar de muitas mudanças vir ocorrendo na área educacional, na tentativa de superar a visão adultocêntrica, o adulto como centro de tudo, e ceder mais lugar as crianças como atores sociais muito ainda temos a caminhar, no âmbito pedagógico, para que ouvir a criança se constitua uma prática recorrente no dia a dia da escola. Pois segundo Cruz, a escola ainda apresenta uma pedagogia transmissiva onde,

[...] o método é centrado no professor, na transmissão de conteúdos (que apenas ele conhece) e nos resultados deste trabalho; da criança é esperado apenas que responda adequadamente aos estímulos recebidos, não lhe sendo proporcionadas oportunidades de questionar, experimentar, investigar, cooperar na resolução de problemas, etc. Não há, portanto, interesse em ouvi-las e/ou toma-las como participante do processo educativo, na qual ela figura como mero receptor passivo (Cruz, 2008, p.77).

Portanto, ter a compreensão de que as crianças são competentes para falar sobre o que acreditam e tem necessidade de a escola oferecer, pode ser um caminho para práticas educativas mais humanizadas e democráticas.

Neste sentido realizar uma ausculta das crianças sobre o espaço escolar, ou seja, como elas veem esse espaço, como pensam que ele possa ser e o que elas gostariam que ele oferecesse, é de grande relevância para o processo educativo pois é nele que a criança brinca, interage com seus pares e com os adultos, dorme, chora, come, aprende e apreende. Entendo que o espaço escolar não se constitui apenas de objetos, de paredes, mobílias e materiais pois nele há, os seres humanos e suas ações que dão vida e significação a esse espaço. Para Santos (2006, p.39) no espaço,

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma.

As escolas são constituídas pelos mais diferentes espaços com objetos e ações que as crianças e adultos utilizam no seu estar na escola. Espaços que tem objetivos próprios dentro do processo escolar indo desde o refeitório até a sala de aula. E que se constitui como um elemento dentro do currículo por ser pensado visando contribuir para o processo educativo, ajudando o professor no ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Portanto, esse espaço tem muito a informar revelando as concepções de infância, de criança e de ensino aprendizagem ali desenvolvidas, não se constituindo em um elemento neutro e destituído de significados. Neste sentido, “[...] o espaço na educação infantil não é somente

um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa” (Horn, 2004, p.37).

Enquanto parceiro do professor, esse espaço ganha maior significado nas relações que ali se estabelecem entre crianças-crianças e crianças-adultos, modificando-o e ressignificando o por meio das interações. Interações essas que deixam marcas, impressões, emoções e sensações no corpo de todos os que ali convivem, principalmente no das crianças. Afinal, “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo, as pessoas e outras crianças, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente” (Horn, 2004, p.28).

Espaço este que se constitui preocupação dos adultos, que dentro das políticas educacionais, formulam documentos que legislam sobre como eles devem ser para atender as crianças, mas que poderiam trazer também as vozes das crianças como seres competentes para falarem por si.

Dentre estes documentos temos os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006b) que estabelecem critérios que possibilitam equalizar diferenças na qualidade do atendimento à educação infantil. Em seu volume 2 há um tópico voltado para a infraestrutura das instituições de educação infantil onde orientam aspectos relativos aos espaços, materiais e equipamentos necessários para o atendimento nas instituições de educação infantil.

Neste mesmo documento eles apontam para os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006a) que é um documento mais detalhado no que concerne aos aspectos referentes aos espaços físicos. Nele os usuários das instituições de ensino devem pensar acerca de suas necessidades no que concerne ao espaço escolar formando uma equipe multidisciplinar capaz de construir um espaço mais adequado às necessidades da comunidade. No que concerne as crianças, elas são reconhecidas como capazes de ressignificar e transformar os ambientes que já foram pensados pelos adultos onde “a criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (Brasil, 2006a, p.7).

Os indicadores de qualidade para a educação infantil (2009) é um dos documentos elaborados para nortear as instituições de educação infantil a melhorar sua qualidade. Neste sentido o documento informa que resultou de um trabalho colaborativo com diversos grupos em todo país onde elaboraram indicadores para que a comunidade possa ter um parâmetro para avaliar o que vai bem ou mal e propor ações visando mudanças. Nele é possível verificar no excerto abaixo a necessária participação das crianças nessa avaliação,

Vale lembrar que esse esforço é de responsabilidade de toda a comunidade: familiares, professoras/es, diretoras/es, **crianças**, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares, de educação e dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, toda pessoa ou entidade que se relaciona com a instituição de educação infantil e deve se mobilizar pela melhoria de sua qualidade (Brasil, 2009, p.16). (Grifo nosso)

Há também um capítulo destinado a dimensão dos espaços, materiais e mobiliários que são necessários ao bom desenvolvimento infantil e servem como parâmetro necessários para avaliar a qualidade da educação infantil. Apesar da menção a criança participar da avaliação da qualidade da instituição escolar, não há orientação de como a instituição deve proceder junto a elas para coletar essas informações, diferente do que ocorre quando o documento se refere a outros membros da comunidade escolar.

Neste sentido, cabe a reflexão se as políticas públicas estariam realmente dispostas e preparadas para inserir as crianças nos debates políticos ou se essa participação infantil acaba estando inserida no papel para estar de acordo com os estudos mais atuais sobre o tema. Mais do que pensar sobre a efetiva participação das crianças, e assim se desvencilhar de toda uma representação constituída historicamente acerca dos infans como os que não falam, é necessário estar aberto e disposto a compreender as culturas infantis e o modo como as crianças vivenciam as suas realidades, afim de elaborar um documento que deixe o pensar para efetivamente privilegiar suas participações.

Ressalto que todos os documentos aqui citados contribuem significativamente para que se possa ter medidas de equidade e qualidade no atendimento a criança, respeitando suas diferenças e oferecendo espaços escolares adequados ao seu desenvolvimento. Não nego a importância que, nós, adultos, temos ao pensar nas políticas para a infância, mas ouvi-las poderá também, ampliar a nossa forma de pensar no que é melhor para elas.

Elas também são usuárias das instituições de ensino, passam boa parte de suas vidas nelas, assim como um dia também passamos, e precisam falar a respeito do que pensam, do que sentem, do que vivenciam e do que precisam, precisamos ouvir as crianças acerca dos espaços escolares assumindo de fato as crianças com suas próprias narrativas bem como com suas diferentes linguagens. Para Gobbi e Pinazza,

[...] na concepção de práticas pedagógicas destinadas as crianças pequenas, torna-se essencial a revisão dos conceitos de cuidado e educação, superando as concepções assentadas na histórica polarização custódia (tutela) – instrução (escolarização). Em vez disso, a educação deve ser pensada como promotora das aprendizagens infantis, comprometida com o respeito às manifestações das múltiplas linguagens das crianças e, assim, preocupada em garantir a meninos e meninas espaços e meios em que suas expressões languageiras possam estar presentes, sendo compreendidas em sua inteireza e complexidade por todos (2014, p.12).

Linguagens próprias da infância onde imaginação e fantasia são representativas de suas formas de compreender e lidar com a realidade. Expressas então, em linguagens diversas, desenho, pintura, dança, arte, o choro, a fala e o silêncio, tantas formas de comunicar, pois para a infância não há uma única linguagem. Diversas formas de se comunicar que também se fazem presente entre os adultos, mas que, muitas vezes, privilegiamos a razão acima de todas as demais, o que faz com que os processos de escolarização deem primazia ao pensamento lógico em detrimento da imaginação. Segundo Gobbi e Pinazza,

A imaginação presente nas crianças e nos adultos é grandemente eficaz para a ação, encontrando-se ao lado, e não acima, do puro pensamento lógico que tanto teimamos impor às crianças, sobretudo de modo escolarizante, demonstrando compreendê-las como incapazes e não em sua inteireza ou plenitude de capacidades em constante ebulição (2014, p.22).

Em Belém, os espaços de educação infantil do município não apresentam as mesmas estruturas físicas entre si, sofrendo variações de acordo com seus contextos, suas propostas pedagógicas ou mesmo, demanda por vagas. Ao ingressar no município, pude experienciar e ter a dimensão da diversidade estrutural presentes nas instituições de educação infantil pelas quais passei.

Na época, mais precisamente em 2012, a Secretaria Municipal de Belém contava com os seguintes espaços escolares: Eco-escola, UEI's (Unidades de educação infantil), EMEIF's (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e UP's (Unidades Pedagógicas), também chamadas de escolas-anexos.

Desta forma, temos a antiga Eco-escola que apresentava um projeto pedagógico próprio e seu prédio foi construído com toda a infraestrutura para atender a esse projeto no governo de Hélio Gueiros, conforme excerto abaixo:

Paralelamente, a essas discussões, articulada a política da gestão Municipal que tinha como um dos eixos a expansão da Educação Infantil, a SEMEC construiu seis novas escolas para atender crianças da Pré-escola (4 e 5 anos) por meio do Projeto Eco-Escola, considerado uma experiência piloto na RME, que tinha como foco a dimensão ambiental e a organização pedagógico-curricular pautada nas Inteligências Múltiplas. As primeiras escolas com esses princípios foram as EMEI Laís Aderne, Rita Nery, Alana Barbosa e a EMEIF Madalena Travassos (Belém apud Projeto Eco-Escola, 2021, p.138)

Na instituição que trabalhei, havia espaço para horta, uma cozinha experimental, local amplo para as crianças brincarem, salas de aulas grandes e espaço coberto para apresentações das crianças. Há cerca de 10 anos atrás, as eco-escolas eram projetos pilotos que tinham como foco, trabalhar a consciência ambiental com as crianças e seus espaços foram planejados para



atender a essa proposta. Hoje, esse projeto não mais existe na secretaria e apesar de algumas escolas terem passado por reformas recentes, outras ainda mantêm a mesma infraestrutura desse tempo.

As Unidades Educação Infantil (UEI's) são planejadas para o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos em tempo integral e a pré-escola de 4 a 5 anos em tempo parcial. No caso da que eu laborei, suas salas eram grandes, banheiros adaptados ao tamanho das crianças, refeitório próximo das salas para as crianças menores e um parquinho de terra com brinquedos. A estrutura era pensada para atender as crianças dentro da relação precípua da educação infantil, qual seja, cuidar e educar, tendo em vista que a maioria das crianças passavam o dia todo na instituição.

A prefeitura trabalha ainda com as EMEIF's, Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental. São escolas com infraestruturas maiores, com um número maior de crianças matriculadas também e que até o presente momento recebem estudantes em tempo parcial.

Elas atendem educação infantil, geralmente a pré-escola, e ensino fundamental juntos, dividindo os mesmos espaços escolares, o que, em muitos casos, leva a educação infantil a ser isolada das demais turmas muitas vezes, pela falta de conhecimento da gestão no que concerne as crianças e suas culturas.

A prefeitura conta também com as EMEF's (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) para a matrícula dos estudantes do ensino fundamental.

Há ainda as Unidades Pedagógicas (UP's), conhecidas também como anexos, pois funcionam em prédios diferentes da escola-sede<sup>1</sup>. São espaços alugados ou que funcionam em regime de comodato com a prefeitura onde, geralmente, suas estruturas são adaptadas para se tornarem escolas e atenderem as crianças dos bairros mais periféricos de Belém, onde a busca por vagas é maior do que o número de matrículas disponíveis.

Vale ressaltar que na atual gestão as instituições de educação infantil vêm passando por reformas e as que atendem exclusivamente a educação infantil vem recebendo a nomenclatura de EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil).

As relações dinâmicas que se estabelecem nesses espaços de educação infantil, que se diferem em suas infraestruturas, a partir da proposta de cada instituição e das práticas

---

<sup>1</sup> A escola-sede é responsável pelos anexos devendo manter a parceria e comunicação com essas escolas no sentido de prover o apoio financeiro, (no que concerne a aquisição de materiais com recursos federais já que o número de estudantes engloba as duas escolas onde os recursos são repassados para a escola-sede), e apoio pedagógico, na medida em que o projeto político pedagógico é único para as duas escolas.

pedagógicas ali desenvolvidas, podem trazer revelações importantes para que se possa repensar acerca da importância do espaço escolar como elemento curricular. Pode ainda, oferecer subsídios de como ele influencia e é influenciado por essas relações e como a escola, como um todo, pode ver nele um aliado no fazer educativo ou não. Mas para poder compreender melhor a relação das crianças com os espaços da educação infantil se faz necessário ouvi-las, é preciso considerá-las como protagonistas neste processo de pesquisa.

Este estudo se dará em um espaço de UP, em um prédio que vem sendo adaptado ao longo dos anos para se tornar escola, onde frequentam crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Para os adultos as dificuldades que o espaço apresenta podem ser grandes, mas aqui, busca-se entender esse espaço a partir das narrativas infantis.

Por conseguinte, partindo da compreensão de que as crianças são protagonistas de suas ações e competentes para perceber, descrever, analisar e interpretar o seu espaço escolar busco responder ao seguinte problema de pesquisa: **O que revelam as narrativas das crianças de uma Unidade Pedagógica de Educação Infantil em Belém sobre as relações que estabelecem no e com os diferentes espaços da instituição onde estudam?** Que se desdobrou nas seguintes questões norteadoras: **O que narram as crianças de uma Unidade Pedagógica sobre suas vivências nos diferentes espaços desta instituição? E que sentidos as crianças atribuem aos diferentes espaços desta instituição?**

Trago então como objetivo geral **analisar o que revelam as narrativas das crianças de uma Unidade Pedagógica de Educação Infantil em Belém sobre as relações que estabelecem no e com os diferentes espaços da instituição onde estudam.** E específicos: **identificar, a partir das narrativas, as vivências que as crianças possuem nos diferentes espaços da Unidade Pedagógica e Compreender os sentidos<sup>2</sup> que as crianças atribuem a esses espaços.**

---

<sup>2</sup>Trabalho com conceito de sentidos em Vygotsky e Leontiev mas para compreendê-lo se faz necessário diferenciá-lo do conceito de significado. Segundo ele, o sentido é amplo, se diferencia do significado e tem predomínio sobre ele “[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada.” (Vygotsky, 2000, p.465). Traduz os sentimentos dos sujeitos que a palavra desperta em sua consciência. Já o significado se consubstancia na relação entre o pensamento e a linguagem através da palavra e busca a generalização. Leontiev (1978) compreende o significado como uma prática construída social e historicamente através da palavra. Já o sentido se orienta pela relação entre o que provoca a ação do sujeito e o direcionamento que ele dará ao fim da ação. Ressalta-se a diferenciação entre ambos os conceitos, apesar de trabalharmos nesta pesquisa com o conceito de sentido, pela dificuldade que há em diferenciá-los. Assim, na pesquisa, busca-se trabalhar com os sentidos atribuídos pelas crianças a esses espaços.

Assim, trazer as narrativas<sup>3</sup> das crianças é buscar evidenciar o que realmente elas têm a nós dizer, nos permitindo ter acesso as histórias que elas contam sobre esses espaços, as construções simbólicas que elas vêm realizando sobre a escola e principalmente, os sentidos que vem sendo construídos nas relações estabelecidas entre crianças-espaco-adultos-crianças.

A narrativa desta forma, é um meio privilegiado de trazer a criança como protagonista de suas experiências e com capacidade para comunicar suas vivências, visão de mundo e possibilidades de mudanças de sua realidade, dentro das características que lhes são próprias. Para Passeggi et al. (2014, p.89) “[...] as narrativas são o material mais adequado para compreender a infância” pois, ela dá sentido ao mundo infantil e está presente na rotina da educação infantil.

Sendo assim, com o objetivo de responder à questão central de pesquisa cabe apresentar a estrutura do texto que segue. A pesquisa está estruturada em 7 seções conforme segue sendo apresentada a seguir:

A primeira seção, como vimos, tem caráter introdutório e apresentou os elementos centrais da pesquisa que são o tema, objeto de estudo, problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos.

A segunda seção, traz o percurso metodológico demonstrando os caminhos que foram trilhados visando responder as questões levantadas na pesquisa.

A terceira seção intitulada “A criança e as infâncias: discussões a partir da Sociologia da Infância” discute os conceitos de infância e criança fazendo um apanhado histórico até a Sociologia da Infância.

A quarta seção, denominada “A educação infantil como um espaço de relações entre crianças e vivências de diferentes infâncias” trabalha com as diferenciações entre os conceitos de espaço, ambiente e lugar bem como, tece discussões acerca do espaço escolar infantil e os direitos infantis salvaguardados pelos poderes Nacionais e Municipais.

Na quinta seção, cujo título é “U. P. Gente Feliz: narrativas do adulto-pesquisador acerca deste espaço escolar para as infâncias” inicia-se a apresentação dos dados empíricos da

---

<sup>3</sup> Trabalho narrativas a partir de Jerome Bruner (1997) e outros autores que abordam seu pensamento como Kishimoto (2007); Passeggi et al. (2013; 2014) entre outros. Para Bruner (1997) as narrativas dão sentido ao mundo e são essenciais no cotidiano infantil, elas organizam a experiência da criança e tem caráter subjetivo. Assim, ao relatar um fato vivido o sujeito reconstrói o caminho percorrido atribuindo-lhe novos significados. Desta forma narrar é “[...] é uma das formas privilegiadas de organizar e dar sentido à experiência, pois possibilita ao narrador ordenar, temporalmente, sua experiência e ressignificar os eventos de sua vida”. (Passeggi et al., 2013, p.28) Esses conceitos serão melhor aprofundados no decorrer da pesquisa.

pesquisa, situando o leitor quanto aos espaços-ambientes da instituição, as crianças e educadora que constituíram a pesquisa.

A sexta seção, denominada “Os sentidos atribuídos pelas crianças aos espaços da U. P. Gente Feliz” aborda os dados da pesquisa com base na roda de conversa, aula-passeio, desenhos e observações participantes realizadas na instituição escolar infantil.

A última seção, refere-se as conclusões sintetizando os resultados e buscando uma aproximação com as respostas propostas às questões feitas na problemática.

---

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

---

Esta seção busca apresentar o percurso metodológico seguido na pesquisa destacando a seguir o objeto de estudo, o tipo de pesquisa proposto e suas características, as etapas e procedimentos da pesquisa e por fim, os parâmetros para análise e tratamento dos dados.

### 2.1 Referencial teórico-metodológico

A pesquisa científica se constitui em nossa sociedade como o meio, aceito socialmente, do homem encontrar respostas elaboradas sistematicamente para suas dúvidas e questionamentos. Neste sentido, a ciência se sobressai sobre outros tipos de conhecimentos apresentando uma hegemonia histórica sobre os mesmos. Dentre os aspectos que corroboram para isso destacam-se

[...] a primeira, de ordem externa a ela mesma, está na sua possibilidade de responder a questões técnicas e tecnológicas postas pelo desenvolvimento industrial. A segunda razão, de ordem interna, consiste no fato de os cientistas terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para a compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações (Derlandes; Minayo, 2007, p.10)

Mas, mesmo no campo científico, as disputas e discordâncias entre as áreas de conhecimentos são inevitáveis, principalmente quando se referem aos métodos científicos empregados nas ciências da natureza, considerados mais exatos que nas ciências sociais. Onde para Derlandes e Minayo (2007) a ciência social se faz por aproximação e ao caminhar vai definindo critérios de orientação cada vez mais precisos.

Vale destacar que a ciência social trabalha com aspectos sociais que são históricos, ou seja, dentro de um período de tempo que é mutável, provisório e dinâmico. Sujeito e objeto possuem uma identidade em comum, já que compartilham esse mesmo tempo histórico e como toda ciência, ela não é neutra.

Trazendo estas questões para a pesquisa, por muito tempo as crianças estiveram à margem da sociologia, enquanto ciência social, onde “recentemente, há 18 anos, havia uma quase total ausência de estudos sobre crianças na sociologia” (Corsaro, 2011, p.17). Isso se devia, em parte, pela forma como a criança era vista historicamente pela sociedade, como alguém a margem, por ainda vir a se constituir, alguém a espera, um vir a ser que dependia dos adultos para completar seu processo de civilidade. Neste sentido, Corsaro (2011, p.18) compreende que “as

crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização”. As concepções teóricas de infância vigentes em outras áreas falavam sobre as crianças a partir das observações dos adultos sobre elas, assim, fazia-se pesquisa **sobre** as crianças e não **com** as crianças.

Recentemente, com a Sociologia da infância, as crianças começam a ter um papel diferente na sociedade o que vem permitindo também, sua participação efetiva nas pesquisas sobre as infâncias.

Realizar pesquisas com as crianças e não sobre as crianças constitui um grande desafio aos pesquisadores que se propõem tal empreitada. Por ser um tipo de pesquisa que vem buscando se consolidar, ainda há a necessidade de estabelecer referenciais metodológicos que melhor respondam a necessidade de ouvir as crianças e trazer suas vozes para a pesquisa, como sujeitos e, portanto, atores sociais. Segundo Martins Filho (2020, p.83),

No Brasil, é muito nova entre pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta de dados. Se tradicionalmente, desenvolver pesquisa *sobre* as crianças já gerava enfrentamentos e muitos desafios ao pesquisador, o que dizer do propósito de desenvolver práticas metodológicas de pesquisa *com* as crianças desde tenra idade?

Contudo, este foi o propósito deste estudo, desenvolver uma pesquisa não a partir dos adultos e o espaço escolar, mas sim, das crianças, que também compartilham este espaço com adultos e outras crianças, vivenciando boa parte de suas infâncias nele, sendo formadas e/ou transformadas, intervindo e mudando também esses espaços, o que motivou a buscar escutá-las em suas falas e assim trazer suas narrativas sobre a instituição escolar. Concordo com Azevedo e Betti (2014, p.294) quando afirmam que “[...] não é mais produtivo apenas realizar pesquisas sobre crianças, mas sim que as pesquisas sejam realizadas com as crianças, procurando incentivá-las a falar e opinar como sujeitos ativos no processo”.

Entretanto, foi necessário primeiramente compreender os conceitos de criança, infância e espaços que são as bases teóricas que sustentam este estudo. Neste sentido, usei a Sociologia da Infância como caminho teórico-metodológico, pois oferecia um entendimento das crianças como atores sociais fazendo com que o pesquisador tenha que se despir de sua postura “adultocêntrica”, onde o adulto é o centro de tudo por entender que

A Sociologia da Infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o

colonialismo, entre outros. A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. (Abramowicz, 2011, p.24)

Movimentos estes essenciais para a compreensão do objeto de estudo e que fundamentam o modo de compreender as crianças, as infâncias e a forma como elas se apropriam da cultura, internalizando-a através de suas culturas de pares e ressignificando - as, devolvendo assim, um novo conhecimento para a sociedade. “[...] as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” (Corsaro, 2009a, p.31), atribuindo, portanto, sentidos ao seu estar no mundo e a tudo que as rodeia.

Para a Sociologia da Infância as crianças deixam de ser os infans, ser de não fala, controladas pelos adultos que prestam sua assistência e conhecimento a esses seres que não o possuem, verdadeiras “folhas em branco”, para que possam estar aptos e serem inseridos na sociedade. Longe disso, tem-se na Sociologia da Infância a “[...] concepção da criança como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia” (Pinazza; Kishimoto, 2008, p.7-8).

As crianças são seres históricos que sofrem influências da sociedade e de seus meandros (desigualdades sociais, etnias, cultura, religião, linguagens e tantas outras) mas ao mesmo tempo influenciam esta mesma sociedade. Neste sentido, não há como pensar em criança e infância de forma homogênea pois há características que as unem e que as diferem fazendo com que se fale em crianças e suas infâncias.

São essas crianças, com seus protagonismos, dentro deste tempo histórico que foram convidadas a participar desta pesquisa para narrar acerca de um espaço do qual elas fazem parte por longos anos de suas vidas, o espaço escolar.

Entendido aqui como um espaço dinâmico, formado não somente por seus aspectos físicos, como também, pelas relações tecidas nele e por tudo que o compõe, sendo assim, um ambiente. Neste sentido, o espaço-ambiente escolar é um importante elemento curricular, um outro educador, que pode ser pensado e estruturado em conjunto atendendo as necessidades e desejos de todos os que dele fazem parte. Para Horn, o espaço como um elemento curricular,

[...] estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. [...] Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores (2004, p.37).

Diante do exposto, foi definido como objeto de estudo que orienta o caminho metodológico e de investigação: **As relações das crianças com os espaços de uma Unidade Pedagógica de educação infantil a partir de suas narrativas.**

A pesquisa de abordagem qualitativa foi então selecionada por ser capaz de me fazer adentrar nesta realidade na busca de compreensão do universo infantil, através da interação e da ausculta as crianças. Tal opção se deu por ter procurado entender esta realidade, em toda a sua minúcia e complexidade, a partir das narrativas das crianças em seu contexto natural, qual seja, a escola. Para Bogdan e Birklen (1994, p.16),

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Assim, a pesquisa qualitativa nos ofereceu a possibilidade de um contato profundo junto às crianças, participando do seu universo, ouvindo-as através de uma escuta sensível, observando-as em seu contexto natural, o que permitiu melhor conhece-las.

Por buscar trazer as narrativas das crianças sobre as relações tecidas no espaço escolar, fez-se necessário um tipo de pesquisa que permitisse adentrar, fazer parte e conhecer essa realidade podendo assim, me aproximar delas para que pudessem ver o pesquisador como um adulto competente para ouvir e compreender essas narrativas. Neste sentido, essa pesquisa se constituiu do tipo etnográfica trabalhando com alguns aspectos da referida área, pois permitiu ao pesquisador se inserir na realidade, participando e se familiarizando com aquele ambiente, entender as ações dos sujeitos da pesquisa em seu contexto e como, a partir dessas ações, eles constroem cultura e modificam suas realidades. Para Mattos (2011, p.51), a etnografia

Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas. [...] Em etnografia, holisticamente, observa-se o modo como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

Dentro da Sociologia da infância a pesquisa etnográfica também é o tipo de pesquisa mais indicada para se realizar com crianças pois,

[...] permite ao pesquisador: 1) a intimidade com o campo, em razão de seu pertencimento; 2) sua participação nas formulações das crianças; 3) a observação de



longo alcance, que poderá oferecer elementos para avaliar as possibilidades ou a viabilidade da coleta ou a utilização da fala das crianças, sejam elas obtidas por entrevistas, testemunhos orais ou outros instrumentos metodológicos (Quinteiro, 2009, p.40-41).

Além disso, em suas bases, a etnografia nos permitiu uma atitude de observação, estranhamento e relativização necessários a mim, que sou docente, mas que ao me propor a pesquisar com as crianças precisei me despir de minhas “certezas” para apresentar as narrativas delas em minhas análises construídos a partir de suas culturas, qual seja, as culturas de pares. O pesquisador que se propõe a pesquisar com as crianças precisa participar da cultura infantil e esse se constitui como seu grande desafio dentro da etnografia. Afinal, “uma das características central da etnografia é a participação ativa e direta do pesquisador no cotidiano do grupo observado: ele se aproxima, é envolvido e envolve-se com o grupo social.” (Bussab; Santos, 2009, p.109).

Entretanto, a etnografia tradicional requer um tempo longo de imersão do pesquisador em campo, em seus primórdios Malinowsky (1922) viveu por anos em outra cultura para compreendê-la a partir do olhar dos seus habitantes, mas nos dias atuais “[...] o fazer antropológico também está em constante mudança” (Oliveira, 2013, p.70) e por se tratar de uma dissertação não teria um período longo disponível para estar em campo. Contudo, nossa compreensão era de que a imersão no campo pelo pesquisador devesse se dar não somente em termos de quantidade, o tempo em que estivesse lá, mas principalmente, em termos de qualidade, da relação de confiança que se estabelece-se em campo, do que se observa-se, documenta-se e colhe-se requerendo atenção e sensibilidade, sobretudo, por ser este um estudo construído junto às crianças. Afinal,

[...] o tempo em campo, por assim dizer, ‘o tempo etnográfico’, não é linear. Por vezes, o pesquisador após uma longa estadia, não consegue obter os dados necessários para a sua pesquisa ou, como é recorrente no linguajar dos antropólogos, ‘o campo não se abre’, ou seja, uma longa estadia em campo não é sinônimo de uma abundância de dados que [...] não são simplesmente coletados, mas sim construídos no processo de interação entre pesquisador e pesquisado. (Oliveira, 2013, p.76)

Não quero com isso negar a importância do tempo em campo nas pesquisas etnográficas, mas relativiza-lo, afim de destacar que a interação entre o pesquisador e o grupo social pesquisado também tem grande relevância na compreensão do fenômeno estudado. Afinal,

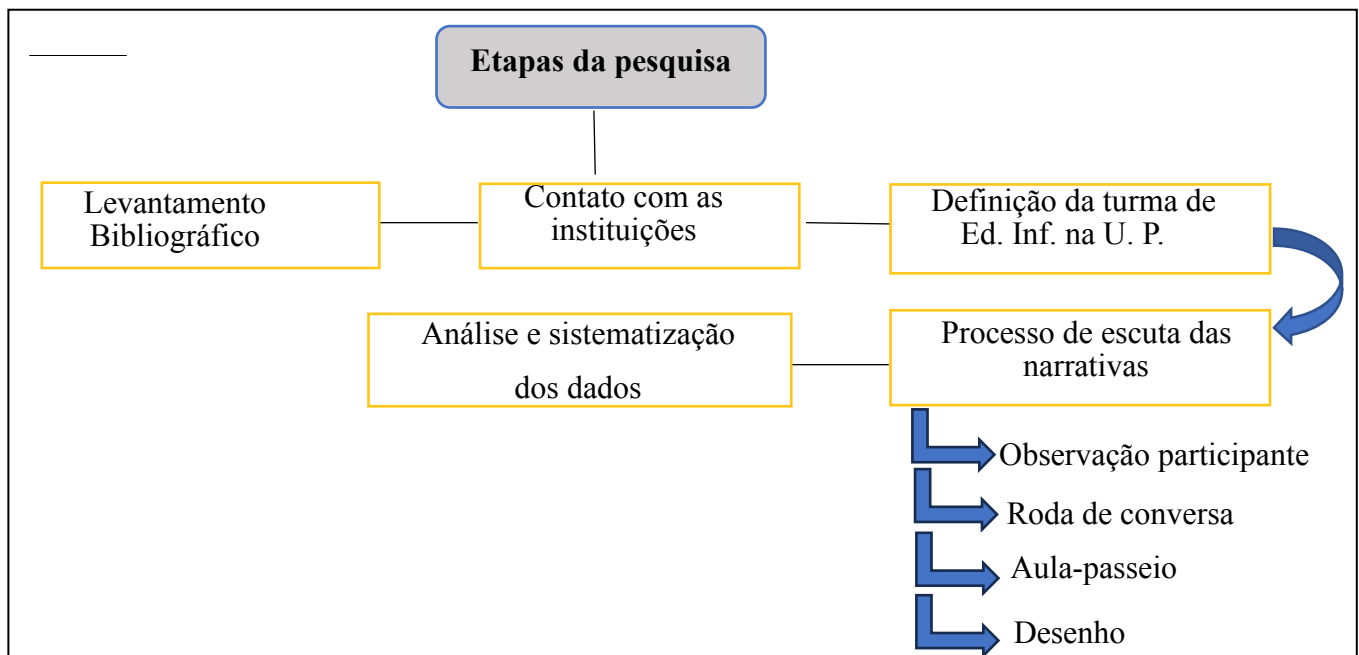
A postura do pesquisador, que antes ficava distante, observando e anotando sem interagir com as crianças, não corresponde mais às exigências acadêmicas necessárias para que uma pesquisa educacional feita com as crianças logre reconhecê-las como sujeitos, produtoras de cultura e de conhecimento (Azevedo; Betti, 2014, p.298).

Corsaro (2009) ainda destaca 3 características-chave da pesquisa etnográfica com crianças a saber: 1) sustentável e comprometida pois envolve um trabalho em campo de modo a interpretar o que os participantes estão fazendo ou falando e entender os seus cotidianos o que requer que ele participe como membro do grupo; 2) microscópica e holística é preciso observar e participar dos aspectos micro para realizar uma descrição densa sem com isso, esquecer de contextualizar tal evento com a realidade mais ampla de forma holística; 3) Flexível e autocorretiva onde questões iniciais podem mudar no decorrer da pesquisa tanto no que concerne as questões de pesquisa, quanto à coleta de dados e a análise dos mesmos. Essas 3 características descritas por Corsaro (2009) foram de fundamental importância para a coleta e análise de dados na medida em que foram vivenciadas na pesquisa.

## 2.2 Procedimentos da pesquisa – o processo de produção de dados

Com o objeto de estudo definido e visando buscar respostas para o problema de investigação elencou-se os procedimentos metodológicos com a finalidade de alcançar maior profundidade e organização para a pesquisa, conforme figura 1.

**Figura 1** - Etapas e procedimentos da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pela autora 2023

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho foram realizados conforme figura 4. Descrevo agora o caminho percorrido em cada etapa constante neste quadro.

**Levantamento Bibliográfico e Revisão da Literatura** - A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico e revisão da literatura e veio no intuito de aprofundar a compreensão acerca do objeto de estudo. Primeiramente, foi realizado um levantamento de estudos com a temática proposta no banco de teses e dissertações da CAPES com o objetivo de verificar o ineditismo da pesquisa e conhecer os estudos que já foram desenvolvidos na área. Esta etapa foi importante pois permitiu verificar as obras e autores mais referenciados nestes estudos.

Assim, foi possível definir um conjunto de autores e suas obras que subsidiaram e embasaram o estudo dos principais conceitos aqui tratados, Sociologia da Infância, crianças e infâncias e espaço e ambiente escolar além de metodologias de pesquisas com crianças e permitiram avançar nas outras etapas da pesquisa com uma segurança teórica maior requerida, principalmente na segunda etapa, quando a pesquisa se fez presente na Unidade de Educação Infantil.

Dentre os principais autores e suas obras que deram as bases teóricas-metodológicas para este estudo podemos citar a Sociologia da Infância com: Corsaro (2011), Sarmiento (2003; 2004) e De Faria e Finco (2011); infâncias e crianças com: Furlanetto; Passeggi e Biasoli (2020), Oliveira-Formosinho (2008) e Gobbi e Pinazza (2014); no que concerne ao espaço escolar: Horn (2004), Forneiro (1998), Barbosa (2006) e Buss-Simão (2012) e no referente a metodologia de pesquisa com crianças: Martins Filho e Prado (2020), Muller e Carvalho (2009) e De Faria; Demartini e Prado (2009). São livros, artigos e capítulos de livros que foram lidos, fichados e analisados. Outros autores também se fizeram presentes com suas contribuições teóricas, mas estes foram destacados pela frequência com que foram referenciados.

Esta etapa perpassou toda a pesquisa, tendo em vista que foi necessário um constante movimento de retorno aos teóricos, com vistas a uma leitura aprofundada dos dados e dos resultados, até a escrita da redação do texto.

**Contato com as instituições** – Este procedimento foi realizado mediante a entrega de ofício à Secretaria Municipal de Educação solicitando autorização para realização da pesquisa na Unidade Pedagógica onde trabalho como docente.

O fato de optar por pesquisar a U.P. Gente Feliz<sup>4</sup>, instituição escolar na qual trabalho, me permitiu já ter uma proximidade maior com os espaços-ambientes da pesquisa e com as

---

<sup>4</sup> Utilizarei o nome fictício U. P. Gente Feliz ao me referir a instituição pesquisada, por questões éticas, visando a preservação de sua identidade.

crianças, o que também contribuiu para o tipo de pesquisa que selecionei, etnográfica, que requer uma imersão maior no campo de pesquisa afim de investigá-lo em suas minúcias. Entretanto, um contraponto é que tive que redefinir meu olhar para esta realidade e me despir de alguns “pré-conceitos” já estabelecidos em relação à essa realidade.

A autorização para realização da pesquisa foi um processo demorado e burocrático dentro da Secretaria de Educação de Belém e, mesmo que já tivesse permissão da direção da escola, não poderia entrar em campo sem que fosse consentido o acesso pela SEMEC. Entre idas e vindas, conversas com os funcionários para conseguir acelerar o processo, o tempo transcorrido foi de quase 4 meses.

Após a autorização para realização da pesquisa, o projeto de dissertação foi submetido ao Comitê de ética em pesquisa CEP/UFPA pois esta autorização era um dos documentos necessários para que o processo pudesse iniciar. A pesquisa foi aprovada sob o parecer de número 5.921.514 (anexo C).

**Definição da turma de educação infantil** - De posse da autorização estive na escola conversando com a coordenação para apresentar a pesquisa e selecionar a turma de acordo com os critérios elencados anteriormente: uma turma de jardim II, em que as crianças desejassem participar da pesquisa e a educadora colaborar no que fosse necessário.

Em conversa com a coordenadora e a educadora selecionamos uma turma de Jardim II, do turno da manhã, com 25 crianças matriculadas. Agendamos então, uma reunião com os responsáveis das crianças onde apresentei a pesquisa e obtive a autorização dos mesmos através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (vide modelo no anexo A), para que as crianças pudessem fazer parte do estudo.

**Processo de escuta das narrativas infantis** – No processo de escuta das narrativas infantis foram selecionados instrumentos que mais se aproximavam do universo infantil e de suas rotinas na educação infantil, afim de que elas se sentissem familiarizadas e convidadas a falar, participar e interagir com a pesquisadora.

A criança é movimento, é lúdica, é criativa e questionadora. Fez-se necessário então, utilizar instrumentos de produção de dados que favorecessem a utilização dessas qualidades e que permitissem nesta interação, adaptá-los de acordo com a necessidade apresentada sem, portanto, termos procedimentos estritamente controlados como nas pesquisas positivistas.

Além disso, mais de um instrumento de coleta de dados pôde permitir ampliar o universo de ausculta dessas crianças afinal, a diversidade e individualidade delas deve ser considerada, crianças de culturas diferentes que tem vivências diversas onde nem todas se expressam oralmente, algumas muito mais pela brincadeira com as outras crianças, pelos gestos e mesmo

pelo silenciar diante dos questionamentos, o que requer uma maior sensibilidade e atenção da pesquisadora em sua estada em campo. É preciso estar atento ao fato de que

[...] ouvir não significa necessariamente escutar, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e ideias das crianças (Sarmiento, 2020, p.28).

Assim é que realizamos esse processo de escuta das narrativas utilizando os seguintes procedimentos: observação participante, roda de conversa, desenho e aula-passeio, conforme quadro 02.

**Quadro 3.** Processos de escuta das narrativas infantis.



**Fonte:** Elaborado pela autora

**Observações Participantes** - Iniciei a entrada em campo em 19 de setembro e permaneci até 29 novembro de 2022, perfazendo 20 sessões de observações participantes. Onde estive na escola em média 3 vezes por semana, durante 4 horas, o que dá um total de 80 horas de estadia em campo.

Utilizei o diário de bordo (ver modelo apêndice B) como lócus privilegiado de anotações e impressões acerca do que observava da relação das crianças com os espaços-ambientes, entre elas e com os adultos. Mas para que meu olhar fosse melhor direcionado, afim de buscar as respostas para o problema de pesquisa, foi elaborado nas sessões de orientação e a partir da revisão da literatura, tomando como base as principais categorias teóricas trabalhadas, um roteiro de observação (ver apêndice A) que longe de ser uma “camisa de força” se mostrou como um guia capaz de orientar o olhar para que não fosse tão ampliado.

Nestas observações buscou-se realizar uma descrição densa, afim de garantir uma apreensão microscópica e holística, características-chave da pesquisa etnográfica, apontada por Corsaro (2009b), e o mais realística possível desta realidade.

Durante a observação participante busquei não só observar o universo infantil mais sim, me aproximar dele, procurando ser aceita pelas crianças em suas realidades posto que, na pesquisa etnográfica, “a imersão do pesquisador no contexto é considerada essencial para permitir a compreensão do que está sendo estudado” (Bussab; Santos, 2009, p.107). É importante ressaltar que essa proximidade foi necessária também, porque não estava pesquisando sobre crianças, mas sim, com as crianças sendo, portanto, mister a aceitação por elas e o envolvimento com essa realidade.

Mas era necessário também, me manter em vigilância para não apresentar um comportamento adultocêntrico em campo que pudesse interferir nas culturas de pares, mas sim, buscar uma aproximação que me permitisse colher toda a riqueza desses momentos com as crianças. Para isso, Redin (2009, p.118) alerta ainda que “[...] aproximar-se do universo infantil requer um olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis”, todos esses cuidados contribuíram para o alcance dos resultados deste estudo.

Já envolvidos, eu e as crianças, nas relações que estavam sendo estabelecidas ali, expliquei a elas a pesquisa e o objetivo de minha presença e verifiquei o consentimento delas em participar da pesquisa através da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), (ver modelo anexo B), que foi adaptado conforme à idade delas.

Foi ainda no período das observações que foi utilizada a fotografia como recurso auxiliar do processo de observação participante entendida como “imagens que penetram em várias dimensões e que, ao serem perscrutadas, também constituem modos de ser, de ver e rever a realidade” (Gobbi, 2020, p.130), apreendendo espaços físicos e relações que as crianças estavam estabelecendo com ele. Este se constituiu em um recurso auxiliar, capaz de capturar minúcias e eternizá-las onde, só as palavras não seriam capazes de descrever a inteireza daquele momento. Mas que foi utilizado em consonância com as observações realizadas nesse espaço-ambiente escolar. Neste sentido, “a fotografia é aceita, sem causar celeuma, como auxiliar do caderno de notas na documentação fiel de elementos da cultura material e tecnológica de um povo” (Gobbi, 2020, p.134-135).

É importante ressaltar que as observações realizadas não foram constituídas apenas pela pesquisadora, elas se fizeram com a colaboração das crianças, que à medida que compreendiam o meu estar naquele espaço-ambiente, procuravam saber o que eu havia escrito no caderno de bordo e, com frequência, traziam narrativas de forma a complementar a informação. Não obstante, haviam ainda as que também queriam fazer seus registros e as que criaram um vínculo afetivo com o caderno, a ponto de querer enfeitá-lo com adesivos e pinturas. Esse movimento

infantil foi importante pois nosso entendimento era desde o início realizar a pesquisa com as crianças e não sobre elas. Bussab; Santos (2009, p.109) destacam que “[...] esta forma de pesquisar tem a vantagem de permitir que o pesquisador entenda o significado do fenômeno sob a ótica de seus significantes”, assim podemos afirmar que desde as observações, as crianças se constituíram participantes ativas desta pesquisa.

**Roda de Conversa** – A entrevista semiestruturada (Apêndice C) se constituiu em um dos meios utilizados no processo de escuta das narrativas infantis, por considerá-las sujeito da pesquisa, era imprescindível ouvi-las, dando real espaço para as suas vozes neste estudo. Para Corsaro (2009, p.61-62),

Métodos de nível micro, como entrevistas presenciais, formais e informais, em pesquisa etnográfica são especialmente adequados para documentar e apreciar relacionamento e cultura de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais. Esses métodos, se usados com cuidado e apropriadamente, dão voz as preocupações infantis e fornecem descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância.

O que torna legítimo e importante seu uso nesse estudo. As perguntas formuladas no roteiro basearam-se na revisão da literatura realizada, considerando os principais conceitos teóricos levantados buscando-se nas narrativas, as vivências das crianças nos diferentes espaços e os sentidos que a eles eram atribuídos.

A forma como foi aplicada a entrevista levou em consideração os sujeitos da pesquisa e suas especificidades, crianças que tem como princípio o brincar pois,

[...] é preciso envidar esforços, explicitando os limites e descobrindo as possibilidades para estabelecer uma comunicação fértil com as crianças pequenas, principalmente no intuito de inventar, criar e estabelecer outras formas de comunicação com elas, o que coincidirá com a criação de outros procedimentos teóricos-metodológicos da pesquisa (Martins Filho, 2020, p.95-96).

Portando, ao buscar alternativas para a realização da entrevista, nas sessões de orientação, optou-se em realiza-la através de um recurso muito utilizado na educação infantil, e que se constitui em um canal legítimo de fala no qual as crianças já estão acostumadas, que são as rodas de conversa que podem ser definidas como “[...] um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo” (Moura; Lima, 2014, p.25).

As rodas de conversa são locais valiosos de fala e de escuta ao outro, nela a criança e o adulto acessam a experiências do outro que nem sempre são iguais a sua, e é nela também, que a criança exercita a fala e o respeito a escuta. Assim, concordo que as rodas de conversa oportunizam as crianças:

[...] o aprender a conversar, o falar, o saber ouvir, a reflexividade e sobretudo, impulsiona a criticidade, a argumentação e o diálogo. Os participantes da roda aprendem a exercer a escuta ao outro, a ouvir de forma respeitosa as hipóteses, conhecimentos e vivências que o outro fala ao grupo (Vargas; Pereira; Mota, 2016, p.9).

Nas rodas de conversa podemos então, reunir crianças e infâncias diversificadas que poderão narrar, através de suas histórias, suas experiências singulares acerca da escola e do espaço escolar, a partir dos sentidos que elas constituíram em suas relações com o estar no e com o mundo. Afinal, “[...] podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos e sentimos de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são as nossas experiências sobre os acontecimentos e não os acontecimentos em si” (Warschauer, 2004, p.04), o que torna esses relatos ricos em sua diversidade de informações.

Além disso, as rodas de conversa permitem a entrevista coletiva que possibilita a maior participação das crianças em torno de uma temática onde tem a oportunidade de conversar sobre suas vivências escolares, e onde ao mesmo tempo que falam, tem a oportunidade de ouvir o colega, concordando ou se opondo ao que lhes é dito, em um processo denominado de heterobiografização entendido como,

[...] processo de recepção da narrativa do outro. A ideia de base é que a narrativa do outro permite a quem escuta fazer uma reflexão sobre si, seja identificando-se, seja se opondo ao outro. Esse exercício de reflexão heterobiográfica permite outras formas de aprendizagens sobre si e sobre o outro, revelando-se portanto, como auto(trans)formadoras. (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p.74)

Durante o aprofundamento teórico tive acesso ao livro “Infâncias, crianças e narrativas da escola” fruto de uma pesquisa onde as autoras Furlanetto; Passeggi e Biasoli (2020), utilizam um boneco extraterrestre como recurso a mais nos momentos da entrevista com as crianças. Esse recurso chamou atenção por envolver os quatro eixos estruturadores da cultura da infância descritas por Sarmiento (2004): a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, o que contribuiu para que as crianças se sentissem mais à vontade no momento da entrevista, aproximando a criança do pesquisador e da pesquisa.

Então optou-se por trazer um recurso como esse para as etapas de entrevista na roda de conversa e para a aula-passeio. Escolhemos um boneco de feltro com características infantis,



mas corpo de Dinossauro, que foi apresentado no momento da roda de conversa como “Jack, dinossauro” (ver figura 2), o que chamou a atenção das crianças, por ser um objeto que faz parte do universo infantil, e trouxe facilidade na minha relação com elas.

**Figura 2** - Fotografia do boneco "Jack, o dinossauro"



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Ele era “um outro pesquisador”, interessado em ouvir as crianças também sobre a escola delas já que onde ele morava as crianças não estudavam. Abrimos a roda de conversa com a história do boneco e essa estratégia se tornou fundamental para incentivar a participação das crianças, mas em determinado momento da roda, tive que retirá-lo pois, algumas crianças já estavam mais concentradas em brincar com ele do que em participar. Desta forma o vínculo entre a pesquisadora e as crianças se tornou fundamental para este segundo momento.

[...] se o entrevistador não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento (penso que isso não precisa ser só com as crianças, mas com qualquer grupo, com qualquer pessoa), se não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter resposta àquilo que está propondo (Dermatini, 2009, p.12).

Algumas outras dificuldades tiveram que ser contornadas durante a entrevista entre elas, o fato dessas crianças não estarem acostumadas a realizar rodas de conversa no formato proposto e o local selecionado, biblioteca, não ser comumente utilizado por elas. Isso gerou certa euforia, fazendo com que as crianças “mais falantes” tivessem maior participação que as outras. Concordo com Demartini (2009, p.08) quando alerta que

[...] temos as crianças que falam, mas também temos processos de socialização que levam a não falar (a criança pode se recusar a falar, ela não quer falar). É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é

dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso das crianças, esse contexto da “pouca fala”. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o que não é dito ou aquilo que é dito numa “palavrinha” só, o que aquilo sintetiza. E, dependendo do contexto, temos crianças que tem mais condições de falar e crianças que tem menos condições de falar.

Neste sentido, durante a roda de conversa, algumas respostas acabavam se dando em uma única palavra repetida de forma coletiva. O que requeria várias intervenções para estimular as crianças a responder mais detalhadamente as perguntas com frases do tipo: “Mais alguma coisa?”, “Que mais?”, “Quem pode falar mais alguma coisa?”, “O Jack dinossauro quer ouvir mais”. Muitas vezes a intervenção se dava de forma individual, quando a pesquisadora percebia que haviam crianças que estavam se expressando menos que outras: “E você?”, “Você quer falar?”.

Finalizamos a roda de conversa com a promessa de que “Jack, o dinossauro” voltaria para mais uma visita. As entrevistas foram gravadas, também foram feitas anotações para que não houvessem dúvidas de quem estava falando ou sobre o que a criança estava se referindo. Verificou-se a necessidade da realização da aula-passeio como forma de complementar algumas informações e oportunizar a fala para mais crianças, tendo em vista que esta ocorreria em grupos menores.

**Aula-passeio** – A aula-passeio foi utilizada no processo de escuta das narrativas. Este instrumento de ensino proposto por Celéstin Freinet foi selecionado por permitir maior autonomia das crianças ao serem solicitadas que apresentassem à pesquisadora e ao boneco “Jack, o dinossauro” os espaços-ambientes escolares pois para Freinet e sua pedagogia,

[...] a criança é vista como ser autônomo e que tem a capacidade de escolher, sob orientação e de acordo com seu próprio interesse, as atividades que vão ser desenvolvidas. Ela é vista também como ser racional capaz de, desde muito cedo, opinar e fazer críticas sobre fatos e assuntos. Dessa forma, são dados a criança o direito e a oportunidade de raciocinar sobre tudo aquilo que lhe é proposto. O livre arbítrio também é respeitado entre as crianças, assim como suas escolhas e recusas, mas sempre analisando os motivos desta ou daquela decisão (Rupel; Corso, 2012, p.2).

Essa compreensão nos deu o embasamento necessário para a realização das aulas-passeio na medida em que as crianças tinham autonomia de apresentar os espaços-ambientes da instituição escolar de acordo com os seus próprios critérios de escolhas e nela tanto foi possível corroborar dados já obtidos nas entrevistas como também, surgiram novas narrativas e silenciamentos acerca dos diferentes espaços.

As crianças foram divididas em 4 grupos, em média de 4 crianças cada, que estavam presentes naquele dia e convidadas a apresentar para o boneco “Jack, dinossauro” e a

pesquisadora os espaços-ambientes escolares. Esse pequeno número de crianças facilitou a fala daquelas crianças que na roda de conversa haviam permanecido um pouco mais caladas. A preocupação em nosso trabalho pautou-se em democratizar a fala, dando espaço para que todos que quisessem, tivessem oportunidade de se manifestar por entendermos que “às vezes, é muito difícil falar. Então, dependendo do trabalho que se vá fazer, é necessário levar em conta esse aspecto, ao invés de deixar de lado as crianças que ‘não falam’; de alguma maneira, todas as crianças falam” (Demartini, 2009, p.09).

De início lembrou-se as crianças que Jack não conhecia a escola pois onde ele morava as crianças não estudavam. As crianças então o pegavam e iam junto com a pesquisadora narrando os espaços pelos quais passavam escolhendo, inclusive, os que queriam apresentar. A figura 3, traz fotos de momentos que antecederam a aula-passeio com o boneco. Todo esse processo foi gravado em áudio e o nome das crianças anotados por grupo, antes do passeio.

**Figura 3** - Aula-passeio com o boneco, as crianças e a pesquisadora



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Espaços até então desconhecidos na pesquisa, espaços proibidos, espaços de saída e entrada da escola...os sentidos a cada um deles iam sendo atribuídos conforme elas iam apresentando-os, a nós. Ao final da aula-passeio também realizamos a transcrição identificando as narrativas de acordo com o grupo de crianças.

Ao iniciar as análises das narrativas colhidas na roda de conversa e aula-passeio percebemos que elas se diferenciavam de narrativas adultas, onde os enredos são definidos e detalhados e a história contada com início, meio e fim.

As infantis, ao contrário, constituíam-se em narrativas mínimas, com frases curtas e geralmente, utilizadas de forma coletiva pelas crianças que ao serem questionadas respondiam em conjunto da mesma forma. Outra presença constante é a da fantasia, misturando-se o real e o imaginário, além de silêncios e aparentes desvios de assunto.

Todas essas variantes requereram retornar à literatura para buscar aprofundamento teórico que nos permitisse fazer a análise do relato das crianças tendo a clareza que “não se pode querer colocar sobre os relatos de crianças os mesmos critérios de análise, querer que eles sejam tratados da mesma maneira que os relatos de adultos” (Demartini, 2009, p.14)

Neste sentido o esforço metodológico nos permitiu entender de acordo com Furlanetto; Passeggi e Biasoli (2020) que as crianças se utilizam de frases curtas em suas narrativas mas que são densas de sentidos; que as suas falas coletivas compõem o que se pode chamar de narrativas polifônicas onde vão atribuindo sentidos coletivos as suas vivências e que a fala das crianças é atravessada pela fantasia como forma de entender as dificuldades que vivencia. De posse dessa compreensão, os silenciamentos, risos e agitações também eram narrativas fundamentais a serem analisadas no estudo.

**Desenho** – O desenho individual também foi utilizado para oportunizar as crianças narrarem suas vivências nos diferentes espaços dessa instituição. Para a criança o desenho é de grande relevância por permitir expressar e compreender a realidade, se constituindo em expressão simbólica da criança. Segundo Sarmento (2020, p.40),

Pelo desenho se exploram os limites da linguagem simbólica, sendo para as crianças, frequentemente, não apenas um modo de inscrição no mundo na superfície do papel, mas o momento da sua inteligibilidade.  
Os desenhos são, de algum modo, formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão.

Essa turma de crianças apresentava muito interesse em desenhar e este procedimento se constituiu em um valioso recurso para obtenção das narrativas e sentidos que as crianças atribuíam aos diferentes espaços da Unidade Pedagógica onde foi solicitado que realizassem um desenho da sua escola.

Como forma de expressão simbólica livre, aliamos este recurso a oralidade infantil na medida em que acompanhávamos sua produção, buscando registrar a troca entre eles, pois entendemos que “aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (Gobbi, 2009, p.74) e ao finalizar, pedíamos para apresenta-lo a nós. Neste sentido os desenhos quando aliados à oralidade

[...] podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca do seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares (Gobbi, 2009, p.73).

Aliando o desenho à oralidade infantil acessamos muitas e diferentes narrativas sobre a sala de referência, a quadra, as relações estabelecidas na instituição, os desejos e fantasias dessas crianças.

Sua análise pautou-se, portanto, na relação que foi estabelecida com essa oralidade infantil durante sua produção. O contexto narrado, junto com a frequência com que alguns elementos foram retratados ou não, nos informaram muito do que as crianças queriam dizer. A própria interpretação da criança tornou explícita informações que até então, estavam ocultas aos olhos de quem só vê o que ali está representado. Neste sentido, no momento das produções, buscou-se o invisível já que “o invisível pode ser procurado, mas não pode ser encontrado. Se não, não é mais invisível. Isso implica que, quem se interessa pelo invisível, tem de acolher mais que avaliar, mais acompanhar que ensinar, mais que impor modelos” (Staccioli, 2014, p.124). Encontramos uma riqueza de dados neste invisível descortinado nas oralidades infantis.

Desta forma privilegiou-se nesta pesquisa uma diversidade de procedimentos que pudessem oferecer, as diferentes crianças, a possibilidade de participação na pesquisa através de suas narrativas, selecionando aqueles que fizessem parte das culturas infantis para que assim, elas se sentissem convidadas a participar da pesquisa.

### **2.3 Sistematização e análise dos dados**

Finalizado os processos de escutas das narrativas infantis, partiu-se para a etapa de tratamento e análise desses dados. Para isso, optou-se por empregar como técnica a análise de conteúdo, por trabalhar com a mensagem que os dados querem nos informar, seja dito oralmente ou não, dentro de um determinado contexto. Segundo Franco (2005, p.13), “O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido, o que acredito ser de fundamental relevância na pesquisa com crianças e para atingir o objetivo proposto.

Mas é necessário estar atenta a análise destas mensagens, não esquecendo que são narrativas infantis, o que requer uma sensibilidade maior para que a análise não se dê a partir das minhas compreensões de adulta e sim, enfatizando a importância da preservação das lógicas

infantis. Concordo com Dermatini (2009, p.14) ao afirmar que “[...] não se pode querer colocar sobre os relatos de crianças os mesmos critérios de análise, querer que eles sejam tratados da mesma maneira que os relatos de adultos.”

Utilizei, conforme orienta Bardin (1977, p.95), os 3 procedimentos de análise de dados: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise houve uma aproximação do material coletado através da leitura flutuante sobre as transcrições das entrevistas nas rodas de conversa e aula-passeio, as observações escritas no diário de campo e os desenhos onde surgiram as primeiras impressões acerca dos dados. Para Bardin (1977, p.96), “[...] a primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Ao iniciar a análise dos dados tinha em mãos uma diversidade de narrativas obtidas na roda de conversa, na aula-passeio, nos desenhos e nas observações. Iniciei realizando a transcrição da entrevista na roda de conversa e a aula-passeio com os 4 grupos de crianças. Em seguida, foi realizada a primeira leitura, observando nas falas das crianças a recorrência de palavras, frases e ideias que se repetiam em suas narrativas.

Em seguida, realizei também, as primeiras aproximações dos registros referentes as observações, onde foi possível retirar informações que se repetiam, ficando o que realmente interessaria para a pesquisa bem como, fiz as primeiras leituras nos desenhos, em consonância com a oralidade infantil, buscando organizar os mesmos a partir do que percebia de aproximações e afastamentos. Esse movimento de aproximação com os dados, seleção e organização ajudou a formar o corpus da pesquisa considerando para isso também, as três regras definidas por Bardin (1977) que são exaustividade, homogeneidade e representatividade. Esse primeiro movimento era necessário para “enxugar” um pouco a quantidade de dados e assim, conseguir realizar uma melhor leitura sobre eles.

Com o processo de orientação vimos que era viável construir dois quadros, um com as relações estabelecidas **NO** espaço e outro das relações estabelecidas **COM** o espaço. Nele destacava-se o instrumento de coleta de dados e a partir disso, o que considerávamos narrativas e o espaço a que se referia bem como, o que era sentido e o espaço. Esse primeiro quadro possibilitou uma leitura mais global e sistematizada dos dados com os quais já havíamos tido um primeiro contato, o quadro 4 retrata este movimento.

### Quadro 3 - Leitura flutuante dos dados

RELAÇÕES ESTABELECIDAS <b>COM O ESPAÇO</b>				
INSTRUMENTO	NARRATIVAS		SENTIDOS	
	ASPECTOS	ESPAÇO	ASPECTO	ESPAÇO
ENTREVISTA RODA DE CONVERSA	-Bola; Futebol, eu gosto é de brincar de bola; Sempre que a gente brinca de bola, sempre alguém chuta e cai para o outro muro e a gente perde a bola, Ou de futebol, ou da música que ou de amarelinha; E também de pega-pega; Pega-pega; Pega-pega, esconde <u>esconde</u> e também de <u>adoleta</u> ; Brinca também; E também de pega-pega, de amarelinha e de <u>esconde</u> -	QUADRA	- A escola é feita para estudar e é legal. - A gente vem para a escola para estudar  -Eu gosto de brincar de bola aqui na escola	ESCOLA

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ainda na pré-análise e já com o primeiro quadro em mãos, verificou-se a necessidade de reagrupar esses dados, agora de acordo com o espaço a que se referiam, permanecendo a diferenciação NO e COM o espaço, porém, visualizando as narrativas e os sentidos atribuídos para cada espaço diferente. Este quadro nos permitiu ter uma leitura maior das narrativas e dos sentidos acerca de cada espaço, conforme quadro 5

### Quadro 4 - Leitura flutuante dos dados

RELAÇÕES ESTABELECIDAS <b>no</b> ESPAÇO		
ESPAÇO	NARRATIVAS	SENTIDOS
SALA DE AULA	- É, a gente faz dever, alguns são <u>difícil</u> e alguns são para desenhar né. - Tem de pintar - Da sala ( <b>espaço preferido</b> ) -Por causa que a gente fica estudando; ( <b>motivo espaço preferido</b> ) E também é hora da atividade de contar; E quando a gente acaba de merendar a gente vai brincar um pouquinho; Aí de pois de merendar a gente vai estudar; Aí depois que o recreio acaba a gente sempre fica sentado assim oh, conversando né um pouquinho, enquanto a professora está fazendo os nossos deveres - Sim; ( <b>gostam de conversar?</b> ) E depois de dar a hora de acabar de brincar a gente vai fazer o dever. -Vamos para a escola (sala)	- A gente estuda - Dever -Aqui é a sala onde a gente brinca e fica sentado também; Aqui é a escola onde a gente brinca, estuda, escreve e só. -O que vocês fazem aqui (sala)? Estuda Vocês gostam daqui? Sim Por que? Gosto de estudar Tem mais alguma coisa que vocês fazem aqui? Brinca De quê? De bloco -O que fazem aqui? Muitas coisas a gente pinta, brinca, escreve; Faz atividade. -A sala; Estuda, pinta, corta

**Fonte:** Elaborado pela autora

Assim, com o quadro 5, na medida em que voltamos a ler as informações, agora separada pelos diferentes espaços, fomos marcando as palavras, expressões, frases e desenhos das crianças que mais se repetiam nas narrativas e que iam nos conduzindo aos sentidos acerca daquele espaço e nos remetendo a uma pré-indicação, onde sua síntese nos levou aos indicadores da pesquisa, conforme quadro 6.

### Quadro 5 - Recorte dos pré-indicadores e indicadores da pesquisa

RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO ESPAÇO		
NARRATIVAS		
ESPAÇO	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
SALA-DE-AULA	Por causa que a gente fica estudando; (motivo espaço que gostam) E também é hora da atividade de contar; E quando a gente acaba de merendar a gente vai brincar um pouquinho;	SALA-DE-AULA -Local de rotina -Local de brincar livremente -Local para aprender

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos indicadores definidos era o momento de se aprofundar no material coletado para categorizar e codificar os dados. Esta se constitui em uma etapa mais exaustiva que requer maior esforço do pesquisador pois formular categorias, em análise de conteúdo, é, um processo longo, difícil e desafiante onde “[...]em geral o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição” (Franco, 2005, p. 58).

Os indicadores da pesquisa ao serem reunidos mostraram que os espaços-ambientes constituíam as unidades temáticas e nos levaram as pré-categorias da pesquisa que, quando analisadas com maior refinamento, nos conduziram a definir as categorias de análise da pesquisa, conforme quadro 7.



**Quadro 6** - Unidades temáticas e categorias de análise - Dados das narrativas

Unidades Temáticas		Pré-Categorias
SALA DE REFERÊNCIA		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço de rotina</li> <li>• Espaço de brincar livremente</li> <li>• Espaço de aprender</li> </ul>
QUADRA		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço da brincadeira</li> <li>• Brincadeiras dirigidas – Bola/Futebol</li> <li>• Brincadeiras entre pares -crianças-crianças</li> </ul>
DIRETORIA		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço do controle</li> <li>• Espaço proibido</li> <li>• Espaço da punição</li> </ul>
CATEGORIAS DE ANÁLISE		
ESPAÇO DO ESTUDAR: SALA DE REFERÊNCIA	ESPAÇO DO BRINCAR:QUADRA	ESPAÇO DA PUNIÇÃO/CONTROLE:DIRETORIA

**Fonte:** Elaborado pela autora

Os dados foram organizados em 3 unidades temáticas representadas em palavras advindas das narrativas infantis e que estão relacionadas com os objetivos traçados nesta pesquisa, a serem apresentadas, em seção específica, no decorrer do texto que se segue.

---

### 3 A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS: DISCUSSÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

---

A contemporaneidade vem impondo mudanças e desafios às crianças em decorrência das próprias transformações sociais e estruturais que afetam diretamente a elas. Hoje podemos falar de uma institucionalização da infância no sentido de ser reconhecida como uma etapa importante na vida dos seres humanos, caracterizada como uma categoria geracional que produz cultura e contribui com as transformações da sociedade, no reconhecimento da heterogeneidade da infância, na pluralização das crianças e nos novos papéis desempenhados por elas.

Neste sentido a sociologia da infância vem trazendo grandes contribuições para a compreensão das infâncias e do ser criança, trabalhando com conceitos como cultura de pares e reprodução interpretativa que demonstram a ação das crianças e suas apropriações e criações, retirando-as da condição que historicamente estiveram, como alguém a quem a fala não era dada para a de protagonistas de suas ações.

Com o objetivo de compreender a institucionalização da infância no decorrer da história, trago neste texto no primeiro momento, Ariès e sua análise sobre a infância para que possamos compreender a formação do “sentimento de infância” e como as crianças eram representadas até a modernidade, quando se começa a pensar de forma diferente essa etapa e onde a criança começa a ter acesso a direitos sociais, graças também, as mudanças que vinham ocorrendo nas outras estruturas da sociedade e que levaram a essa nova perspectiva da infância. Apesar de muitas controvérsias e questionamentos sobre seu trabalho, não há como negar as contribuições de sua análise histórica. No segundo momento, trago alguns teóricos que durante a modernidade trouxeram contribuições para se pensar as crianças e as infâncias e finalmente, as contribuições da sociologia da infância para o debate.

#### 3.1 Crianças e infâncias: diferentes perspectivas

Parafraseando Sarmiento (2007) a palavra infância etimologicamente vem do Latim *infantia*, do verbo *fari* que é igual a falar, onde *fan* é falante e *in* constitui a negação do verbo. O que nos leva a *infans* como o indivíduo que ainda não é capaz de falar.

No decorrer dos tempos, tal definição foi muito presente historicamente, a infância por um longo período da humanidade parecia estar de alguma forma esquecida, ou negligenciada,

como uma etapa sem grande importância diante das demais fases de desenvolvimento do ser humano.

A ideia de infância pertence a modernidade e por toda a idade média esteve esquecida sendo as crianças vistas apenas como seres biológicos com pequena idade cronológica e sem representação social, aguardando a idade certa para ter maior visibilidade, ao conseguir participar efetivamente da vida adulta.

Ariès (2021) analisa em seu livro como se dá gradativamente, a descoberta do sentimento de infância através das representações em obras de arte. Apesar de algumas críticas acerca do seu trabalho, suas contribuições são inegáveis no campo histórico acerca desse surgimento do sentido de infância. Desta forma, trago Ariès por entender, assim como Sarmiento (2007, p.27) que,

Independente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há, no entanto, um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa.

Assim, para Ariès (2021), a arte medieval desconhecia a infância até por volta do século XII. “É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 2021, p.17). As obras deste tempo retratam as crianças como miniaturas dos adultos, não há preocupação em dar forma as expressões faciais como infantis, apenas diminuiu-se o tamanho dos adultos para representar as crianças, “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 2021, p.18). Assim, neste período, a infância parece não ter grande importância para eles sendo vista como um tempo de transição que logo desaparecerá. Segundo Sarmiento (2004, p.03) “[...] durante grande parte da idade média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial.”

O segundo modelo de criança aparece representado pela figura do menino Jesus, aqui é importante ressaltar que as análises de Ariès (2021) se dão sobre a sociedade ocidental por isso a análise nas obras cristãs marcantes deste período. No início, o menino Jesus era representado como um adulto em miniatura, que vai a partir da metade do século XII, adquirindo traços mais infantis até a chegada no século XIV, quando a figura do menino Jesus com o formato de criança é amplamente divulgada pela arte italiana.

Ao final da idade média, o menino Jesus já começa a ser representado desnudo também, essas figuras de crianças nuas passaram a estar atreladas a ideia de alma: “seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem de nudez infantil” (Ariès, 2021, p.18). Gradativamente as obras vão passando da representação do menino Jesus e de sua mãe para a representatividade de cenas mais cotidianas da infância de outras figuras religiosas. “A verdade é que o grupo da virgem com o menino se transformou e se tornou cada vez mais profano: a imagem de uma cena da vida cotidiana (Ariès, 2021, p.20).

Entre os séculos XV e XVI as crianças aparecem retratadas em cenas mais cotidianas, se tornando personagens frequentes nas pinturas, mas nunca sozinhas, sempre acompanhadas pelas representações dos adultos, se estendendo até por volta do século XIX. Para Ariès (2021) essas representações sugeririam duas ideias:

[...] primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco ( o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se no século XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância ‘engraçadinha’), e se comprazia em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão” (Ariès, 2021, p.21).

Há, neste momento um desvincilhamento da representação da religião para o cotidiano do homem na arte, o que não deixava de ser reflexo de um movimento que também ocorria em outros setores da sociedade.

No século XV também se tem dois tipos de representações da infância: o retrato e o putto. Até antes deste período ninguém buscava conservar fotos de crianças vivas pois, em virtude das condições demográficas e de saúde, a mortalidade infantil era muito alta e comum, o que fazia as pessoas não se apegarem muito a algo que era considerado “fácil” de se perder. Assim “[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (Ariès, 2021, p.21). Talvez daí sobrevenha o sentimento de que a vida só começa depois da infância a que algumas pessoas tem.

Desta forma, o gosto pelo retrato fez as crianças saírem do anonimato e serem de alguma forma imortalizadas. Sendo retratadas vivas ou mesmo mortas, como forma de guardar a lembrança, marca um momento importante na história dos sentimentos no século XVI, mesmo as condições de mortalidade se mantendo altas parece ter havido uma conscientização maior em reconhecer a imortalidade da alma infantil e, portanto, sua importância a partir também, do aprofundamento do Cristianismo. Ressalta-se que fora as fotos para efígies funerárias, os retratos de crianças sozinhas continuam raros até este período.

No século XVII, houve a ruptura nas representações artísticas, onde as crianças deixaram de ser representadas com suas famílias para serem representadas sozinhas. Segundo Ariès (2021, p.25), “cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou.”

A outra representação advinda deste período é o putto, a criancinha nua, que no século XVI invadiram as pinturas. O interesse pela nudez da criança coincide com o interesse pela nudez clássica, conquistando toda a arte decorativa, contudo, não retratava a criança real e histórica. Apenas nos séculos XIX e XX, com a aproximação com a fotografia, os puttos passam a retratar as crianças reais.

Assim é possível perceber que na idade medieval, o sentimento de infância não existia, ou seja, a consciência coletiva de entender a infância como uma etapa distinta das demais, como por exemplo a fase adulta. Como as taxas de mortalidade infantil eram grandes, assim que a criança passava da fase de maior risco de morte ela já se confundia com um adulto.

O século XVII é importante nesse reconhecimento da criança por concentrar fatos importantes pois foi nele que os retratos de crianças sozinhas passaram a ser mais numerosos; os retratos de família passaram a centralizar a criança; a nudez passou a fazer parte dos retratos das crianças e os adultos passaram a se interessar em registrar e em empregar os vocabulários infantis utilizados pelas amas, quando falavam com as crianças.

É dessa fase o sentimento de “paparicação” para com a criança advindo em grande parte das relações estabelecidas entre elas e as amas. E esse novo sentimento se estendeu passando então, a ser enaltecido o sentimento de amor, atenção, supressão de necessidades das crianças, onde os adultos se divertiam com esse novo sentimento em relação a elas.

Contudo, havia quem discordasse dessa forma de tratar as crianças por acreditar que isso as tornaria mimadas e mal educadas. Os moralistas e educadores do século XVII passaram a se interessar por questões ligadas ao desenvolvimento psicológico e a uma preocupação moral com a infância que se estenderia até o século XX. Para eles, não se deveria acomodar as vicissitudes da infância, mas conhece-las para poder corrigi-las da melhor forma possível. A preocupação centrava-se em fazer das crianças irracionais, adultos responsáveis e produtivos para o futuro.

Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (Ariès, 2021, p.105)

Além desses questionamentos, encontram-se nas famílias a preocupação com a higiene e a saúde física da criança. Os pais passaram a se preocupar com tudo que dissesse respeito aos filhos desde a “paparicação” até a educação passando também pela saúde e higiene. A criança passa então a assumir um lugar central dentro da família.

Assim, no início da modernidade há um conflito referente a forma como se vê a criança onde coexistem duas tendências apontadas por Ariès (2021) a criança bibelô, que merecia as paparicações e estava ali para entreter e a criança irracional que precisava ter seus impulsos contidos. Essas duas visões antagônicas prevalecem até hoje, com resquícios em nossa sociedade na forma como se vê e se trabalha com as crianças se fazendo presente como uma concepção no imaginário dos adultos e que trouxe grandes influências nas teorias ligadas à educação.

Com a modernidade, muitas mudanças passam a ocorrer na sociedade dentre elas, a industrialização que levou as mulheres a ocupar postos de trabalho e a necessidade da criação das escolas públicas e sua expansão para atender as massas. O Estado passa a assumir a educação da infância junto com a família.

A preocupação já registrada por Ariès (2021) de educadores e moralistas e a institucionalização da educação da infância trazem a necessidade de um conjunto de conhecimentos e saberes sobre a criança afim de orientar o seu desenvolvimento. Segundo Sarmiento (2004, p. 03), “os saberes periciais sobre as crianças constituem-se como balizadores da inclusão e da exclusão na ‘normalidade’ e exprimem-se em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa.” E originaram conhecimentos voltados a infância como Pediatria, Pedagogia e Psicologia do desenvolvimento.

Esses conhecimentos pautaram-se nas duas visões antagônicas das crianças, a criança-anjo e a criança-demônio, já apontado por Ariès e que contribuíram para as teorias da educação e para as concepções de aprendizagem sejam elas a partir da disciplinarização ou da interação.

Acredito ainda ser importante destacar as considerações de Kuhlmann Junior (2010) acerca da obra de Ariès sobre a história da infância e das crianças afim de ampliar a compreensão sobre o tema. Onde ao mencionar a obra de Ariès cita que o seu enfoque se centra nos comportamentos e mentalidades das épocas não aliando a história social em suas análises e que o sentimento de infância teria iniciado nas camadas superiores da sociedade “[...] o sentimento de infância iria do nobre para o pobre” (Kuhlmann Jr, 2010, p.19), o que pode conduzir a compreensão de um abandono maior da infância entre os mais pobres.

Assim é preciso cautela para analisar as condições sociais a que as pessoas carentes estavam submetidas nesta época com um olhar diferenciado do que temos hoje, para que não

se incorra no risco de acreditar em uma desvalia da infância entre eles. Pois, segundo Kuhlmann (2010) há uma grande dificuldade em encontrar registros da vida privada das infâncias nas camadas mais pobres, onde os documentos mais presentes se voltam para a assistência na vida pública.

Ainda sobre isso, com o advento da modernidade e das instituições escolares a educação voltada para as crianças populares era autoritária, visando controlar comportamentos considerados inadequados e apresentando portando, signos de estigmatização social. As instituições voltadas ao atendimento a infância pobre de forma geral, segundo Kuhlmann Jr. (2010, p.27) apresentavam

[...] inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens da ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo.

Desta forma a histórias das crianças pobres e suas infâncias pode ser tida como a de crianças negligenciadas, que precisavam ter seus comportamentos controlados para que pudessem alçar a civilidade, já que eram criadas de forma mais livre, cabendo as instituições sociais tal empreitada já que as famílias não teriam as condições efetivas para isso. Tais narrativas ainda se fazem bem presentes em nossa sociedade em instituições sociais, inclusive escolares, trazendo no discurso todo esse estigma social.

Assim vemos que a história pode ser contada de vários prismas a depender das fontes documentais disponíveis, selecionadas e utilizadas. Além da forma de narrar e da interpretação que o historiador apresente, “[...] a história seria uma maneira de contar, de narrar a uniformização de tempos, de ligar tempos diversos a um tempo da humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos” (Kuhlmann Jr, 2010, p.30). Resta-nos agora, a partir do caminhar que a sociedade vem traçando sobre a infância, contar a história não mais sobre as crianças, mas com elas.

Apresentaremos a seguir alguns teóricos que contribuíram, no período da modernidade e pós-modernidade com concepções de criança, de infância e com a educação para a infância, destacaremos alguns deles sem, contudo, desmerecer as contribuições dos demais e sem a preocupação de inseri-los em um modelo ou outro, centro apenas em destacar as contribuições de seus pensamentos sobre a infância.

Assim Rousseau (1995) com sua obra *Emílio*, foi um dos primeiros pensadores a escrever sobre a educação de forma sistemática se desvencilhando do pensamento eclesiástico da época e destacando a importância da educação na infância. Ele viveu no século XVIII onde

instituições como família, educação e Estado foram formadas ou consolidadas, sendo vistas como naturais. Para ele a educação eclesiástica não era útil para a formação do homem.

Para Rousseau (1995), o que distingue o homem dos animais não é o fato de pensar, mas sim, de ser livre e neste sentido a educação não deveria se preocupar em vencer conteúdos, ela deveria buscar se centrar nas crianças, buscar observá-las e estudá-las pois a criança nasce fraca e ao longo do tempo vai adquirindo tudo o que é necessário para crescer, através da educação. “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo, tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação.” (Rousseau, 1995, p.10)

Apresenta uma visão romântica da infância, onde a criança nasce boa e a sociedade a corrompe. Assim, afirma que a criança nasce com características naturais preservadas, mas ao longo do tempo, por ter acesso a um processo de socialização e educação errôneo, acaba por se corromper pois “tudo é certo em saindo das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem.” (Rousseau, 1995, p.9). Em sua obra Emílio, Rousseau (1995) escreve as bases pedagógicas para um modelo de educação que põe a criança no centro do processo onde a educação deve respeitar a sua natureza, desenvolver suas potencialidades naturais e contribuir para a formação de um homem bom e não corrompido. Desse modo, Brito (2020, p.11) destaca que:

Jacques Rousseau em sua obra cria um aluno imaginário que vive em sociedade. Na obra, que trata da educação deste aluno, o autor destaca e analisa a sociedade civil, aponta seus problemas e indica uma educação, que a seu ver, seria mais correta para a formação do adulto bom e moral, o melhor ser humano possível e cidadão que a cidade necessita para a sua manutenção e sobrevivência. Nesta obra ressalta a importância da infância, exaltando a experiência, os sentidos e as paixões. Destaca o papel da liberdade na educação como caminho possível para a formação do indivíduo.

Neste sentido, ele é um dos primeiros teóricos a colocar a criança como centro da educação afirmando que as crianças tinham suas próprias ideias e a contribuir para a construção do sentimento de infância que para ele tinha valor em si mesma. Desta forma, “[...] a educação deve ser centralizada nos interesses do aluno e a criança deve ser respeitada em suas próprias características” (Tenreiro, 2019, p.10) pois é uma fase única na vida do ser humano. A criança é naturalmente boa e quem a corrompe é a sociedade por isso, seu processo educacional deve ser conduzido de modo a preservar suas características naturais e afastá-la dos males da sociedade. Contribui ainda, para superar a visão da criança como adulto em miniatura presente neste período histórico.



O pensamento de Froebel nasce no século XIX época de mudanças políticas, ideológicas e culturais. Época da revolução industrial e do recrutamento das mães como mão de obra das indústrias que para trabalhar tinham que terceirizar os cuidados de seus filhos. Para Kishimoto e Pinazza,

Nesse tempo, opera-se uma profunda renovação teórica assentada em uma nova ideia de formação do espírito por meio da cultura (*Bildung*), ligada as novas concepções de espírito humano, cultural e histórica, assim como a reafirmação da educação, da escola e da família como instâncias essenciais ao processo de formação humana.” (2007, p.38)

Duas perspectivas de educação conviviam neste tempo: a burguesa que considera que o processo educativo deve formar o indivíduo burguês e a do povo que defendia que a educação formasse para a autonomia intelectual e política. O pensamento de Froebel nasce e se desenvolve em meio a esses conflitos ideológicos, representando o ápice do pensamento romântico onde se encaixam também Rousseau e Pestalozzi, este último grande influenciador teórico de Froebel.

Formula além de uma pedagogia para a infância, um projeto pedagógico com o seu Kidergarden, escola para a infância que substitui os asilos infantis. Em seu pensamento pedagógico o desenvolvimento é promovido por uma força interna natural, lei das conexões internas, onde a criança é um ser ativo e criativo que deve ser estimulada pela auto-atividade e pelo jogo onde consiga relacionar opostos, desta forma o brincar ocupa um espaço importante em sua formulação. Neste sentido para Froebel, “[...] a criança se expressaria por meio das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo” (Tenreiro, 2019, p.14). A criança então, é definida como “[...] ser ativo e criativo, a qual faz conexões internas, tem capacidade de aprender, adquire experiência por meio da auto-atividade, faz reflexão e chega à autoconsciência com o auxílio do adulto” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p.44).

Os Kidergarden (jardins da infância) se disseminaram na Alemanha e recebiam esse nome pela concepção do filósofo que via a criança como uma semente que se bem cuidadas teriam um crescimento satisfatório assim, "a criança não é mais um adulto em miniatura, mas um ser em germinação” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p.47). Depois de Rousseau, Froebel com sua Pedagogia conseguiu definir organicamente a imagem da infância.

Maria Montessori também trouxe grandes contribuições para as crianças e a infância por sua atuação na área educacional onde, apesar de ter formação na área de medicina, trabalhou inicialmente com crianças especiais observando-as e posteriormente, defendendo a necessidade de elas terem os estímulos necessários para seu desenvolvimento. Anos mais tarde, desenvolveu

a sua “pedagogia científica” e o método montessoriano para as escolas normais que fundou. Para Araújo e Araújo (2007, p. 117) “o legado de Montessori é extenso”.

Ela viveu na Itália no século XX, período conturbado pois passava-se por duas guerras mundiais que geraram grandes tensões principalmente em seu país, que vivia o fascismo de Mussolini, um regime político de grandes perdas de direitos políticos e de liberdade.

Mesmo diante de período tão controverso, Montessori foi a primeira mulher a se formar em medicina e trabalhou em uma clínica psiquiátrica com crianças anormais e dessa experiência ela depreendeu as bases para a sua pedagogia que focava no desenvolvimento das capacidades sensoriais como condição para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Angotti, (2007, p.105)

Montessori propõe algo de novo para a sua época, mas que se mantém inovador ainda hoje que constituiu o método ativo para a preparação racional dos indivíduos às sensações e percepções. É a educação baseada no desenvolvimento dos sentidos, que guarda importante valor pedagógico e científico, já que o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais.

Em 1907, funda a primeira casa dei Bambini florescendo a sua pedagogia científica baseada no método experimental, onde a criança deveria ser estimulada em seus períodos sensíveis (períodos em que a criança manifesta uma necessidade latente que precisa ser suprida). Para isso, o ambiente escolar precisa ser organizado de forma que a criança consiga suprir essa necessidade com liberdade, independência e autonomia. Portanto, para ela “[...] as crianças são mestres de si próprias, necessitando apenas de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender” (Tenrari apud Rohrs, 2019, p. 16). Assim de acordo com Angotti (2007, p.107), a criança para Montessori é,

[...] um explorador, um pequeno cientista a desvendar o mundo. Para tanto, precisa ter definida sua área de atuação, delimitadas suas possibilidades de escolha e permitida a liberdade de ação em um ambiente preparado com materiais preestabelecido para que seus períodos sensíveis possam ser atendidos.

Mas para que essa criança possa explorar, a organização do ambiente escolar assume um papel fundamental na pedagogia Montessoriana. Desta forma um ambiente para ser caracterizado como “agradável e tranquilo” do qual o adulto também faz parte, deve possuir móveis adequados ao tamanho das crianças que as permita utilizá-los, mexe-los e alterá-los de lugar, usando-os com autonomia e liberdade e ser organizado anteriormente, de acordo com o plano de ensino do professor, privilegiar os períodos sensíveis da criança e possibilitar a interação entre crianças de diferentes idades. Assim Montessori propõe,

o uso de materiais apropriados como recursos educacionais e valorizou a diminuição do tamanho do mobiliário. Com o mobiliário adequado à sua altura e com um espaço mais agradável, a criança fica mais confortável e pode escolher movimentos e formas de se locomover e desenvolver as atividades.

Deve possuir materiais motivadores e que chamem a atenção da criança, em sua proposta aparece o jogo simbólico que “[...] favorece à criança o autoconhecimento, o conhecimento da situação vivida, a elaboração da visão de mundo, a sensibilidade e a percepção no reconhecimento e na representação de papéis de seu cotidiano, elaborando-os e expressando-os pelas vias de representação.” (Angotti, 2007, p.109). O papel do professor é preparar esse ambiente de forma que a criança explore todo o seu potencial latente.

Jean Piaget era biólogo de formação, mas foi um psicólogo que se considerava principalmente, um epistemólogo, pelo seu interesse em investigar como se forma o conhecimento, construindo uma teoria sobre o mesmo, a Epistemologia Genética. Suas obras escritas entre o período de 1930-1940, ganharam bastante repercussão tanto na área de psicologia quanto de pedagogia.

Dentro da psicologia do desenvolvimento ele apresenta uma abordagem construtivista que vê a criança de forma mais ativa que passiva. Neste sentido a criança desde que nasce busca interpretar, organizar e usar informações do mundo exterior de forma a construir estruturas mentais assimilando aspectos do mundo físico e social. Assim, “O sujeito tem necessariamente um papel ativo, quer na exploração do que o rodeia, quer na construção do significado sobre sua experiência, uma construção que resulta em formas progressivamente mais complexas de pensar a realidade física e social.” (Vieira; Lino, 2007, p.199).

Piaget é muito conhecido na área de educação pela teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo que vão desde o nascimento a adolescência: estágio sensório motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal. Guardadas as características de cada uma destas etapas é importante ressaltar que elas servem para que se possa entender que as crianças tem formas diferentes de pensar das do adulto. Concordo com Corsaro (2011, p.23) quando afirma que “a noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia da criança porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos.” (Vieira; Lino, 2007, p.213).

Assim, através da assimilação, onde o sujeito lê a realidade de acordo com as informações que possui, ele recebe um estímulo externo que o desequilibra e faz com que busque acomodar essa nova informação usando também as informações anteriores, produzindo um novo conhecimento, através da equilibração que é o balanceamento da assimilação e da

acomodação. Vive desta forma “[...] um processo de equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. (Tenrari, 2019, p.18)

Vygotsky foi um psicólogo russo que destacou o papel ativo da criança no desenvolvimento humano. É considerado um dos mais importantes pensadores e elabora sua teoria sócio-cultural e histórica no decênio de 1924 a 1934.

Diferente de Piaget, Vygotsky não fez nenhuma suposição inatista acerca do desenvolvimento da criança. Acreditava que o desenvolvimento social humano se dá através da ação coletiva pois “[...] o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade” (Corsaro, 2011, p.26).

Assim um dos seus conceitos-chaves é o de internalização onde através da aquisição e utilização da linguagem nas relações sociais a criança termina por reproduzir a cultura da qual faz parte pois, “[...] desde o nascimento, o indivíduo internaliza o conteúdo cultural de seu grupo social” (Pimentel, 2007, p.222). Ao internalizar esse conhecimento ela desenvolve suas funções psicológicas superiores, habilidades psicológicas e sociais internalizadas primeiramente de forma social, através da interação com outras pessoas, para posteriormente, internaliza-las em nível individual. O que não se dá de forma linear pois envolve negociações, partilhas, discordâncias...ao se formular respostas para situações concretas que o sujeito vivencia. Portanto, vale destacar que a criança “[...] necessita da oportunidade de frequentar um ambiente que priorize e valorize a socialização e a vivência com diferentes pares. Ou seja, nosso desenvolvimento é fruto das nossas aprendizagens e nossas aprendizagens são fruto das relações com o outro” (Tenreiro, 2019, p.19).

Um segundo conceito importante é o da linguagem como ferramenta cultural. A atividade humana é realizada pela linguagem e por outras ferramentas culturais assim podemos dizer que as atividades nas crianças ocorrem na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que é a distância entre a zona de desenvolvimento real, conhecimento que ela possui, que se estimulado através das trocas e interações com outras crianças e adultos pode leva-la a zona de desenvolvimento potencial, onde estão funções psicológicas com potencial de serem desenvolvidas. A zona de desenvolvimento proximal está na distância entre as duas. Segundo Pimentel (2007, p. 224-225) ela

[...] implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. [...] aprender na e pela ZDP é por em ação

competências e habilidades potenciais, primeiramente em um cenário interpsicológico, para que possam ser internalizadas, tornando-se intrapsicológicas.

Desta forma, nesse modelo de desenvolvimento as crianças apropriam-se gradativamente do mundo adulto por meio dos artefatos culturais criados e compartilhados de geração a geração.

Todos os teóricos e teorias aqui apresentadas contribuíram para construir o sentido de infância e criança em nossa sociedade. Mas, até então, apresentaram a criança em devir, que precisa passar por processos de socialização, um termo segundo Corsaro (2011, p.10), com “[...]conotação individualista e progressista que é incontornável. Qualquer pessoa que ouça a palavra imediatamente pensa em formação e preparação da criança para o futuro”, não se dá, portanto, visibilidade as suas atuações e ressignificações, enquanto sujeitos, que também produzem suas próprias culturas e interferem nas culturas adultas. Neste sentido, ainda há uma prisão em ver a criança como imatura e dar instrumentos para se tornar um adulto competente.

Além disso, todo o contexto histórico aqui abordado sobre as crianças e as infâncias tem no adulto-pesquisador-historiador a voz de fala. Segue-se agora o desafio de contar a história das crianças e das infâncias a partir delas mesmas, ou seja, não mais se falando sobre as crianças, mas onde as crianças narrem suas próprias histórias. Concordo com Kuhlmann Jr. (2010, p. 30) quando afirma que “a história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas”.

Neste sentido, coube a Sociologia da infância trazer contribuições no sentido de olhar a criança de outra forma, não como alguém em devir, sem fala, mas como um ator social competente capaz de falar de si e de sua realidade e de contribuir com as transformações da sociedade através de suas culturas de pares.

### **3.2 Sociologia da infância: a sociologia redescobre a infância**

Por muito tempo a Sociologia ignorou as crianças em suas análises, elas estiveram esquecidas e por que não dizer marginalizadas e quando se faziam presentes estavam atreladas a outras categorias como família, mulheres trabalhadoras etc., o que chamou a atenção para o abandono das crianças nas pesquisas.

A sociologia, apesar de não ter se ocupado com a criança como objeto de estudo, através de suas teorias tradicionais abordavam as crianças pela ótica da socialização “[...] entendido como uma transição da natureza à cultura” (Faria; Finco, 2011, p.01). Essa criança se encontrava fora da sociedade, enquanto membro efetivo, sua função era ser moldada e guiada pelos adultos para se tornar um membro competente da mesma. Dada as suas diferenças, segundo Corsaro (2011) dois modelos de socialização se fizeram presentes em nossa sociedade, o determinista e o construtivista.

No modelo determinista a criança é um ser passivo que deve ter seus impulsos controlados através de uma educação cuidadosa. Ela precisa ser formada e treinada para contribuir com a sociedade, por isso seus impulsos precisam ser controlados pois, caso contrário, ela se torna uma ameaça à ordem desta sociedade devendo, portanto, ser socializada. Desta forma, a criança “[...] é treinada para tornar-se, finalmente, um membro competente e contribuinte. Esse modelo de socialização é visto como determinista porque a criança desempenha um papel essencialmente passivo” (Corsaro, 2011, p.20). Ignorando, portanto, a criança como agente ativo e as suas contribuições para a cultura.

No modelo construtivista a criança é um agente ativo que busca, seja por meio dos estágios de desenvolvimento com Piaget, seja por pelas Zonas de desenvolvimento de Vygotsky adquirir as competências do mundo adulto. Para Corsaro (2011) esse papel ativo se encontra na apropriação que a criança faz das informações do seu meio, organizando-as para assim, construir sua própria interpretação do mundo. No entanto, apesar desse papel ativo da criança esse é um processo individual onde busca-se os efeitos que a participação em diferentes experiências sociais acarreta no desenvolvimento de cada criança. Segundo Corsaro (2011, p. 29) “o construtivismo oferece uma visão ativa, mas solitária, das crianças”. Além disso, há uma preocupação com a chegada do desenvolvimento, ou seja, do ponto que leva da imaturidade à competência adulta, o que não deixa de considerar a criança um ser em devir.

Com o passar do tempo e as mudanças sociais ocorridas na modernidade, que também impactaram as formas de pensar, segundo Sarmiento (2013) a infância foi sendo institucionalizada a partir da conjugação de vários fatores, com a família reconhecendo-a como parte integrante e com necessidades de atenção e cuidados; com a expansão das escolas públicas como local para socializar as crianças numa perspectiva diferente dos antigos asilos que serviam para abrigar-las; com conhecimentos voltados ao desenvolvimento das crianças e com o reconhecimento da importância de direitos universais as crianças, bem como a instituição de um conjunto de procedimentos, normas e atitudes para regular simbolicamente a infância.

Todas essas mudanças ocasionaram uma ideia global de infância que passou a também a ser evidenciada como objeto de estudos em pesquisas.

Com a Sociologia da Infância as infâncias e as crianças ganharam um outro reconhecimento nas pesquisas científicas onde não se busca pesquisar sobre as crianças, mas sim, com as crianças por entender que não há ninguém melhor para falar de si e de seu mundo. Este é um campo que vem buscando se consolidar e que tem se dedicado ao estudo das infâncias, com ela a infância passa a ser estudada em si mesma “[...] dando maior visibilidade às crianças como protagonistas de uma sociedade adultocêntrica” (Faria; Finco, 2011, p.04). Nas duas últimas décadas há o estabelecimento de conceitos importantes que vem servindo para solidificar a área, em uma época onde as crianças são tão mais cuidadas e ao mesmo tempo tão mais expostas a essa sociedade.

A sociologia da infância trabalha com dois conceitos fundamentais: as crianças como atores sociais e a infância como categoria estrutural da sociedade.

Como atores sociais as crianças não apenas estão na sociedade, elas efetivamente as constituem e contribuem com ela através das culturas que elaboram. Assim não são seres em devir, mas seres que já são e que, portanto, já desempenham um papel na sociedade seja como aluno, como filho, como consumidor ou como mão de obra.

No que concerne a categoria social, a infância sempre vai existir independente dos sujeitos que a integram, ou seja, de geração em geração, sempre vamos ter crianças que comporão a categoria infância. Assim, dentro da sociedade elas compõem uma categoria geracional assim como outras. Sarmiento (2005, p. 364) afirma que

A infância é independente das crianças; estas são os atores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos.

Esta é uma categoria geracional que depende das outras, assim, claro está, que as crianças mantêm dependência dos adultos e precisam deles para prover os cuidados necessários à sua subsistência. Isso faz com que os adultos detenham poder de controle sobre as crianças deixando-as em uma posição subalterna à geração adulta devido sua condição etária.

A infância possui um caráter homogêneo e ao mesmo tempo heterogêneo, havendo assim aspectos que aproximam e que definem o que é a criança em um determinado tempo histórico e social, mas, ao mesmo tempo, considerando que na relação com a cultura, sociedade e todas as suas vicissitudes, essa criança vivencia diferentes situações que fazem com que falemos de infâncias e crianças, ou seja, de heterogeneidades. Não há como comparar infâncias

rurais, com infâncias urbanas ou infâncias ribeirinhas; infâncias em condomínios fechados com infâncias em periferia; infâncias no ocidente com as do oriente. As experiências que cada criança traz consigo são únicas e o que as aproxima, são o que fazem de mais sério, que é o brincar.

Assim, vamos ter a infância como uma categoria estrutural, ou seja, em nossa sociedade sempre vamos ter crianças a integrar essa categoria mudando apenas quem dela fará parte com o passar do tempo. E a criança, que é um ator social que integra também, outras categorias na sociedade como: etnia, religião, classe social, entre outros. Isso obriga a um olhar macrosocial, entendendo essa infância a partir das imbricações da sociedade; e microssocial, buscando conhecer suas singularidades e diferenças, pois as crianças como agentes ativos participam da sociedade tanto absorvendo aspectos da cultura quanto contribuindo com suas próprias e genuínas culturas.

Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macrosociológico, atento as relações estruturais que compõe o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e “estruturam” as formas sociais (Sarmiento apud Giddens, 2008, p.23).

Por isso, não há como falarmos de infância no singular, é necessário pluraliza-la; e nem compreendermos as crianças sem entender o que elas têm a dizer a partir de suas construções, a partir das relações que elas mantêm com suas realidades sociais.

Dentro da Sociologia da infância três correntes são encontradas que se distinguem pela metodologia de pesquisa, temáticas abordadas e dimensões sociais de análise: a perspectiva estruturalista que busca contextualizar a infância como categoria estrutural em uma análise mais macro da sociedade; a corrente interpretativa e a orientação crítica.

Sarmiento (2013, p. 25-26) as define da seguinte forma,

**A perspectiva estruturalista** assume como objeto a infância enquanto categoria estrutural da sociedade. É essa dimensão macroestrutural que procura esclarecer, relevando dimensões como o peso demográfico da infância, numa perspectiva sincrônica e diacrônica, os processos legislativos e políticos de regulação social, o impacto da infância na economia, o “custo” da infância e as relações com o mercado de trabalho, a proteção social e a sustentabilidade do estado social. As crianças e as suas práticas sociais concretas não são relevantes nesta abordagem. **A corrente interpretativa**, por seu turno, não ignorando a dimensão estrutural da infância, enfatiza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção. Nesse sentido, busca prioritariamente analisar a ação ou “agência” das crianças, na sua concretude e diversidade. A ênfase é colocada na “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997), isto é, na capacidade das crianças em receberem



a tradição cultural transmitida pela família e pela escola e em transformá-la, adequando-as em suas práticas sociais, no âmbito das relações entre pares. A **orientação crítica**, por seu turno, preocupa-se em analisar a infância enquanto categoria social sobre a qual se exprime a dominação social, pondo em relevo os dispositivos e processos em que essa dominação tem lugar, os efeitos das desigualdades sociais na infância e também as formas de recessão e resistência das crianças (enquanto indivíduos e em grupos mais ou menos informais) às formas de dominação.

Para fins desta pesquisa adotarei a corrente interpretativa por trazer a criança como sujeito ativo em suas construções sociais, acredito que ela melhor se adeque no meu objeto de estudo por buscar trazer as narrativas das crianças sobre os diversos espaços escolares, portanto, as vozes delas acerca desses espaços.

### 3.2.1 A reprodução interpretativa e a cultura de pares em Willian Corsaro

Willian Corsaro é um dos grandes representantes da corrente interpretativa na sociologia da infância e desenvolveu estudos ao longo de 30 anos com crianças. Suas análises trouxeram grandes contribuições para a área através de conceitos que desenvolveu e de seu método de pesquisa que se constitui como orientação para as metodologias de pesquisas com crianças, com seu adulto “atípico” deixando as crianças se aproximarem dele para assim, poder participar de suas interações e cultura. Dois conceitos são fundamentais em Corsaro (2009; 2011), o de reprodução interpretativa e o de cultura de pares.

A reprodução interpretativa é uma nova abordagem ao conceito de socialização. A socialização passa uma ideia de um processo individual e linear que vai ser assimilado pelo sujeito visando objetivos futuros, ou seja, uma preparação da criança para o futuro. Na reprodução interpretativa as crianças não apenas absorvem a cultura como também as interpretam, produzem e dão sentido através de suas culturas de pares, “o termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” (Corsaro, 2009, p.31). Assim é importante perceber como as crianças negociam, compartilham e criam cultura na interação com os adultos e/ou entre elas.

O termo reprodução é usado no sentido de que tanto as crianças assimilam a cultura quanto as transformam bem como, produzem novas culturas também. Elas são impactadas pela sociedade e pela cultura, mas não são passivas neste processo, para Corsaro (2009, p. 31) “[...] o termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para produção e a mudança cultural. Por interpretativa pode-se entender as produções

das crianças criadas por meio de suas culturas de pares, para atender suas necessidades na relação com a cultura e a sociedade. Ainda segundo Corsaro (2009, p.31) “[...] as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo do adulto de forma a atender os seus interesses próprios enquanto criança.”

Ao brincar, as crianças levam consigo informações do mundo adulto adquiridas em outros espaços sociais. No ato de brincar elas reproduzem, compartilham, negociam e ressignificam essas informações com seus pares, produzindo suas culturas de pares.

Vemos assim a importância de brincar dentro da cultura de pares, utilizado pelas crianças como forma de compreenderem e por vezes, ressignificar aspectos da cultura adulta. Neste sentido,

[...] os jogos infantis são cenários em que as crianças desenvolvem importantes habilidades cognitivas, aprendem alguns valores de sua comunidade, praticam pequenos detalhes da vida cotidiana, apreendem os matizes emocionais do caráter dos personagens, são capturadas por representações sociais sobre determinados eventos, etc. (Rossetti-Ferreira; De Oliveira, 2009, p.63)

Controle e compartilhamento são aspectos ressaltados por Corsaro (2011) observados nas brincadeiras infantis. As crianças buscam o poder e visam exercer o controle de suas vidas fazendo tentativas persistentes e procurando compartilhar esse controle com as demais, para isso, desafiam a autoridade dos adultos. Daí provém uma observação interessante quanto a preocupação das crianças com o tamanho físico, com frases do tipo “olha como eu já sou grande”, pois ligam o adulto e seu tamanho, com poder e autoridade/controle que eles exercem sobre elas.

O brincar é, portanto, importante elemento da cultura de pares para as crianças que por meio dele se apropriam de informações do mundo adulto e adaptam as suas necessidades produzindo suas próprias culturas. Para Corsaro (2009, p. 32) a cultura de pares é definida como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” Assim elas tanto produzem cultura quanto são afetadas pela cultura adulta.

A linguagem e a rotina cultural desempenham função importante na reprodução interpretativa. A linguagem, com todos os seus códigos, permite a participação nas rotinas culturais que iniciam desde bebê pois, por mais que o bebê ainda não domine a linguagem, é estabelecida uma comunicação com eles.

É por meio das rotinas culturais que as crianças participam das culturas de pares e do mundo dos adultos. O mundo dos adultos possui uma gama de informações muito grandes que

por vezes, geram incertezas e medos nas crianças devido ao poder do adulto e a imaturidade infantil. As rotinas culturais dão segurança as crianças e permitem com que elas se sintam mais confiantes e pertencentes a um grupo social e assim, consigam lidar com as situações do seu dia a dia. “Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana” (Corsaro apud Corsaro, 2011, p.32). E a partir delas variações acontecem e são desejadas e aceitas pelas crianças que buscam dar sentido e resistir ao mundo do adulto através de suas culturas de pares.

Assim a criança participa das rotinas culturais dos adultos onde recebe informações que são ressignificadas através de suas culturas de pares onde também influencia e é influenciada pelo saber de outras crianças produzindo novas culturas infantis que afetam o mundo adulto.

Ao observar as crianças brincando é possível entender melhor como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem a cultura e o mundo adulto. Assim, nas escolas e na família é comum vê-las brincando de casinha onde cada uma desempenha seus papéis, os modelos ali presentes representam concepções de seus grupos sociais, das informações que trazem de suas casas e dos significados que foram por elas construídos. Quando alguma situação ocorre que vá contra o que uma delas traga como significado, elas entram em negociação em suas lógicas e buscam chegar a um consenso. Essa negociação imbrica em novas informações para ambas as partes e muitas vezes, em novas regras e procedimentos, produzindo um novo conhecimento que chega até as famílias e muitas vezes, também as modifica. Pedrosa e Santos (2009, p.55) afirmam que

Na medida em que as crianças, por meio da brincadeira, objetivam nas ações significados derivados de suas experiências com um objeto qualquer, elas transformam esses significados com outras crianças, e podem acrescentar informações, modifica-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira, novos significados.

Vemos desta forma, o poder da cultura de pares e como ela influencia no mundo adulto e provoca mudanças na cultura. Ao mesmo tempo é possível entender que a brincadeira ultrapassa a função de socialização na medida em que permite também a reelaboração e criação de novos sentidos e significados.

Por fim, a reprodução interpretativa nos instiga a pensar a criança e as infâncias de outra forma pela perspectiva do aqui e agora e não do devir percebendo suas ações, contribuições, transformações e aquisições através da produção de suas culturas de pares; de vê-las como

protagonistas na aquisição da cultura do adulto onde ao mesmo tempo em que ela a incorpora através das rotinas culturais ela as ressignifica. As crianças são seres em ações que precisam ser vistas, ouvidas e respeitadas.

No Brasil, um trabalho pioneiro voltado para as crianças e suas culturas e que até hoje é referenciado nos estudos de quem se propõe a estudar as infâncias é o de Florestan Fernandes em 1940, com “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro” onde ele “[...] observou, registrou e analisou [...] como as crianças constroem a cultura infantil” (Faria; Finco, 2011, p.02), formando o conceito de cultura infantil e grupos infantis.

A partir de então, este é um campo de estudo que vem crescendo no Brasil e que traz para o debate os sociólogos da infância, dentre eles Corsaro, com grupos de pesquisas sendo constituídos buscando trazer em seus estudos as crianças como colaboradoras. Segundo Melo (2020, p.152), “Discute-se especialmente metodologias que permitam tornar a criança como principal interlocutor na produção de estudos sobre a infância.”

Todos esses movimentos vêm gerando frutos e começam a ser colhidos com conceitos da Sociologia da infância sendo inseridos em documentos oficiais voltados para a infância. Assim, “[...] documento formulados pelo MEC trazem desde 2006, termos retirados de conceitos elaborados pela Sociologia da Infância, como, por exemplo, crianças como atores sociais, produtores de cultura dentre outros” (Nascimento, 2011, p. 49).

Mas muito ainda há o que se discutir, pois, este é um campo que tem muito a nos revelar. Como nos diz Faria e Finco (2011, p.05) o desafio que nos é dado na pesquisa com crianças é “[...] ‘virar de ponta cabeça’ na tentativa de conseguir compreender o mundo de outra perspectiva, aqui, no nosso caso, menos centrada nos adultos”, com a certeza de que muito as crianças tem a mostrar de suas culturas.

Nesta perspectiva, virar de ponta cabeça a escola de educação infantil trazendo a criança como protagonista e realizando a ausculta de suas vozes acerca desses espaços escolares por elas frequentado, pode ampliar nossas aprendizagens e pode ajudar a incorpora-las, efetivamente, como sujeitos de seu processo educativo e participantes de direitos nas instituições educativas.

---

#### 4 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM ESPAÇO DE RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E VIVÊNCIAS DE DIFERENTES INFÂNCIAS

---

Pensar os espaços para a educação infantil é também pensar numa educação com as crianças onde elas sejam ouvidas e respeitadas em suas individualidades e assim, colaborem também, com a construção desses espaços. E que estes contribuam para as suas aquisições sociais, cognitivas, afetivas e motoras; respeitem as diferenças culturais entre elas; valorizem seus conhecimentos, suas vozes, suas potencialidades e trabalhem a autonomia desses educandos.

Entendo as escolas da infância como espaços construídos coletivamente no dia a dia da escola, espaços que tragam representações das comunidades onde estão inseridos, comunidades estas que tem uma identidade cultural e que se fazem presente nesta realidade seja através das crianças e/ou de seus pais/responsáveis. Neste sentido as abordagens de Malaguzzi na escola em Reggio Emilia trazem contribuições valorosas para as reflexões sobre o espaço pois segundo Macêdo; Xavier & Imbronito (2019, p.62) “[...] a abordagem valoriza o espaço como um aspecto essencial no desenvolvimento das crianças, além de buscar constituir um vínculo da escola com a comunidade e com o meio urbano.” Tão importantes tendo em vistas “os muros” reais ou não, que muitas escolas possuem se desvincilhando da comunidade na qual está inserida.

Os espaços são um importante componente curricular pois eles nos ensinam muitas formas de ser, agir e fazer, de forma implícita ou explícita contribuindo para a formação dos seus usuários.

Contudo, muitas vezes, esse espaço é naturalizado, ou seja, não é visto com grande importância pois para dar aula, basta que tenhamos elementos básicos como local, mobiliário e as mínimas condições estruturais para que a aprendizagem aconteça. Mas entendo que este traz influências para a aprendizagem, que forma e deforma pessoas, que esteve e está presente nos anos que passamos na escola e que deixa marcas em nossas aprendizagens, corpos e memória.

Aqui destaco a importância de se refletir sobre os espaços escolares para as infâncias buscando uma maior qualidade. Entendendo que para isso, todos os que fazem parte do dia a dia deste espaço devem ser ouvidos pois participam direta ou indiretamente de sua construção. Desta forma, precisamos superar a visão adultocêntrica, onde o adulto centraliza a definição dos espaços, para ouvir as crianças evidenciando o que ela acredita ser melhor também,

enquanto usuária do espaço escolar. Entendo que o termo qualidade é complexo e controverso, afinal o que é qualidade para uns pode não ser para outros. Mas busco, através dos autores em que me apoio, apontar alguns caminhos.

Definir conceitualmente espaço, lugar, ambiente, termos utilizados como sinônimos, mas que se diferenciam é bastante complexo, tendo em vista a diversidade de áreas que trabalham com esses conceitos como a geografia, a pedagogia, a arquitetura entre outros. E dentro destas áreas, diferentes autores e correntes que abordam essas definições. Por ora trago alguns autores que ajudam nessas definições onde o presente texto tem como objetivo, para além de apresentar o conceito de espaço no qual a pesquisa irá se apoiar, pensar acerca do espaço escolar da educação infantil e as variáveis necessárias para que este se constitua em um espaço de qualidade.

Segundo o dicionário Houaiss (2010, p.319) espaço é “extensão ideal sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis.”<sup>5</sup> Por esta definição entenderíamos o espaço apenas pelo seu aspecto físico, ou seja, seus limites, extensões, dimensões junto com os corpos e os objetos que o compõe.

Contudo, entendo que além da dimensão física e estática, o espaço comporta também a ação dos homens, que o transforma dando movimento e vida a ele, tornando-o dinâmico, pois envolve as relações que se estabelecem nele e os significados a ele atribuídos. Além disso, espaço e tempo se conectam na medida em que essa dinamicidade e as subjetividades fazem com que ele se transforme no decorrer do tempo, se constituindo assim, historicamente. Neste sentido “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (Santos, 2006, p.39) É através da relação entre sistemas de objetos e de ações que há criação e recriação e, portanto, nessa relação o espaço encontra sua dinâmica e se transforma.

Frago (2001) trabalha com o conceito de lugar pois segundo ele, o espaço é algo que se imagina ou se projeta e o lugar se constrói. É no movimento e nas relações que estabelecemos com esse espaço que vamos transformando-o em lugar. Para ele,

A escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. [...] Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história (Frago, 2001, p. 62-63).

---

<sup>5</sup> Exceto retirado do mini dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.

Em sua definição é importante destacar o caráter histórico do conceito de lugar pois em nossas ações, dentro deste espaço, algo dele fica em nós e algo nosso fica nele. Carregamos conosco o que vivenciamos neste espaço que passa a constituir nossa história assim como, perpetuamos o que ali carregamos como conhecimento, impressões e sentimentos, constituindo um saber histórico.

Horn (2001) destaca a importância de perceber as relações sociais que estão imbricadas no espaço e que, portanto, envolvem disputas de poder e controle presentes nele, de forma implícita ou explícita, enquanto um elemento curricular.

[...] o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas. Até então, na história, os espaços foram se construindo como uma das formas de controlar e disciplinar, constituindo-se como uma das formas materiais do currículo (Horn, 2001, p.57).

Por não ser neutro, o espaço carrega em si uma função simbólica contribuindo na construção de projetos de homens, de sociedades e de concepções pedagógicas. Neste sentido ele pode servir para vigiar e controlar corpos e mente como também, para uma educação mais emancipatória.

Ao longo do tempo, esse espaço vem sendo utilizado como símbolo de projetos políticos e pedagógicos. Desde Froebel com seus jardins de infância, Montessori e a importância que espaços previamente organizados possuíam até os dias atuais, com as escolas de Brizola no Brasil e aqui em Belém, na época do governo Hélio Gueiros, as eco-escolas que abrigavam uma proposta pedagógica diferenciada da rede de educação municipal com uma estrutural predial voltada a atender essa proposta, sejam eles políticos ou pedagógicos, o espaço escolar é assim, pensado e construído para contemplar esses projetos. Afinal, “[...] a arquitetura é uma linguagem que expressa, para além das paredes concretas, uma ordem simbólica, valores e discursos” (Barbosa, 2006a, p.124).

Forneiro (1998) trabalha com o conceito de ambiente definindo-o 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. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (1998, p. 233).

Nesta concepção a autora nos traz o espaço físico com o mobiliário, a decoração, os materiais e locais; e as relações sociais que acontecem neste ambiente e que trazem implicações

para os que dele fazem parte. Não há quem passe pelo ambiente escolar e não traga um pouco dele em sua constituição.

Lima (2015) trabalha em sua tese com o conceito de ambiência unindo as relações sociais, o local, seus usos e os tempos em que serão utilizados. Segundo ela,

[...] o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e das relações nele estabelecidas, o que prefiro denominar de ambiência. Assim, considero que o ambiente é o espaço socialmente construído, por isso é vivo e tem caráter físico, funcional, temporal e relacional retratando hábitos e rituais de experiências vividas, legitimando um modelo educativo e um estilo de trabalho pedagógico prenhe de concepções e valores assumidos pelos sujeitos que o fazem acontecer. (Lima, 2015, p.48)

Neste conceito a autora evidencia também a importância da ação dos que neste espaço estão envolvidos e no quanto esta ação contribui para a legitimação de concepções e valores.

Como trabalho com as narrativas das crianças é importante apontar que para as crianças o espaço é o que elas vivenciam nele, as ações que nele acontecem e as experiências dele extraídas. Assim há o espaço para “correr”, o espaço para “comer”, o espaço para “estudar”, o espaço para a “historinha” e até o espaço do “castigo”, o espaço de “sentar”, o espaço de “silenciar”. É o espaço-experiência. Todos os objetos que ele comporta é passível de ser transformado pois cadeiras viram esconderijos, mesas viram casinhas, panos viram tapetes voadores, um espaço pode ser pequeno para nós, adultos, em termos de tamanho, mas enorme para as crianças, em termos de possibilidades. Para Forneiro citando Batinni (1998, p.231),

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, 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...

Assim diante de tantos conceitos é possível perceber a imbricação do conceito de espaço e ambiente, onde apesar de diferentes, são inseparáveis. Neste sentido acredito na potência deste espaço físico envolto em relações sociais que o constrói, transforma, muda e que ao mesmo tempo, deixa suas marcas na formação do homem e é por ele transformado.

Um espaço utilizado das mais diversas formas e com as mais variadas intencionalidades por aqueles que coabitam. Marcado pelo tempo, seja das atividades que ali ocorrem, seja pelos que ali já passaram e por todas as relações ali estabelecidas. Dessa forma acredito no termo espaço-ambiente, dinâmico, inter-relacional, ideológico, flexível, simbólico, vivo e em constante movimento onde estão imbricados os objetos, materiais, cores, odores e as relações



sociais entre os que dele fazem parte, não havendo, portanto, como dissociar um do outro. Assim neste trabalho, utilizarei o termo **espaço-ambiente** com a compreensão acima destacada, ou seja, da indissociabilidade entre espaço e ambiente.

O espaço da educação infantil deve se constituir como um espaço de protagonismos coletivos onde todos os que dele fazem parte contribuem para a sua construção, e cujo objetivo principal é desafiar as crianças a se desenvolverem integralmente, respeitando suas subjetividades, acolhendo-as, enaltecendo suas aquisições e incentivando o seu caminhar. Um espaço que respeite o

[...] direito de as crianças realizarem e expandirem todas as suas potencialidades, valorizando suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto e confiança e satisfazendo suas necessidades de aprender, sobretudo quando os pequenos são tranquilizados por uma eficaz aliança com adultos prontos a contribuir com empréstimos e ajudas que privilegiam, mais do que a transmissão de conhecimentos e habilidades, a busca de estratégias construtivas do pensar e do agir. (De Faria, 2007, p. 288)

Um espaço coletivo onde a escola não se distancie da comunidade, mas a traga para dentro, afim de que ela também contribua com o desenvolvimento dos seus filhos e se veja reconhecida e valorizada neste espaço. Afinal, a escola é o espaço de sua cultura local podendo refletir aspectos dela e ao mesmo tempo, valorizar a criança como produtora dessa cultura, o que reforça seu papel social. Para Horn (2004, p. 26) “[...] os espaços sempre são diferentes de uma escola para outra, pois há de se considerar a cultura de cada grupo, sua história e trajetória.” Neste espaço, do porteiro a diretora, dos pais aos membros da comunidade, dos professores as crianças, todos tem sua importância e trabalham juntos em prol da formação de um espaço educador.

Um espaço que não é estático, ao contrário, “[...] é entendido como um organismo vivo” (Macedo et al, 2019, p. 65) e por isso, muda constantemente e de acordo com o que ali é produzido. Está impregnado por essas construções que formam as marcas de quem por ali passou. E para isso seus trabalhos constam em paredes e corredores e anunciam tudo o que ali é produzido pelos que dele fazem parte.

Não há formulas, não há padrões, entendo que “é preciso deixar de lado o tédio da escola e viver com alegria dentro das instituições” (De Faria, 2007, p.285) e para isso, nós educadores, precisamos buscar trazer a criança curiosa e questionadora que nos habitava para que, coletivamente, consigamos fazer dos espaços da educação infantil espaços de com(vivência), onde diferentes grupos vivenciam diferentes experiências enriquecedoras. E neste sentido, ouvir as crianças acerca de seus interesses e necessidades e buscar trabalhar com as culturas infantis a partir das múltiplas relações e das linguagens das crianças através de espaços de usos

coletivos que contribuam para isso, é o nosso grande desafio. Um espaço educador, pensado coletivamente para proporcionar experiências diversas a todos que por ali transitam. Um espaço da infância, para a infância, construído com as crianças.

Neste espaço, alguns elementos constituintes de seu cotidiano merecem destaque em suas análises como a sua organização, seus materiais e mobiliários e os tempos. Todos estes elementos são fundamentais para um trabalho que vise a qualidade na educação infantil.

No que concerne a organização desses espaços é importante ter em vista que sempre há uma organização simbólica pelos seus usuários, tendo objetivos claros ou não, esses espaços são organizados visando um determinado fim e passando uma determinada mensagem. Desta forma ao adentrarmos em uma escola esses símbolos se fazem presentes nas sensações e sentimentos que evocam naqueles que a veem pela primeira vez pois “[...] a organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender o seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador” (Barbosa, 2006a, p.122).

Ele tanto pode ser aliado do professor, quando pensado de forma a contribuir com sua prática, quanto pode dificultar o processo da educação infantil pois não se trata de apenas termos um amontoado de materiais e mobiliários disposto em um local. Para Forneiro, “na sua constituição educativa, o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso, é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem.” (1998, 241). Assim, quanto mais organizado, pensado, planejado de modo a propor desafios e a trabalhar a autonomia das crianças, maiores experiências elas vivenciarão. Concordo com Barbosa (2006a, p.124) quando afirmar que “quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças.”

Mas para isso o educador deve ter clareza que o espaço se constitui como um outro educador que também influencia no trabalho pedagógico. Para Forneiro (1998) essa compreensão envolve 3 etapas: a primeira vê o espaço como algo natural, apenas o lócus de trabalho; a segunda como um instrumento que o professor altera como desejar para facilitar seu trabalho; e a terceira que é o reconhecimento deste espaço como um fator de aprendizagem. É preciso que os professores cheguem a terceira etapa com a plena consciência que o espaço ensina e do quanto ele impacta no planejamento, contribuindo ou dificultando, e na vida dos que dele fazem parte.

Assim penso que nessa organização o espaço pode ser acolhedor, no sentido da criança se sentir alegre em ali estar, de se sentir aceita em suas diferenças e reconhecer que faz parte desse lugar, de se reconhecer culturalmente, refletindo, portanto, a cultura daquela comunidade

na qual a escola está inserida. Democrático, possibilitando que sua voz seja efetivamente ouvida, que suas construções sejam valorizadas e respeitadas e que possam interagir e aprender com seus pares. Desafiador, de suas potencialidades, de sua autonomia e de sua criatividade para que assim, possa criar sentidos sobre a realidade. E social no sentido de propiciar trocas entre as crianças e das crianças com os adultos bem como, experiências individuais. Concordo com a afirmativa de Guimarães (2009, p.94) que “[...] se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é preciso pensar um espaço e um educador que deem apoio aos seus movimentos, que incentivem a sua autoria e autonomia, que contribua para a diversificação de suas possibilidades.”

Como educadora percebo que as crianças falam, seja oralmente, seja em suas ações e gestos e até no seu silêncio ela informa as formas como elas gostam que o espaço esteja organizado. Quando chegam em sala e organizam as cadeiras para as rodas de conversa, as atividades diversificadas nas mesas, a hora da história sentados ou deitados no chão com as almofadas, todos estes momentos retratam preferências e colaborações das crianças nas construções destes espaços

É preciso ainda estar atento ao que esse espaço pode proporcionar, quais os seus limites e possibilidades, quais os espaços internos e externos e como podem ser utilizados. Ainda neste aspecto uma questão importante é a segurança das crianças que deve ser priorizada nesta organização.

Em nossa atualidade, onde as crianças passam muito tempo em casa e pouco conseguem interagir com outras crianças para brincar, as escolas precisam de locais amplos onde elas possam correr, pular, tocar na areia enfim, viver suas infâncias mais livremente. Concordo com Forneiro (1998, p.244) quando afirma que

A educação infantil precisa de espaços abertos amplos, com possibilidade de áreas de encontros de crianças de diversos grupos (aquilo que os italianos denominam de espaços de intersecção) e eliminação de barreiras arquitetônicas. Dispor de espaços diferenciados possibilita uma organização muito mais polivalente da dinâmica de trabalho.

Quanto a organização das salas ela pode ir sendo organizada a partir das construções realizadas em sala. Assim a decoração vai sendo construída com as crianças, de acordo com o que vem sendo trabalhado, o que a torna mais significativo para elas, imprime a identidade do grupo e faz com que todos valorizem mais o que ali está exposto. Essa organização pode ser flexível, acontecendo ao sabor daqueles que nele estão inseridos, das propostas que estão ocorrendo, das necessidades que estão aparecendo, dos momentos que estão a serem compartilhados por todos os envolvidos. Concordo com Barbosa (2006a, p.135) quando diz que

“a disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças.”

O que é fundamental é permitir as trocas, a autonomia, o acolhimento, a alegria, a criatividade, a segurança e mil possibilidades de aprendizagem. Transformando esse espaço em “[...] um sistema vivo, em constante transformação” (Horn, 2004, p.35). Espaços organizados que permitam a criatividade e a imaginação, mas com a possibilidade da criança se apropriar dele e transformá-lo através de sua ação, descentrando-o da figura do professor.

O tempo também é um fator importante nos espaços da educação infantil, ao entrarem na escola o ritmo que as crianças trouxeram de suas famílias é alterado para se adequar ao da escola onde elas indistintamente, tem os mesmos tempos para realizar as mesmas atividades. Com isso a criança vai fazendo parte das rotinas da educação infantil e se adequando as atividades que ocorrem com certa regularidade no cotidiano escolar como o lanche, o recreio, as atividades livres e dirigidas que contribuem para que ela possa desenvolver a noção de tempo. Rotinas essas que no dia a dia apresentam variações, mas que a regularidade também é importante para a criança sentir-se segura, confiante, autônoma e acolhida neste ambiente. Desta forma, “o cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (Zabalza, 1998, p.52).

Quanto aos tempos das atividades, apesar de definidos pelos professores, eles podem ser fixos, e não rígidos, mudando de acordo com a influência das crianças diante de seus desejos e necessidades. Pois, “quando as crianças gostam de uma atividade, dão significado a ela, são capazes de ficar muito tempo envolvidas” (Barbosa, 2006b, p.148).

Ter uma diversidade de materiais dispostos em mobílias que as crianças consigam acessar com autonomia também é profícuo para dar vida a esses espaços e liberdade as crianças. Essa diversidade de materiais instiga e desafia professores e crianças, aos professores na medida em que tem uma variedade que o permite pensar nas mais diversas propostas e para as crianças dá a possibilidade de dar asas as suas imaginações. Entendo que “a existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das rotinas” (Barbosa, 2006b, p. 164).

Destaco por fim o papel do professor pois ele é o adulto experiente nessa relação das crianças com o espaço, capaz de ouvir e compreender as crianças e suas necessidades reconhecendo o protagonismo delas em suas ações e ao mesmo tempo; de pensar e executar práticas em conjunto com as crianças; capaz de propiciar as relações entre as crianças e delas com os adultos e extraindo desses espaços o que de melhor ele pode oferecer. Afinal, são nessas relações que novas aprendizagens se concretizam tirando dos espaços o que melhor eles podem

oferecer para efetivar as práticas educativas na educação infantil que valorizem na criança o imaginário, o artístico, o lúdico, o cognitivo e o afetivo. “Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil.” (Barbosa, 2006a, p. 122). Além do professor, a comunidade escolar como um todo também é responsável por pensar em espaços de qualidade para a educação da infância afinal, há espaços que as barreiras a serem vencidas são grandes demais e por vezes, desmotivam. E há espaços muito bons e pouco aproveitados. Desta forma, concordo com Barbosa (2006a, p. 135) quando afirma que

Certos referenciais podem auxiliar na construção dos espaços: ver com os olhos das crianças e as suas medidas, integrá-las ao espaço cultural circundante, mas não se restringir a ele; verificar a riqueza de possibilidades motoras, sensoriais, aquisitivas de conhecimento; construir os espaços junto com as crianças e muda-lo ao longo do ano.

A partir dessa compreensão o espaço escolar ganha dinamicidade e qualidade contribuindo para o desenvolvimento das infâncias em ambientes que comunicam à elas o poder de seus protagonismo, onde elas se reconhecem, percebem o seu pertencimento e a sua importância e valorização. Todas essas nuances devem ser avaliadas e pensadas pelos usuários desses espaços.

#### **4.1 Fundamentos da educação infantil – Documentos Nacionais**

Pensar em qual escola de educação infantil para qual/quais crianças parece ser uma questão que busca resposta, sem, no entanto, ter chegado há um consenso. Caminhos vem sendo traçados e já indicam algumas possibilidades que vem se fazendo presente inclusive nas Leis que regem a educação infantil, mas entre a Lei, o que se debate, se produz e se escreve na área e o que realmente acontece na realidade, ainda há o que caminhar.

Desde sua concepção, quando as crianças deixaram de estar sob a tutela exclusiva de seus pais, passando à institucionalização educacional da infância, pensa-se em qual escola é melhor para qual/quais infância(s).

Neste sentido, ora se esteve mais próximo de uma concepção higienista com a prioridade voltada aos cuidados da saúde, assistência e “guarda” das crianças, como forma de suprir as necessidades das famílias com baixas condições financeiras através de políticas focalizadas para esses grupos, ora se buscou a escolarização como forma de antecipação ao ensino fundamental. Mesmo hoje, esses “dilemas” ainda se fazem presentes na área e, portanto,

se perpetuam na prática de várias instituições de educação infantil. Desta forma é válido o que Nunes (2009, p. 37) destaca:

A identidade da educação infantil ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade.

Apesar desta dicotomia ainda presente na área, historicamente, caminhou-se em termos de legislação e proteção as infâncias. Ressalta-se aqui, algumas das políticas implementadas na área da educação que impactaram a educação infantil, entretanto, não há a pretensão de realizar uma discussão aprofundada de todas as políticas voltadas as crianças e as instituições escolares infantis. Por hora, busca-se destacar alguns pontos que trouxeram mudanças significativas para a área.

Desta forma, com a Constituição Federal de 1988 vê-se a inclusão das crianças de 0 a 6 anos no documento da Lei, tendo garantida à sua escolarização em escolas de educação infantil. Isso representa um ganho para as crianças que, pela primeira vez, tinham uma Lei voltada para elas passando então, a serem consideradas sujeitos de direitos. Neste sentido,

Não são mais os pais, apenas, que tem direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito a profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. (Oliveira, 2008, p.37)

Assim sendo, a escolarização se apresentava agora como um direito garantido sendo transferido da assistência para a educação. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) elaborada em 1996, a educação infantil passa a fazer parte da educação básica. Neste novo cenário a educação infantil é “... desde a constituição de 1988, direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a LDB de 1996, a primeira etapa da educação básica” (Kramer, 2006, p.799)

Fazer parte da educação básica implicou em uma política agora pensada para a educação infantil, a cargo dos municípios e que não poderia estar apartada das outras modalidades de ensino bem como, na necessidade de articulação entre educação infantil e ensino fundamental em termos de projetos educacionais, afim de garantir a formação integral do sujeito. Para Oliveira (2008, p. 37)

... essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores.

Essa inclusão na educação básica representou ainda, mudanças que impactaram na formação dos professores, na necessidade de um projeto pedagógico/curricular que norteasse o trabalho com crianças bem como, na relevância de se estabelecer normas e regulamentações para o funcionamento dos sistemas de ensino que receberiam essas crianças.

Quanto a formação dos professores, a LDB torna exceção a formação em nível médio para privilegiar a formação em nível superior, o que acarretou em mudanças no curso de Pedagogia que agora passava a atuar na formação destes profissionais e a consequente oferta, inclusive deste curso, por instituições particulares e institutos de educação, de forma aligeirada.

Interessante notar também, que a educação infantil nasce, enquanto primeira etapa da educação básica, sem um projeto pedagógico/curricular que norteasse os profissionais da área com as crianças. Isso gera diferentes formas de atendimento, as diferentes infâncias, nos diferentes locais do país e suas realidades. Na nova redação da LDB em 2013, art. 26 da Lei 12.796/2013 incluía-se a educação infantil como tendo a necessidade de também apresentar uma base nacional comum, assim como as demais modalidades de ensino.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2013)

Importante salientar que os ganhos na Constituição, LDB e também, no Estatuto da criança e do adolescente (ECA) instituído em 1990, trazendo Leis de proteção as crianças e adolescentes e reforçando as creches e pré-escolas como direitos das crianças, são frutos de lutas coletivas envolvendo intelectuais, militantes e movimentos sociais. As políticas públicas são promulgadas à nível nacional, mas advém de pressões de vários setores da sociedade que assim, contribuem, em maior ou menor escala, para que elas aconteçam. Portanto, a elaboração das Leis não acontece de uma hora para a outra, no acaso ou na benevolência de alguém. Elas são frutos de debates, tensões, lutas e negociações em um contexto social, político, econômico e histórico, entre a sociedade e o governo. É válido destacar que:

[...] tanto a elaboração das leis como a definição de políticas não acontecem no vazio, mas dentro de um contexto social e político em que sociedade civil e organismos

governamentais interagem. Nessa perspectiva, a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade. Se por um lado, a participação da sociedade tem um papel fundamental na definição de políticas para a educação infantil, uma política nacional não pode ser definida sem levar em conta o papel e o envolvimento de cada esfera de governo nesse processo. (Oliveira, 2008, p. 36)

Vale salientar também, que todas essas políticas, apesar de garantir direitos sociais as crianças, ainda não trazem em seu bojo as crianças concretas, com diversas infâncias em realidades equidistantes do país pois, falam de crianças de uma forma geral.

Assim, em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI) a partir da necessidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de ter um paradigma que norteasse as instituições de educação infantil na criação de suas propostas pedagógicas/curriculares. O documento foi pensado ainda para direcionar o trabalho pedagógico da educação infantil buscando melhorar a qualidade das práticas educativas, não apresentando, contudo, caráter mandatório.

O documento desconsiderou as produções dos estudiosos da área que vinham sendo discutidas em âmbito nacional. Assim, muitas críticas foram dirigidas a esse documento na época, pela inadequação da linguagem utilizada não deixando claro se era dirigido à gestão ou aos professores, que em sua maioria, tinham mínima formação. As propostas constantes de intervenção junto às crianças também não levavam em consideração a diversidade de qualidade na oferta da educação infantil nos mais diversos lugares do Brasil, alguns em boas condições e outros em precárias. Pareciam referir-se mais a uma realidade equidistante da escola pública e mais voltadas as escolas particulares. Para Palhares e Martinez (2007, p.10),

...à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo aquela infância desejada, rica em estímulos, pertinentes quanto a adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para a criança idealizada, ela nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras.

Em um momento histórico ainda indefinido sobre os rumos da educação infantil, em que ainda não havia consenso sobre as questões principais que norteavam a área como formação profissional, recursos financeiros para implementá-la e especificidade da infância, a implantação de um referencial, que se pretendia currículo nacional, pode ter sido um passo muito grande para o momento. Segundo Palhares e Martinez (2007, p.43) “...a educação infantil, pela sua especificidade, ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil do país.” Apesar disso, o documento contribuiu para a formação inicial e continuada de muitos professores.



Em 2006, a Lei 11. 274 torna obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade passando a ter, portanto, 9 anos de duração, e a educação infantil a atender crianças de 0 a 5 anos. Essa transição foi complexa e gerou vários estudos na época pois parecia que ao passar para o ensino fundamental a criança deixava de ser criança e passava a ser aluno e as discussões centravam-se em torno de conciliar o brincar, o cuidado e o educar no ensino fundamental também. Afinal, “embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista das crianças não há fragmentação” (Kramer, 2006, p. 810). Já a emenda Constitucional nº 59 de 2009, tornou a educação infantil obrigatória para crianças de 4 e 5 anos. Estas duas leis, se constituíram em ganhos, cada um no seu momento histórico, por garantir as crianças um maior tempo de escolarização obrigatória a ser ofertada pelo governo.

A Lei 11. 494/2007, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica (FUNDEB), passa a incluir a educação infantil para o recebimento de recursos, o que garantiu a ampliação da oferta de vagas pelos municípios com vistas ao recebimento desse recurso financeiro. Mas o que chama a atenção é que o cálculo do valor por criança a ser recebido pelas creches era o mesmo de um aluno do ensino fundamental, mesmo sabendo-se que os gastos com as crianças na creche são maiores. Isso levou os municípios a uma ampliação nas vagas de pré-escola e uma menor oferta de creches.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas, de caráter mandatório, visava orientar as instituições infantis na elaboração de suas propostas pedagógico/curriculares, trazendo para o cenário a importância dessas propostas considerarem as especificidades de seu contexto, os profissionais, a comunidade e as crianças.

Coloca a criança e seus conhecimentos como centro do processo educativo onde seus saberes devem ser articulados com o conhecimento socialmente construído, a partir de um processo de escuta da criança. Os eixos que nortearão o desenvolvimento e as aprendizagens serão as interações e brincadeiras. Barbosa et. al. (2016, p.17) explicita a proposta deste documento da seguinte forma:

[...]no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. As políticas, as instituições e, em última instância, os professores precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar. Para que isso de fato aconteça, isto é, para que as aprendizagens e, portanto, o desenvolvimento integral das crianças ocorra, é preciso que haja o conhecimento das crianças e a escuta de suas curiosidades, interesses e desejos.

Observa-se assim que as Diretrizes trazem como ganho para a área, o planejamento pedagógico, pensado de acordo com cada contexto institucional e o conceito de criança como centro da aprendizagem, detentor de conhecimento, devendo assim, ser ouvido no processo de aprendizagem do qual é sujeito.

Tanto as DCNEI quanto mais tarde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que naquela se baseia, para Barbosa (2016) trazem evidências de um amadurecimento teórico na área quanto ao conhecimento acerca da criança e do trabalho educativo a ser realizado com ela.

Já em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação com vistas a garantir que o direito à educação seja uma realidade qualitativa para todos, assim, metas foram elaboradas visando atingir esse objetivo. Na educação infantil a meta contempla essa etapa, ao buscar universalizar até 2016 a pré-escola e garantir que até o fim do plano 50% das crianças tenham acesso a creches no país. Essas metas foram elaboradas para serem atingidas em um período de 10 anos, ou seja, em 2026 serão reavaliadas, entretanto, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) até 2019 a meta ainda não tinha sido alcançada.

Atualmente a educação infantil tem como referência a BNCC que foi instituída em 2017 para todas as etapas de ensino da educação básica, conforme previsto na LDB.

Sua elaboração, que iniciou em 2015 com amplo debate aberto à comunidade face à divulgação da primeira e depois da segunda versão que surgiu com muitas das alterações sugeridas, acabou com a aprovação de uma terceira versão sem qualquer discussão com os segmentos da sociedade e com alterações das quais, só se teve conhecimento, após esta aprovação. Barbosa et al. (2018, p.03) esclarece que

[...] houve uma tentativa durante a elaboração das duas primeiras versões em discutir com alguns segmentos da sociedade. Porém, percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores e entidades sobre a questão curricular, bem como sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em meio as polêmicas que envolveram sua elaboração e aprovação da versão final, as controvérsias se fazem presentes em todas as etapas da educação básica no documento e dizem respeito, entre outras coisas, a um modelo curricular expresso em competências individuais com uma formação voltada para o mercado de trabalho, privilegiando ainda a noção de meritocracia. Para Freitas (2015) se constitui como um instrumento técnico padronizador atuando na formação dos professores, na elaboração de material didático e na avaliação para todas as etapas de ensino.

Na educação infantil há pontos de aproximações e afastamentos entre os especialistas da área contudo, com menor controvérsias que as demais etapas. Segundo Campos e Barbosa (2015, p.359), ao analisar a BNCC consideram que,

Em que pesem todas as considerações aqui realizadas em relação as limitações e distorções que a atual proposta de BNCC suscitou, a proposta definida pela educação infantil acabou fazendo um caminho inverso, mantendo-se fiel à lógica de construção de uma BNCC tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, e a proposta de garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

Contudo, entendendo-se que por fazer parte do campo curricular as disputas envolvidas são inerentes. Assim, de modo geral, as críticas referem-se a divisão entre creche e pré-escola e a seriação de atividades elencadas por idade de modo compartimentado; apresenta uma subdivisão entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas retirando delas o termo “crianças” como único no desenvolvimento infantil. Esses pontos dificultam a defesa de um único projeto educativo para as crianças de 0 a 5 anos e reafirma atendimentos diferenciados para as de 0 a 3 anos e as de 4 a 5 anos, o que é perigoso na medida em que as políticas podem focalizar um grupo em detrimento do outro. A defesa centra-se na compreensão do atendimento as crianças da educação infantil.

Em compensação, preservou em seu texto muitas concepções que já vinham sendo consenso na área desde as Diretrizes Curriculares. Desta forma não privilegia áreas de conhecimento, saindo da lógica disciplinar, trabalhando com campos de experiências de aprendizagem o que afasta a área a visão da educação infantil como antecipação ao ensino fundamental. O problema é que não há articulação entre a proposta da educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental que se pauta por outra lógica, ou seja, a criança deixa de ser criança quando passa para o fundamental, passando a ser aluno.

A criança, seus conhecimentos e saberes continuam como centro da aprendizagem, aos seus conhecimentos serão apresentados os conhecimentos socialmente produzidos, num processo onde a escuta da criança é de fundamental importância na elaboração de um novo saber. Preservam também, as interações e brincadeiras como eixos de aprendizagem. Desta forma, pode-se dizer que: “...o documento demonstra à sociedade brasileira que conseguiu ratificar o currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil e definir de modo mais propositivo a organização das atividades cotidianas a partir dele” (Campos; Barbosa, 2015, p. 362).

Assim, muitos passos já foram dados na caminhada de garantir às crianças o direito a uma escola que respeite as infâncias, mas muito ainda se precisa caminhar para uma efetiva qualidade para todas as crianças.

Enquanto tivermos essa oferta sendo realizada de diferentes formas e com diferentes qualidades não se garantiu esse direito efetivamente. Oferecer vagas para as crianças em creches e pré-escolas é importante, porém, mais relevante ainda, é assegurar que essas escolas tenham condições de realizar o atendimento dessas crianças com a qualidade necessária. Garantindo assim, a finalidade da educação infantil, segundo o artigo 29 da LDB que é “[...] o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. (Brasil, 1996, p. 18)

Sabe-se que a expansão das vagas, principalmente na educação infantil, se deu de forma irregular com centros comunitários assumindo essa função, adaptando seus espaços para realizar de forma improvisada esse atendimento, atuando como “soluções de emergências” para as comunidades mais carentes enquanto os municípios entram com poucos recursos, porém, garantem o recebimento dos recursos financeiros do FUNDEF pelo número de crianças matriculadas, o que se perpetua até hoje com o uso de prédios alugados ou cedidos, adaptados para o atendimento as infâncias.

O investimento na formação inicial e continuada dos professores de educação infantil precisa continuar pois ainda há escolas que trabalham com a educação infantil como um preparatório do ensino fundamental, outras pautam suas práticas com temas calendários e/ou trabalham com as crianças de forma assistencialista afim de orientar quanto a possíveis “carências” que acreditam que as crianças mais pobres podem ter.

É preciso que se garanta de fato e de direito o que consta nas políticas curriculares voltadas para a educação infantil pois o que se percebe é que “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje, sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade.” (Campos, 2008, p.27)

Enfim, a função social, política e pedagógica da educação infantil precisa estar bem definida para todos os que dela fazem parte, tanto nos documentos curriculares oficiais que regem a área quanto na realidade das escolas a que eles chegam. E lá encontrar condições para que se possa construir uma proposta pedagógica/curricular alinhada as necessidades da realidade da escola e com a qualidade necessária para o desenvolvimento das infâncias.

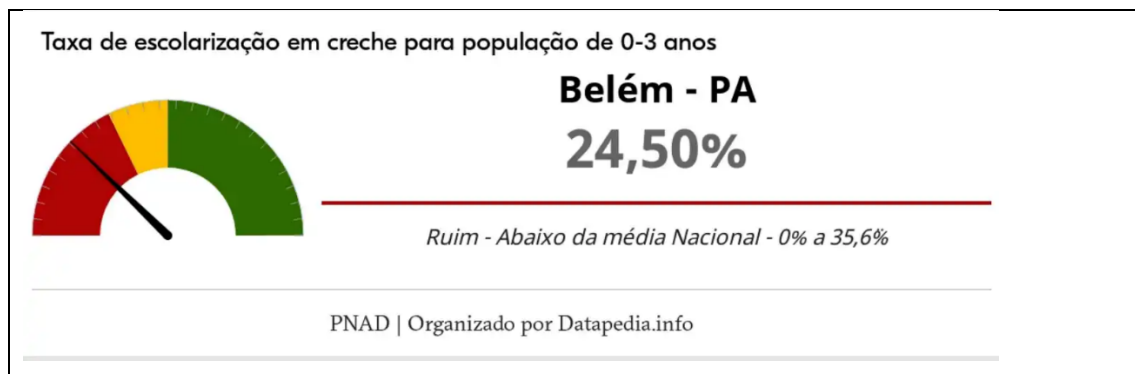
## 4.2 A educação infantil na Rede Municipal de Belém

Belém, conhecida como a cidade das mangueiras por suas frondosas árvores que ladeiam os corredores de suas ruas, é a capital e cidade mais populosa do estado do Pará.

Sua população infantil é diversa sendo, portanto, composta por diferentes infâncias e suas realidades se fazendo presente nestas as infâncias das periferias, dos condomínios fechados, dos distritos, dos rios, ilhas, assentamentos, quilombos, campos, entre outros, havendo, portanto, diversas formas de viver a infância em Belém do Pará. Segundo dados do site primeira infância primeiro<sup>6</sup>, Belém possuía 116.838 mil crianças na faixa etária de 0 a 6 anos em 2021.

Em 2019<sup>7</sup>, segundo dados do site, apenas 1/4 de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creches. A partir desta informação percebe-se que o previsto no PNE como meta ainda se encontra longe de ser atingido pois até 2024 cerca de 50% das crianças deveriam estar matriculadas em creches. O quadro abaixo demonstra que a capital estava com 24,50% da população de 0 a 3 anos matriculada em 2019, em desvantagem inclusive, no concernente a média nacional.

**Figura 4** - Taxa de escolarização em creches, em Belém do Pará no ano de 2019



**Fonte:** site Primeira infância Primeiro

Estes dados não fazem referência a porcentagem de crianças atendidas em rede públicas e privadas, mas trabalham com o número de matrículas total. O que nos leva a pensar

<sup>6</sup> O site oferece informações sobre a primeira infância no Brasil, utilizando para isso, fontes oficiais de bases organizadas por órgãos públicos como Ministério da saúde, IBGE, INEP entre outros. Acesso: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/>

<sup>7</sup> Dados mais recentes colhidos pela autora acerca da situação de matrículas de crianças de 0 a 5 anos na educação infantil. A pandemia vivenciada pelo mundo a partir de 2020 dificultou a obtenção de dados mais recentes tendo em vista que as aulas ocorreram de forma remota por cerca de 2 anos.

que o número de crianças pobres sem acesso as creches, fosse ainda maior que o estimado neste período.

Quanto a pré-escola, o que foi estabelecido como meta pelo PNE também ainda não havia chegado a ser atingido. Segundo a meta estabelecida, 100% das crianças de 4 e 5 anos deveriam estar matriculadas, mas no ano de 2019, Belém também não havia atingido a meta e encontrava-se abaixo da média nacional no referente ao número de matrículas na pré-escola, conforme podemos observar no quadro abaixo:

**Figura 5** - Taxa de escolarização em pré-escolas, em Belém do Pará no ano de 2019



**Fonte:** site Primeira infância Primeiro

Aqui, interessa a discussão acerca do atendimento realizado especificamente pela prefeitura de Belém, apesar do Estado ter inaugurado uma creche em 2002 na capital atendendo crianças de 2 a 5 anos, entretanto, o atendimento à educação infantil acontece prioritariamente pela rede municipal.

Assim a prefeitura de Belém dispõe hoje, em termos de educação, segundo reportagem do jornal O Liberal a seguinte estrutura:

A rede municipal de ensino de Belém possui 200 unidades educativas entre espaços próprios (174) e conveniadas (26). A rede se divide entre Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs-42), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs-37), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS-29), Unidades de Educação Infantil (UEI-28), Anexos (36), Conveniadas (26). As UEIs e EMEIs são exclusivamente para educação infantil. (Rocha, 2023, s/p)

Devendo ser incluído também neste quantitativo, o Centro de referência em educação ambiental “Escola Bosque” que não foi mencionado na reportagem. De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém (2021-2022), que traz dados mais atuais, em 2022 cerca de 20.144 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos

estavam matriculadas na rede, 6.150 na creche e 13.994 na pré-escola. Ainda no que concerne a esses dados o site oficial da Secretaria Municipal de Educação cerca de 80 escolas estão passando por reforma e ampliação aumentando assim o número de vagas ofertadas a esta faixa etária. Quanto a construção de novas escolas, em pesquisa no site, foi possível identificar que haverá uma nova escola, EMEIF Paulo Freire, que atenderá crianças de 3 assentamentos em Mosqueiro com obras a serem iniciadas no segundo semestre deste ano. E 2 novas escolas em projeto a ser analisado também, no segundo semestre no bairro da Condor e Jurunas.

A SEMEC organiza as escolas em distritos administrativos para atendimento, suporte e orientação de todas elas. Desta forma temos: DABEL, DASAC, DAICO, DAMOS, DAOUT, DABEN, DAENTE E DAGUA que reúnem escolas dos bairros que fazem parte deste distrito, sendo os maiores, o DAGUA e o DABEN, por concentrarem os bairros mais populosos de Belém.

As escolas que atendem a educação infantil são as EMEIFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) que além da pré-escola, oferecem vagas para o fundamental, as EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e as UEIs (Unidade de Educação Infantil) atendem toda a educação infantil, Anexos e UP's (Unidades Pedagógicas) com as pré-escolas e escolas conveniadas com atendimento de 0 a 5 anos.

Desde 2015 os espaços educativos vêm passando por mudanças onde, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém (DCRMEB)

Os espaços educativos de Educação Infantil passaram por mudanças impulsionadas pela resolução 028/2015 do CME de Belém, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação básica no Sistema Municipal de Educação de Belém, e também pelas exigências do FNDE para repasse de recursos aos municípios. (Belém, 2022, p.140)

Com isso houve uma mudança na nomenclatura, mas fundamentalmente, nas estruturas funcionais dos espaços que foram ampliados. Assim, gradativamente as UEI's vem se transformando em EMEI's ganhando status de escola e não de unidades, bem como uma equipe diretiva, já que as UEI's funcionam com apenas uma pedagoga que realiza todo o trabalho administrativo e pedagógico.

Quanto ao currículo adotado na rede, ele tem como documento norteador as DCRMEB, onde é definida a concepção de currículo que as escolas deverão adotar como referência para elaboração de suas propostas pedagógicas à luz da BNCC, principalmente no tocante aos direitos de aprendizagem e a relação intercampos.

Assim trabalha com o currículo integrador com bases freirianas valorizando a prática da liberdade e o diálogo como eixo norteador das relações estabelecidas. Onde os sujeitos, através de seus saberes, de suas observações sobre a realidade constroem conhecimento, ou seja, o conhecimento não é imposto de fora para dentro da escola, mas construído de forma sistematizada a partir da realidade dos próprios alunos que caminham, portanto, para o desenvolvimento de uma consciência crítica. A educação é assim, uma prática libertadora.

Neste sentido não cabe uma escola autoritária onde o poder e seu uso se façam presentes, mas sim, o diálogo, a valorização dos conhecimentos dos sujeitos, principalmente dos educandos, de onde deverá partir o processo de aprendizagem.

O currículo integrador, que valoriza a educação como prática da liberdade, engendra a participação ativa e efetiva à medida que os sujeitos vão se tornando livres. Possibilita, também, o desenvolvimento da consciência crítica, pois tanto aluno quanto professor passam a observar a realidade em que vivem analiticamente e, com isso, garantem sua liberdade. A escola deixa, portanto, de se assumir autoritária, para assumir um papel de estrutura e tradição, por valorizar o diálogo, que se torna presente como condição sine qua non por não impor nada, já que se dispõe às práticas construídas de dentro para fora. (Belém, 2022, p.26)

Os saberes, mobilizado pelas crianças a partir de suas observações e interesses acerca da sua realidade obtidos através da escuta por parte dos professores são organizados em forma de tramas conceituais que interligam e sistematizam os conhecimentos de forma integrada. Desse modo, o conhecimento não é compartimentado em disciplinas e nem hierarquizados.

As crianças são protagonistas de suas aprendizagens, ouvidas com base no diálogo nos saberes que trazem de sua realidade e que a escola trabalhará para ampliá-los de forma contextualizada e crítica, numa prática libertadora. As tramas conceituais são assim a

[...] sistematização curricular que parte da premissa de escuta das crianças como mobilizadora de saberes resultantes das experiências vivenciadas nas realidades das crianças e suas famílias aos conhecimentos sistematizados historicamente, que de maneira dinâmica possibilite a ampliação de conhecimentos pautados em princípios éticos, estéticos e políticos com base na dialogicidade, amorosidade, problematização da realidade e processo de emancipação dos sujeitos, é uma construção curricular que considera a criança como centro, suas vozes e indagações sobre o mundo, tecido em tramas de conhecimentos e saberes. (Belém, 2022, p.141)

A brincadeira, eixo organizador deste currículo, deve ser garantida como direito da criança e como expressão genuína da cultura infantil, e vista como o modo de existir das crianças onde elas comunicam suas realidades interiores.



Para que este currículo se efetive, a organização dos espaços é um dos eixos fundamentais afinal, a escola deve ser um local de encontro e humanização para que se tenha o diálogo como base e prática libertadora.

O espaço então, é visto como um ambiente onde se desenvolvem relações sociais devendo ser planejado e organizado para que as crianças possam pensar sobre seus conhecimentos e estabelecer novas aprendizagens através das brincadeiras e experiências diversas que contribuam para o desenvolvimento integral infantil. Assim, “[...] o espaço é considerado como um outro educador desde que seja intencionalmente planejado de modo a funcionar como um sistema vivo, capaz de estabelecer comunicação com as crianças por meio de sua estrutura, organização e disposição de materiais” (Belém, 2022, p. 239).

Observa-se pelas Diretrizes que orientam a educação do município a preocupação com o protagonismo das crianças, com a valorização de sua fala, seus saberes e a visão da realidade que deve ser fazer presente na escola não somente através da criança bem como de sua família. Garantindo a brincadeira como eixo estruturante desta aprendizagem que traz a criança e seus saberes para o centro, organizando-os em tramas conceituais. Uma educação libertadora, dialógica e crítica que precisa de espaços/ambientes pensados pedagogicamente para contribuir com essa educação.

---

## 5 U.P. GENTE FELIZ: NARRATIVAS DO ADULTO-PESQUISADOR ACERCA DESTE ESPAÇO ESCOLAR PARA AS INFÂNCIAS

---

Nesta seção tenho como objetivo apresentar a UP Gente Feliz, um breve resumo da história de sua construção e os seus espaços. História essa que apresenta peculiaridades por envolver a participação das mulheres da comunidade, desde sua origem, trabalhando de forma coletiva, para transformar um centro comunitário em uma pré-escola popular.

A relevância desta seção encontra-se no fato de que conhecer a U. P. Gente Feliz através de sua história e de seus espaços nos propicia compreender a relação da comunidade, e conseqüentemente das crianças, com esse espaço-ambiente escolar. Afinal,

Para entender melhor uma instituição, é importante saber um pouco acerca da história do prédio, do projeto inicial da construção, quem o projetou, para que foi pensado, como foi construído, os materiais usados etc. Também se deve verificar se foi um prédio desenhado para uma atividade específica ou se é um modelo pensado para toda uma região, quais as necessidades peculiares do grupo atendido e das comunidades, se o prédio já sofreu reformas, reinaugurações ou adaptações. (Barbosa, 2006, p.125)

E este é um espaço no qual os avós e os pais das crianças participantes da pesquisa mantem uma relação de proximidade por fazerem parte de sua construção, um espaço no qual crianças de uma família inteira e por várias gerações, por ele passaram e que, portanto, traz marcas para as próximas gerações de crianças que dele farão parte.

Assim, compreendo que as narrativas coletadas junto as crianças também se fazem impregnadas da história desse espaço, desta comunidade, deste lugar. E que esta história nos ajuda a compreender ainda, como os espaços desta Unidade Pedagógica são constituídos nos dias atuais.

Com este estudo não busco trazer as narrativas de qualquer infância, mas de infâncias situadas dentro de um determinado contexto social, espaço e de um tempo histórico. Demartini (2009, p.08) chama a atenção de todos os pesquisadores que pretendem trabalhar com relatos orais para a compreensão de que “é preciso desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa. Quer dizer, se é aquele grupo escolar, se é aquela instituição, se é aquela creche, se é a rua.”

Ter essa compreensão nos remete a perceber que não há homogeneidade na infância, há diversidades de infâncias e mesmo pesquisando um determinado contexto social, teremos infâncias, ou seja, diferentes possibilidades de ser infante nele.

## 5.1 A história

A U. P. Gente Feliz compõe as escolas da prefeitura que fazem parte do Distrito DABEN, um dos mais populosos de Belém, e nasce em uma comunidade que foi se constituindo sem um planejamento prévio, em um terreno de invasão, sem infraestrutura e, portanto, com uma série de dificuldades como habitações precárias, problemas com saneamento, canais que enchem, falta de asfalto, violência, etc.

Próximo a essa comunidade se concentram a feira, local de trabalho da maioria dos pais de crianças da escola, posto de saúde e uma pracinha que é tomada por barraquinhas, funcionando como local de comercialização de lanches, comidas, roupas usadas e brinquedos alugados etc. sendo fonte de renda para muitas famílias desta comunidade. Assim, a área que seria para lazer das crianças acaba tendo poucos espaços livres e nenhum brinquedo gratuito para brincar.

A comunidade é bastante populosa e a demanda por vagas na educação infantil e ensino fundamental é grande, o que faz com que a U.P. Gente Feliz seja muito procurada por ela o ano inteiro. Mas, apesar da escola ter esse nome, a história de luta por esse espaço tem um peso grande dentro da comunidade pois ainda hoje, ela é conhecida pelo nome do centro comunitário, e não pelo nome da escola.

O Centro Comunitário nasce em 1987, como uma associação de mães com lideranças majoritariamente femininas que, preocupadas com as necessidades do local onde moravam, se reuniam em um barracão para discutir ações que pudessem melhorar os problemas da comunidade.

Com o tempo, a comunidade foi crescendo e a necessidade de ter escolas públicas no entorno foi aumentando, o que fez com que a associação lutasse para estruturar o barracão do centro comunitário, construindo salas de aula e procurando estabelecer um regime de convênio, primeiramente com a SEDUC/PA, e em 2005, com a SEMEC/Belém. Assim, nasce esse espaço escolar nos mesmos moldes com que foi formada a comunidade, sem um planejamento prévio.

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares da Educação de Belém (2022) o sistema municipal de ensino vem estabelecendo convênios educacionais desde a década de 1970 visando minimizar o déficit da oferta de vagas na rede municipal, principalmente na faixa etária de 4 e 5 anos.

São instituições com autonomia técnico-pedagógica e financeira que precisam de autorização do Conselho Municipal de Educação (CME), instituído pela resolução 028/2015, funcionando sob o termo de escolas anexo. Com a resolução, essas organizações passaram a ter

que ser habilitadas pelo CME e apresentar documentos de regularidade fiscal para firmar convênios educacionais.

O convênio estabelecido entre o Centro Comunitário e a SEMEC se deu em regime de comodato, onde a comunidade cedeu o prédio e a secretaria entrou com os recursos pedagógicos, os funcionários, mobiliários e merenda escolar, funcionando assim, como anexo de outra escola municipal da região que atende somente ensino fundamental. Assumiu a direção da escola a líder comunitária da época, que é pedagoga e está à frente da Unidade Pedagógica até os dias atuais.

Muitas necessidades que esta escola apresentava, segundo a diretora, em termos infra estruturais, eram custeadas pela própria comunidade através de doações, rifas e bingos, o que fez com que a comunidade apresentasse um sentimento de proximidade e pertencimento a esse espaço, inclusive as crianças, afinal seus avós ajudaram em sua construção, seus pais estudaram nela no tempo em que era vinculada a rede estadual, seus irmãos, primos, vizinhos, todos se encontram neste espaço que é da comunidade e que foi construído e mantido por eles.

O que era para ser transitório acabou se tornando permanente, ou seja, uma escola que foi construída pela comunidade sem o planejamento necessário para atender crianças de educação infantil e ensino fundamental I permanece até os dias atuais, sem que os governos se sintam obrigados a melhorar as condições estruturais deste prédio por pertencer a comunidade, mas o atendimento da demanda de matrículas permanece nas estatísticas oficiais. Para Algebaile (2009, p. 137-138)

[...] a escola fora objeto de lutas sociais que, longe de se restringirem à reivindicação da ação do Estado, eram também constituídas por ações de produção direta de formas alternativas de atendimento escolar. Porém, na contramão dos acontecimentos, em que a produção da escola por parte da sociedade civil induzia o alargamento das noções de direito e da esfera pública no campo da educação, o Estado parecia apropriar-se da face precária da escola assim produzida para se isentar de produzi-la de modo diverso. Enquanto a escola simples, comunitariamente produzida, tinha na simplicidade a afirmação de uma transitoriedade, o Estado brasileiro se encarregava de produzir uma escola precária que permaneceria como prática de contenção da expansão do direito à educação e da própria esfera pública.

Desta forma, a luta pela escola pública e de qualidade é um desafio que vai muito além da oferta de vagas, visa a garantia de direitos no que concerne a qualidade dos espaços e do ensino aos que fazem uso da escola.

## 5.2 A Unidade Pedagógica e seus espaços

Passar um período longe deste espaço no qual atuo como educadora há 12 anos e voltar a ele buscando um olhar de distanciamento, exigiu de mim um exercício constante como pesquisadora iniciante afinal, estava ali buscando as narrativas das crianças acerca daquele espaço.

Neste sentido procurei realizar um exercício de ausculta sensível junto as crianças que me conduziram a um “novo olhar” para esse espaço, a partir de suas narrativas, me apresentando então o espaço-ambiente escolar da forma como elas o veem, mas para isso, busquei também despir-me das marcas acumuladas nestes anos como adulto-educadora que sou dessa escola, o resultado segue sendo apresentado aqui.

A escola trabalha com o ensino fundamental I até o 3º ano e educação infantil, jardim I e II. São cerca de 550 crianças, divididas em 10 salas de aula, sendo atendidas 10 turmas nos horários da manhã e 10 no horário da tarde.

Além das salas de aula, a escola é composta por quadra, banheiros para meninos, meninas e funcionários, sala de coordenação pedagógica, o refeitório que funciona no corredor que fica de frente para as 4 salas de educação infantil, cozinha, 1 sala onde funciona juntas a biblioteca, que encontra-se desativada por falta de professor, a secretaria e a direção escolar, algumas vezes, é dada permissão para que esse espaço seja utilizado também, como sala de professores, tendo em vista que não há qualquer local destinado ao planejamento ou reuniões entre o corpo docente e esta é a única sala com estrutura para isso.

Conheceremos então, cada espaço da U.P. Gente Feliz e os sujeitos que constituem diretamente o dia a dia desta instituição, a educadora e as crianças.

### 5.2.1 A Fachada

Revisitando a escola no período das observações, concentrei-me a olhar o prédio em sua fachada e percebi que ali pouco lembrava uma escola, apenas as crianças sentadas com seus pais aguardando debaixo de um “puxadinho”<sup>8</sup> o horário da entrada. O muro é extenso e nele vem escrito o nome da escola e um versículo bíblico que diz “A porta que Deus abre ninguém fechará!” (Apocalipse, 9.10), religião e educação misturando-se em um mesmo espaço, mas

---

<sup>8</sup> Aproveitou-se o muro da escola para puxar um telhado que é sustentado por 2 vigas de ferro e pelo próprio muro, e construiu-se dois bancos grandes de cimento, um encostado no muro e o outro paralelo a ele. Assim, pais e crianças conseguem se proteger do sol ou chuva nos horários de entrada e saída da escola.

que pouco lembra, que ali se faz a educação de crianças, tudo fechado, com uma pintura desgastada pelo tempo, que lembram cores neutras.

Observar a escola em sua entrada é interessante pois o que a caracteriza como escola é o fato das crianças e pais estarem adentrando naquele prédio, tendo em vista que em um olhar menos cauteloso daquele espaço físico, não há aspectos que lembre um prédio escolar. Ali há um muro longo com pedaços de cacos de vidro grudados para provavelmente proteger contra a violência e um portão pequeno de ferro que se mantém fechado o tempo todo, sendo aberto apenas um lado nos horários de entrada ou saída das crianças. Além de uma cobertura com bancos de cimento onde pais e crianças aguardam o horário da entrada e saída, alguns sentados e outros em pé buscando se proteger do sol ou da chuva. Não há desenhos, nem flores, nem nada colorido, nada que lembre a infância em uma rua que lembra que um dia foi asfaltada. Os muros da escola parecem combinar com a tristeza da rua. (Diário de bordo, anotações do dia 19/09/22)

Observa-se que uma escola que nasce da necessidade da própria comunidade está fechada, apartada da mesma, por um muro que não permite essa proximidade, essa conexão entre a escola por eles construída e a própria comunidade. Malaguzzi, na escola Reggio Emília, traz uma proposta de arquitetura que permite a conexão entre o ambiente interno e externo da escola.

Por meio da arquitetura, busca-se um diálogo entre o ambiente interior e o exterior que permita a interconexão entre dentro e fora. Para favorecê-la, nas construções há o uso intenso de transparências, obtidas com vidros, plásticos, paredes vazadas e variedade de níveis, de onde podem ser observados vários espaços e ângulos. (De Sá, 2010, p.68)

A proposta de conexão entre ambiente interno e externo é interessante por aproximar a comunidade da escola. Neste sentido, é interessante perceber que uma escola que foi construída pela própria comunidade se fecha buscando afastar suas crianças do entorno.

### 5.2.2 A Quadra

Entrando pelo portão é possível ter uma panorâmica da escola como um todo, para melhor compreensão desta observação trago o trecho, extraído do caderno de bordo, que nos permite melhor visualização, (ver ainda figura 6 abaixo)

Ao adentrar é possível ver as salas formando um “U” e no centro uma quadra descoberta, que parece ocupar o coração da escola. A quadra é feita de cimento, o que torna perigoso seu uso principalmente para as crianças de 4 anos, há duas traves, que pelo tempo e uso já estão enferrujadas e dois aros para jogar basquete. O sol abrange mais da metade da quadra durante o dia restando cerca de ¼ da mesma onde há sombra. No período em que estive em observação, notei pouca utilização deste espaço

pelos professores, já as crianças aproveitam o horário do recreio para brincar nela. (Diário de bordo, anotações do dia 19/09/22)

Neste “primeiro olhar”, ao adentrar na escola, não se encontram também, as marcas das crianças pela escola, sejam em trabalhos expostos, pinturas ou algo que mostre suas identidades, seus protagonismos. Todas as paredes externas estão vazias, frias, sem sentidos que informem a quem chegue, o que acontece nesta escola e o que é realizado pelos que nela se encontram. O que gera uma sensação de estranhamento afinal,

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos (as) e professores(as). (Forniero, 1998, p.232)

Assim, a “julgar” por esta panorâmica, continuou-se sem pistas das crianças, dos alunos, dos professores e do que ali é produzido ou não pelos que fazem parte desta escola.

A atenção da visão volta-se então toda para a quadra que ocupa um espaço grande na escola, conforme ilustra a figura 6, se constituindo como o coração da mesma, local onde ocorrem a maioria dos eventos da escola.

**Figura 6** - Quadra de esportes da U. P. Gente Feliz



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Neste espaço externo não há um playground e nem pinturas de jogos tradicionais da infância como amarelinha, elas são desenhadas com carvão ou giz pelas próprias educadoras.

O sol começa a incidir forte sobre ela, a partir das 9hs da manhã, e por conta disso, a escola sofreu uma denúncia<sup>9</sup> de alguns pais, veiculada em jornal eletrônico de grande circulação em Belém, no período em que estive realizando as observações. A denúncia informava sobre a exposição das crianças ao sol, ao utilizar a quadra e no que isso vinha gerando de impactos na saúde das mesmas.

No que concerne a denúncia, a SEMEC, em nota, prometeu uma visita técnica ao espaço para verificar junto a direção, os problemas apontados, mas esclareceu que, pelo regime de convênio estabelecido, ela é responsável apenas por pequenos ajustes na infraestrutura, o que não prevê a cobertura da quadra ou qualquer reforma maior necessária. E que as atividades de educação física são realizadas em sala de aula, ficando a quadra para uso da comunidade aos fins de semana, conforme figura 7, do excerto retirado da nota.

**Figura 7** - Nota da SEMEC acerca da denúncia dos pais sobre as dificuldades infra estruturais da U. P. Gente Feliz

"Nós enviaremos uma equipe do **Departamento de Manutenção** para avaliar os serviços que precisam ser executados conforme prevê o contrato de comodato, que não inclui a construção de uma cobertura para a quadra. Quanto aos ventiladores, a **Semec entregou, neste semestre, dez novas unidades à UP**. Cabe esclarecer também que as atividades de educação física são realizadas em sala de aula e que a **quadra é somente utilizada nos fins de semana pela comunidade do bairro**", informou o órgão.

**Fonte:** Jornal eletrônico O Liberal

O posicionamento da SEMEC nesta nota, acende um alerta no que concerne a qualidade da educação que esta secretaria visa oferecer às crianças dessa comunidade. Fazem referência unicamente ao uso da quadra pelas crianças do ensino fundamental, omitindo a educação infantil, e normalizam, em suas falas, o uso da sala de aula como local para realização das atividades físicas.

---

<sup>9</sup> Ver em: <https://www.oliberal.com/eu-reporter/unidade-pedagogica-do-tapana-apresenta-problemas-de-infraestrutura-1.602114#:~:text=Unidade%20pedag%C3%B3gica%20do%20Tapan%C3%A3%20apresenta%20problemas%20de%20infraestrutura%2C%20afirmam%20den%C3%BAncias,-Segundo%20relatos%2C%20a&text=A%20Unidade%20Pedag%C3%B3gica%20Municipal%20Nossa.den%C3%BAncias%20dos%20pais%20de%20alunos>. Acesso em: 20/11/2022.



Acredita-se que a Secretaria saiba, que essa Unidade Pedagógica, funciona com educação infantil e ensino fundamental, e que todas as crianças utilizam ou deveriam utilizar o espaço da quadra, principalmente para as atividades que envolvem o desenvolvimento motor, e/ou atividades cujo objetivo seja a brincadeira, a inteiração entre pares em atividades livres e dirigidas, entre outras. Assim, como deixar de usar este espaço e esperar que em sala de aula/referência, um espaço já tão pequeno, que comporta todo um mobiliário, além de crianças e professores, possa ser utilizado para atividades mais livres? Ou estaríamos diante de uma proposta de atividade física/motora/lúdica que visa o “enrijecimento” dos corpos ao se manter sentados ao invés de, poderem utilizar o corpo para se expressar mais livremente?

O discurso da Secretaria é visto com preocupação, afinal, de acordo com os parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil, documento que dá subsídios para as secretarias de educação, os espaços de recreação e vivência devem ser valorizados pois vão

[...] 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)

O que vem na contra mão do que a Secretaria propôs como solução para a instituição, para os pais e para as crianças. Ademais, apesar da prefeitura vir anunciando, através de propagandas para a população, a construção de escolas públicas e a reforma de muitas já existentes, todas equipadas e adequadas as necessidades das crianças, para essa comunidade, a esperança de ter um espaço melhor para seus filhos disposto pelo poder público, parece ter terminado, ficando a cargo, mais uma vez, da comunidade escolar, a responsabilidade por um espaço melhor para as crianças, o que, pelos valores necessários para uma reforma que envolva a cobertura da quadra, se torna inviável. Para Algebaile (2009, p.140), esse descaso com este tipo de escola

[...] é o que garante, a determinada gestão governamental, a “reserva financeira” que torna possível a produção de um número reduzido de escolas-modelo. Estas, simbolicamente, cumprem dupla função. De um lado, servem como propaganda, dando visibilidade à ação governamental no campo educacional e “atestando” sua qualidade. De outro, atenuam o desconforto em relação às escolas degradadas, porque as tornam menos visíveis (as escolas-modelo, definitivamente, sempre se destacam na paisagem, impondo-se como principal representação “da escola”, em seu conjunto) e porque, funcionando na mesma lógica da “ilusão do desenvolvimento”, fazem parecer que a realidade precária é apenas transitória e que sua superação é uma questão de tempo.

Tempo este que parece não chegar para as crianças desta escola e para os pais desta comunidade que convivem com uma escola cuja melhora dos espaços continua a depender de seus esforços.

### 5.2.3 Os banheiros

Na U. P. Gente Feliz há dois banheiros, um para meninas e outro para meninos, que são utilizados pelas crianças da educação infantil e do ensino fundamental e um banheiro unissex, de uso exclusivo dos funcionários.

No banheiro das crianças, cada um deles possui dois vasos sanitários e um chuveiro e por não possuírem portas, as mesmas ficam expostas na realização de suas necessidades conforme podemos observar na figura 8.

**Figura 8-** Banheiro masculino infantil e pia da U. P. Gente Feliz



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Há uma distância a ser percorrida entre as salas de educação infantil e os banheiros e as educadoras têm que fazer a escolha em acompanhar as crianças até lá ou continuar em sala com os demais, o que impacta na questão dos cuidados, principalmente com as menores.

Durante o período de observação, não se identificou nenhum trabalho voltado a higiene pessoal como a lavagem das mãos antes das refeições e a escovação dos dentes, talvez por só haver uma pia (vide imagem 08), para uso coletivo da escola, e não haver um escovódromo para uso das crianças.

## 5.2.4 O Refeitório

O refeitório localiza-se no corredor que dá acesso a sala da diretoria e em frente as salas de educação infantil. É usado pelas turmas de educação infantil e ensino fundamental, em dois intervalos de tempo diferentes. Na figura 9, é possível ver o refeitório vazio e em uso pelas crianças da educação infantil.

**Figura 9** - Refeitório da U. P. Gente Feliz



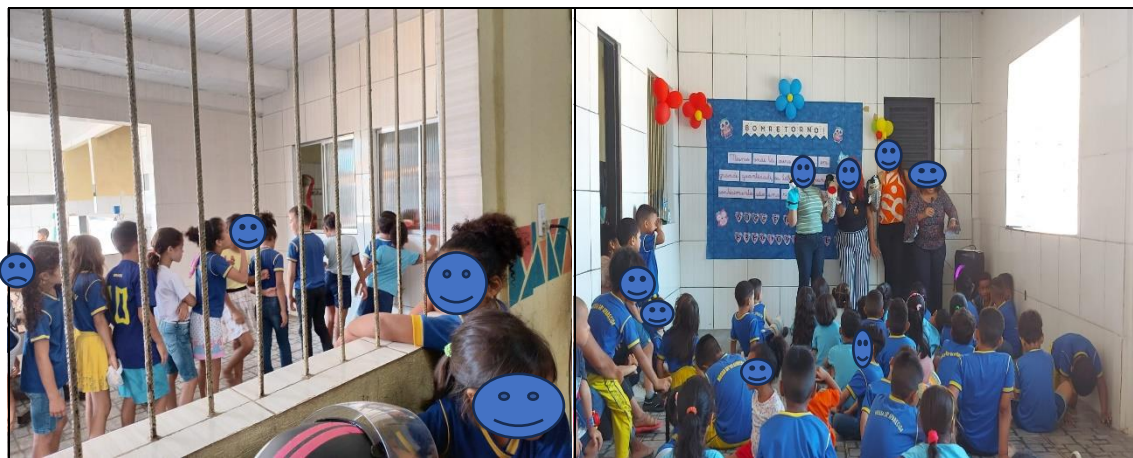
**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Quanto a organização e rotina deste espaço, realizamos as seguintes observações,

[...] as paredes são lisas, sem imagens em cartazes que lembrem e incentivem a alimentação saudável. Apenas a parede ao fundo do refeitório é usada como espaço para compor painéis temáticos de boas-vindas ou de projetos, feitos pelas educadoras. O primeiro horário da merenda é das crianças da educação infantil que saem das salas e são encaminhadas para sentarem às mesas. Algumas trazem lanches de casa que em geral são refrigerantes, bolachas recheadas, frutas e salgadinhos; outras se alimentam com o que a escola oferece. Nessa dinâmica não é difícil umas repartirem o lanche com as outras. Depois que estão sentadas, a educadora vai buscar os lanches e pergunta a cada criança quem quer o lanche da escola. A comida já está servida nos pratos, as crianças se alimentam e ao final, jogam o que restou em um balde que serve de lixeira e levam os pratos de volta para o balcão da cozinha. Já o ensino fundamental, merenda no segundo horário, após a saída das crianças da educação infantil, e para pegar seu lanche formam uma fila e sentam-se às mesas para lanche, algumas crianças deixam de lanche para usar esse tempo para brincar na quadra. (Diário de bordo, anotações do dia 19/09/2021)

A movimentação do recreio do fundamental é maior do que o da educação infantil gerando, conseqüentemente, um barulho maior, o que deixa as crianças da educação infantil bastante agitadas neste ínterim, conforme primeira foto da figura 10, nela crianças da educação infantil acompanham pela janela o recreio do ensino fundamental.

**Figura 10** - Refeitório da U. P. Gente Feliz, na primeira foto recreio do ensino fundamental e na segunda apresentação de história com fantoches para as crianças



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

O espaço do refeitório é utilizado também para ensaios, apresentações e outros tipos de atividades fora de sala. Para isso as educadoras, junto com os funcionários de apoio, retiram todo o mobiliário afim de garantir o espaço necessário para que a atividade ocorra, conforme demonstra a segunda foto da figura 10, onde as educadoras fazem uma apresentação de fantoches para as crianças neste espaço.

### 5.2.5 A Biblioteca e a Diretoria

Ao final do corredor, onde funciona o refeitório, tem uma sala, ilustrada na figura 11, que funciona como secretaria, biblioteca, diretoria e algumas vezes, como sala dos professores.

**Figura 11** - Biblioteca e Diretoria da U. P. Gente Feliz



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

As estantes de ferro com livros dividem os dois ambientes onde, de um lado funciona a biblioteca e do outro a secretaria e diretoria. Algumas vezes, com autorização da direção da escola, esse espaço é utilizado como sala dos professores já que não há um local definido para realização de planejamentos e reuniões com o corpo docente.

A biblioteca encontrava-se desativada pela falta de professor nesse espaço, durante o período de observação, constatou-se que sua utilização se dava por iniciativa das docentes que iam até lá buscar livros para usar em sala de aula ou quando precisavam usar a televisão levando suas turmas até lá.

#### 5.2.6 A Sala de referência

As salas de aula da U. P. Gente Feliz acomodam, no turno da manhã, 6 turmas de ensino fundamental e 4 turmas de educação infantil - 2 de Jardim I e 2 de Jardim II - e à tarde, 7 turmas de fundamental e 3 de educação infantil.

As salas das turmas de fundamental são um pouco maiores que as de educação infantil funcionando, em geral, com 30 crianças matriculadas<sup>10</sup>, enquanto que as de educação infantil são 25.

A sala de referência, em que aconteceu o processo de produção de dados, é de uma turma de Jardim II – critério importante porque a maioria das crianças já frequentava a Unidade por pelo menos mais de um ano – em que os pais e a educadora se disponibilizaram em colaborar com a pesquisa.

Para apresentar essa sala, faço uso das imagens e anotações no diário de bordo onde é possível conhecer melhor esse espaço-ambiente. Na figura 12, visualiza-se essa sala de referência.

---

<sup>10</sup> Com exceção da turma de 1º ano da tarde que funciona no corredor da educação infantil, na sala que realizamos a observação pela manhã, com 25 crianças matriculadas



**Figura 12** - Sala de referência do Jardim II da U. P. Gente Feliz



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Ao observarmos a organização da sala de referência, vemos que as mesas e cadeiras formam 2 fileiras grandes que ocupam o espaço central e todos os outros mobiliários, como a estante de ferro, a mesa e cadeira da educadora, o ventilador e mesas e cadeiras das crianças que não estejam em uso, ficam encostados nas paredes.

Duas questões trazem influências para que a organização da sala se dê dessa forma: a primeira questão é que a tarde, em função das demandas da escola, ela é usada pelo ensino fundamental, e, portanto, utilizam o mobiliário desta etapa de ensino; outra questão, é que nesta sala há uma janela cuja abertura se dá para dentro dela, o que, para evitar acidentes, faz com que as mesas e cadeiras sejam afastadas para o centro da sala. Assim é possível visualizar a sua organização a partir da descrição abaixo,

A sala de referência é organizada em 2 fileiras grandes compostas por mesas menores que foram juntas lado a lado. Esta organização se dá, segundo a educadora, pelo fato do mobiliário não ser adequado para o Jardim II. À tarde, nesta sala, funciona uma turma de 1º ano, o que fez com que ela recebesse as mesas e cadeiras do ensino fundamental I. Como forma de fazer esse material caber na sala, juntou todas as mesas formando dois grandes mesões. O espaço ocupado pelos dois mesões, acaba tomando grande parte do espaço físico da sala restando no local lugar para 1 ventilador de pé, a mesa da educadora que fica encostada na parede e 1 armário de ferro. Ademais, não sobram espaços livres para a realização de atividades menos dirigidas em sala, pois teriam que empilhar as mesas e cadeiras para isso. (Diário de bordo, anotações do dia 19/09/22)

A sala de referência é então composta por um mobiliário voltado para o ensino fundamental, que toma um espaço grande em uma estrutura física pequena, que conta ainda com uma janela cuja abertura se dá para dentro da sala, representando risco. Isso acaba influenciando na organização dessa sala e nas possibilidades do fazer pedagógico dentro dela,

impactando no trabalho das crianças e da educadora como pudemos acompanhar e vivenciar nos dias em que estivemos fazendo parte deste cotidiano.

Até o momento, todas as atividades de sala são desenvolvidas nas 2 mesas grandes postas lado a lado de forma que fica difícil a criança sair do seu lugar.  
[...] Desta forma, não há como fazer em sala rodinha, as músicas infantis são cantadas das mesas; as histórias infantis também, mesmo quando eu contei a história tivemos que nos apertar em um cantinho da sala entre a fileira de mesas e o ventilador de pé, o que não foi nada confortável pois ficamos muito amontoados. O espaço escolar da sala de referência acaba sendo, portanto, o espaço das mesas e cadeiras. (Diário de bordo, anotações do dia 27/09/22)

Assim, vemos que essas questões repercutem no cotidiano dessas crianças e da educadora, o espaço escolar e sua organização deixa-os mais “engessados” na realização de práticas voltadas à infância que se espera ocorrer nas salas de educação infantil como: leituras no chão, atividades em grupos pequenos, brincadeiras dirigidas, entre outros.

As mesas e cadeiras ganham papel central nessa configuração e a maioria das atividades acontecem a partir delas pelas próprias dificuldades encontradas no espaço. Cabe destacar que de acordo com as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém "a forma como um espaço é organizado, mobiliário e materiais distribuídos sinalizam uma construção social e histórica, exercendo um impacto significativo nas práticas pedagógicas postas em execução” (Belém, 2022, p.244). No entanto, percebe-se que as demandas deste espaço-ambiente, seja pela necessidade de matrículas para o fundamental ou pela estrutura de uma janela, acabam por limitar as possibilidades do fazer educativo para essas crianças da educação infantil. O documento segue informando:

Ambientes educativos devem ser pensados, planejados e organizados de modo a oferecerem condições físicas adequadas, desde os primeiros anos de vida das crianças, para a exploração, manipulação, reflexão e elaboração de estratégias individuais ou coletivas que promovam o desenvolvimento de suas habilidades psicológicas superiores. (Belém, 2022, p.244)

Conforme apresentado, pensar na organização desse ambiente educativo com todas as suas demandas era desafiador e as dificuldades que isso acarretava era sentida por todos os que dele faziam parte.

Ademais, para a realização de uma atividade diferenciada da configuração descrita acima, a educadora com a ajuda dos funcionários de apoio do horário oposto ao dela, se articulavam afim de modificar a organização da sala de referência, o que só era possível porque a educadora também trabalhava a tarde, conforme pude observar em um dos dias em que estive na Unidade.

Cheguei hoje na sala e as mesas estavam todas para o lado de fora, as cadeiras organizadas em formato de roda e as crianças muito empolgadas com a nova disposição da sala. A educadora me informou que solicitou ao apoio da tarde, a retirada das mesas para que pudesse fazer uma aula com roda de conversa e atividades de pintura no chão. Enfatizou que nem sempre dá para fazer isso pois há certa resistência do pessoal de apoio que muitas vezes “esquecem” da solicitação, o que faz com que utilize mais em seu planejamento a sala como já está disposta. (Diário de bordo, anotações do dia 30/11/22)

A sala de referência é decorada com temas infantis através de cartazes pendurados na parede: chamada, calendário, quadro numérico e quadro das formas geométricas. Há ainda um “bolsão” para colocar livros e um espaço da parede onde ficam expostas algumas atividades das crianças. Além deste espaço com atividades, não se identificou nenhuma outra produção própria das crianças que ajudassem a compor a decoração da sala.

Esta configuração é comum na educação infantil, onde o adulto-professor prepara a sala de referência, no início do ano letivo, com temas que acredita pertencer ao universo infantil, afim de familiarizar a criança com esse espaço. Neste sentido, concordamos com Horn (2004, p.37) quando afirma que “na educação infantil, encontramos com frequência, paredes com bichos da Disney, figuras da Mônica e Cebolinha, ‘caprichosamente’ colados, sem nenhuma interferência das crianças que habitam o espaço”. À criança, muitas vezes, fica reservado o espaço de uma parede para a exposição de suas atividades.

Entretanto, é importante ressaltar que este é um espaço de uso coletivo, onde relações interpessoais são estabelecidas e, portanto, todos o que coabitam contribuem, em alguma medida, em sua construção diária. Desta forma, crianças, adultos, suas culturas, seus pertencimentos e significados povoam e impregnam o espaço-ambiente e toda essa gama de conhecimentos e informações ganham uma riqueza e trazem identidade para o grupo quando são construídas coletivamente nas práticas diárias. Em consonância com Horn compreende-se que

[...] existe um espaço a ser povoado, com cores, com objetos, com distribuição de móveis. Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores. O que se observa, via de regra, é que os professores se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica excluindo as crianças disso (2004, p.37)

Na sala havia uma estante de ferro que guardava os materiais a serem utilizados e se compunha da seguinte forma:

A estante de ferro que há na sala, é dividida entre materiais da turma da manhã e da tarde. Nas prateleiras da turma da manhã haviam cadernos, uma caixa com



brinquedos, lápis, giz de cera e lápis de cor em 4 potinhos feitos de garrafa pet. Havia também, uma caixa com algumas tintas guaches e materiais que a educadora reuniu em sacos como folhas secas e aparas de lápis de cor que depois seriam utilizados em atividades. Estes eram então, os materiais disponíveis para uso. (Diário de bordo, anotações do dia 20/09/22)

Os materiais existentes ficavam acessíveis as crianças e a sua disposição, e durante o período de observação, percebeu-se que elas tinham livre acesso a esses materiais e autonomia em pegá-los conforme destacamos no excerto abaixo do diário de bordo.

Há liberdade das crianças de buscarem materiais na estante de ferro e levarem para utilizar nas atividades de mesa, elas também acessam a mesa da educadora e os materiais que lá contém. Os brinquedos também ficam acessíveis em uma caixa na estante e por vezes, é pego por eles, mesmo que entre os acordos existentes, esteja o de pega-los só com a permissão da educadora. (Diário de bordo, anotações do dia 20/09/22)

Essa autonomia traz para a criança uma maior liberdade na relação com o espaço, descentrando a figura do professor do processo de aprendizagem e dando mais segurança e confiança a própria criança em suas descobertas. Afinal, “já que um dos nossos objetivos básicos é potencializar a autonomia das crianças, ou seja, que possam trabalhar sozinhas, os materiais devem estar organizados de tal forma que favoreçam a sua utilização autônoma” (Forneiro, 2008, p. 247-248).

Mas, é válido destacar a importância de a sala de educação infantil ter uma diversidade, e nem tanto da quantidade, de materiais constituídos, preferencialmente, mas não unicamente, com as crianças. Importante ressaltar que a escassez ou abundância de materiais não são determinantes de práticas enriquecedoras, mas a diversidade desses materiais, os objetivos e as formas de utilizá-los, sim. Assim, “não é tão importante que existam muitos materiais, mas que os materiais que existentes sejam suficientes para possibilitar um trabalho rico. A carência de materiais é tão negativa quanto seu excesso” (Forneiro, 2008, p.248). Neste sentido, para Forneiro (2008) é interessante se iniciar o ano com a sala de referência quase vazia e ir enchendo-a com as crianças à medida que os projetos forem acontecendo e as necessidades surgindo pois, desta forma, tudo o que houver dentro deste espaço, será de apropriação de todos e com usos mais significativos.

Nesta sala há uma janela, ver figura 13, que traz como paisagem algumas árvores de um terreno vizinho e conseqüentemente, pássaros que chamam a atenção das crianças e que por vezes, foi também utilizada como exemplo pela educadora, ao falar sobre meio ambiente.

**Figura 13** - Paisagem da janela presente na sala da U. P. Gente Feliz



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Neste dia, as crianças se amontoaram para ver um pássaro que estava a cantar no momento do recreio (conforme figura 13). A educadora também usou esta janela para exemplificar um assunto sobre o projeto que estava desenvolvendo junto as crianças.

[...]voltaram a sentar para ouvir a educadora que estava falando sobre o museu. Perguntava para eles quem já havia ido ao museu e o que havia lá. Aproveitou a paisagem da janela para falar sobre as árvores, o que elas trazem de benefícios para o homem, o desmatamento e a importância do museu no sentido da preservação de muitas espécies. As crianças participaram bastante pois muitas já conheciam o museu. Finalizaram esta atividade com a pintura com lápis de cor do museu. (Diário de bordo, anotações do dia 22/09/22)

Ter espaços-ambientes que propiciem a relação das crianças com a natureza é uma das orientações dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006). Neste sentido, as crianças, por serem parte deste meio ambiente, buscam meios de estabelecer relações com ele. Assim, quão bom seria se todas as escolas para a infância pudessem ter um espaço destinado a esse contato com a natureza afinal, somos parte indissociável dela. Para Tiriba e Profice (2019, p.18)

[...] é fundamental afirmar e incentivar o movimento que os infantes humanos fazem em direção aos elementos do mundo natural, porque esse movimento expressa a sua condição de seres que têm uma atração pela natureza e que necessitam de proximidade para manterem-se como parte da substância única que é a vida. As crianças são seres da cultura, é verdade, essa visão é amplamente defendida e difundida em documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira. O que não está devidamente enfatizado é que elas são, simultaneamente, seres da natureza. Assim, a conexão é um direito seu e, portanto, deve ser assegurado. Mas essa é apenas meia verdade. As crianças necessitam do universo maior tanto quanto este necessita delas. Porque não se trata de interação entre dois sujeitos - humano e não humano. Trata-se de uma unidade! A natureza perde quando um de seus elementos se afasta e desenvolve

sentimentos de indiferença, ou mesmo de desprezo por esse universo infinito. Há relações entre distanciamento e degradação ambiental!

É, portanto, preocupante, que as crianças tenham acesso ao meio ambiente apenas por um “quadrado aberto”, entre quatro paredes, no qual eles se apertam para observar aspectos da natureza durante as 4 horas do seu dia, sem contudo, terem a possibilidade de contato com esses elementos naturais neste espaço-ambiente.

Diante do observado, em relação aos espaços-ambientes, é possível perceber que a necessidade dos que fazem parte da U.P. Gente Feliz faz com que a criação de espaços alternativos/flexíveis se dê de forma constante, com o apoio dos que dela fazem parte, assim ocorre na janela, que na falta de espaços arborizados vira vitrine de exemplos; no refeitório, que precisa ser adaptado para ser utilizado como espaço didático, retirando-se todo mobiliário; na sala que abriga quatro funções (biblioteca, diretoria, secretaria e sala dos professores), se estendendo então a sala de referência, usada de manhã pela educação infantil e a tarde pelo fundamental. Os espaços-ambientes disponíveis têm, portanto, a característica de serem flexíveis e adaptáveis de acordo com as necessidades e as rotinas propostas.

### **5.3 A educadora e as crianças: conhecendo os que deste espaço-ambiente fazem parte**

Trazer as narrativas das crianças sobre as relações que se estabelecem com o espaço desta Unidade Pedagógica tem uma dimensão maior quando conhecemos um pouco dos sujeitos que estão imbricados nestas relações, as crianças e a educadora. Pessoas reais, com histórias, culturas e vivências compartilhadas diariamente em um espaço escolar ao qual já apresentamos um pouco. Falaremos de forma breve a respeito delas.

#### **5.3.1 A educadora**

Conheci a educadora D. quando ela se apresentou na escola por volta do período da pandemia, onde as aulas, em sua maioria, se deram em teletrabalho, por isso tínhamos pouca proximidade, já que logo em seguida, saí de licença para cursar o mestrado.

Ela se prontificou a colaborar na pesquisa, assim que soube da necessidade de a escola selecionar uma turma.

D. é uma das educadoras que trabalham pela prefeitura de Belém em regime de contrato, vigente por 2 anos. Seu contrato estava finalizando em novembro e, em conversa, ela afirmou ter gostado muito da experiência de trabalhar na U. P. Gente Feliz pelas colegas de

trabalho e pelas crianças. Contudo, as dificuldades que enfrentava diariamente no exercício da docência, por vezes, a desmotivava.

Sua formação era em Pedagogia, com pós-graduação em Educação especial e inclusiva e sua experiência se dava na Prefeitura e Estado, com contratos onde trabalhou na educação infantil e ensino fundamental.

D. assumia uma turma de Jardim II pela manhã e uma turma de 1º ano no horário da tarde, na mesma sala na U. P. Gente Feliz, pela necessidade que havia no quadro de professores e sua experiência na educação infantil e no ensino fundamental.

### 5.3.2 As crianças

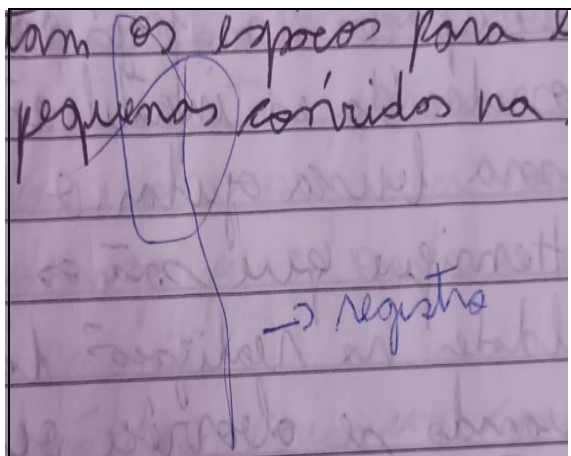
As crianças, protagonistas desta pesquisa, eram do Jardim II sendo, 13 meninos e 12 meninas. Contudo, a média da frequência durante o período observado não ultrapassava 20 crianças. As faltosas, eram em geral, as mesmas crianças, que segundo o que a educadora informou, adoeciam com regularidade.

Receberam-me em sala com muita curiosidade e já no primeiro dia, se aproximaram para saber se eu era outra educadora. De início, não me apresentei, deixei que eles se aproximassem, mas, após o primeiro dia, conversamos a respeito da pesquisa e eles manifestaram interesse em participar.

A maioria das crianças, no momento da pesquisa, já havia atingido a idade de 6 anos, me chamou atenção a linguagem oral do tipo “tatibitate” que muitas delas apresentavam, pelo menos 8 das 21 crianças das quais tive contato, não se expressavam oralmente de forma clara e compreensível. Havia ainda, as bem tímidas e poucas eram as que apresentavam uma oralidade expressiva.

Mas, cada uma do seu jeito, queria participar da pesquisa realizada. A criança M. V, por exemplo, tem síndrome de Dawn e seu vocabulário é bem restrito, mas fez questão de me ajudar nas anotações no meu diário de bordo, conforme podemos ver na figura 14.

**Figura 14** - Registro no diário de bordo da criança M.V.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

No dia a dia, observei em suas culturas de pares, que a turma se dividia, de forma espontânea, em grupos pelas afinidades que construíram ao longo do ano. Com frequência, nos momentos de brincadeiras livres em sala, era possível observar a formação desses grupos de modo natural.

[...] Notei que as meninas se isolaram no canto atrás da porta para brincar entre elas, um grupo de meninos mais autônomos tem mais liberdade de transitar pelos espaços da sala, há outro grupo de meninos que dificilmente se levantam das mesas, a não ser que a educadora peça, e um grupo de crianças mais agitadas que ficam passando por baixo e por cima da mesa, se jogam no chão e em cima dos colegas sem preocupação com a sua segurança e com a dos demais ( neste grupo está M.V., P.H. e AL.) (Diário de bordo, anotações do dia 27/09/22)

Mesmo tendo os grupos formados pelas afinidades, essas crianças tinham como característica a solidariedade e empatia entre eles. Se preocupavam e buscavam ajudar uns aos outros. Possuíam cuidado com o colega MV. buscando comunicar a educadora as situações que percebiam que a criança precisava de ajuda. Durante as aulas, não era difícil vivenciar situações de solidariedade e companheirismo entre eles, seleciono o excerto abaixo como exemplificativo de um desses dias.

A aula foi de revisão das letras do alfabeto e AG se frustra quando não responde de forma correta ou é corrigido pela professora. Em um desses momentos veio lacrimejando para perto de mim porque errou e MV. percebeu e o abraçou, ficaram um bom tempo abraçados! (Diário de bordo, anotações do dia 17/10/22)

No decorrer dos dias em que estive na escola, a proximidade entre mim e as crianças era grande e com elas pude aprender mais sobre alegria, empatia, solidariedade e amizade.

---

## 6 OS SENTIDOS ATRIBUIDOS PELAS CRIANÇAS AOS ESPAÇOS DA U. P. GENTE FELIZ

---

Nesta seção trabalharei os dados coletados na pesquisa trazendo as narrativas de nossos atores sociais, as crianças, sobre as relações que estabelecem com os diversos espaços da U. P. Gente Feliz a partir de suas culturas de pares, suas vivências e os sentidos atribuídos a esses espaços.

Neste sentido, durante o processo de escuta e coleta dessas narrativas, é preciso entender que as crianças podem ser expressas das mais diversas formas afinal, vamos ter as que tem uma habilidade oral maior, as que falam com seu silêncio, as que se expressam pelas artes, pelos gestos, mudanças faciais e comportamento, diante de certas situações. Tudo isso nos ajuda a melhor compreender o que elas querem expressar, porém, exigem do pesquisador uma atenção, sensibilidade e proximidade maior delas. Para Gobbi e Pinazza (2014, p. 42)

Tratando de linguagens e da infância é urgente refletir sobre o seu teor, e isso pressupõe disposição para perceber o tipo de comunicação que está presente ou ausente entre as crianças em seus choros, suas falas, seus gestos, desenhos, pinturas, esculturas. É imprescindível que romper com posturas com as quais nos limitamos a trata-los como mera função fática, vazia de conteúdo informativo, afetivo, cultural, embora acreditando que estamos nos comunicando com as crianças. [...] Neste sentido, precisamos ser refinados tradutores e quem compreende tais linguagens, ainda que com muita dificuldade.

Assim nos inspiramos também em Malaguzzi (2016) para trabalhar a compreensão de que a criança possui 100 tipos de linguagem para expressar seus pensamentos e que quando nós, adultos, demonstramos real interesse em escutá-las, das mais diversas formas por elas demonstradas, elas se sentem mais convidadas a se expressar. Para Katz, “[...] quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas” (2016, p.48).

Essa compreensão é importante, principalmente no contexto em que nos encontramos para a realização da pesquisa, de dificuldades na oralidade de algumas crianças, tal entendimento favorece a inserção do ponto de vista de todas as crianças e não somente das que possuem maior expressão oral.

As contribuições de Furlanetto, Passeggi e Biassoli (2020) sobre a forma como as crianças narram suas experiências utilizando frases curtas, mas densas de sentido, narrativas

coletivas, compostas por micronarrativas que acontecem em rodas de conversa e finalmente, a presença da fantasia, que aparentemente parecem se desviar da lógica do adulto, porém que contemplam tentativas de as crianças compreenderem o mundo também, iluminaram as análises aqui delineadas.

Assim, dadas essas diferentes possibilidades de coletas das narrativas, pudemos acessar as diferentes narrativas das crianças sobre os espaços da U. P. Gente feliz e os sentidos atribuídos a esses espaços. Esses dados foram organizados em três categorias a saber: espaço do estudar: sala de referência; espaço do brincar: quadra e espaço da punição/castigo: diretoria. Além deles, as crianças narraram os ajustes que criam diante das regras existentes nos espaços expressas no que denominamos de “rotas de fuga” e seus desejos para esse espaço-ambiente escolar que serão apresentadas nas linhas que se seguem.

### **6.1 Espaço do estudar: Sala de referência**

Para as crianças da U. P. Gente Feliz, a escola como um todo, é constituída por espaços que possuem funções distintas. Dessa forma há o espaço de comer: refeitório, o espaço de ler: biblioteca, o espaço do brincar: quadra, o espaço da punição/controle: diretoria e o espaço de estudar: sala de referência<sup>11</sup>.

Os espaços adquirem sentidos a partir da forma como a interação ocorre e é interpretada por elas. Neste sentido concordamos com Forneiro apud Battini, quando afirma que “para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele.” (1998, p.231).

Assim, para as crianças a sala de referência é o local de estudar. Tal afirmativa se fez presente nas narrativas colhidas nas aulas-passeio, nas entrevistas e nos desenhos. Neste sentido, durante as aulas-passeios, os grupos de crianças apresentavam a sala de referência da seguinte forma:

---

<sup>11</sup> Para efeitos deste estudo, trazemos as três categorias que mais se destacaram e, portanto, tiveram uma maior frequência durante o processo de coleta das narrativas infantis, quais sejam: espaço do estudar: sala de referência, espaço do brincar: quadra e espaço da punição/controle: diretoria.

**GRUPO A:**

Criança AN: aqui é a sala onde a gente estuda, brinca e fica sentado também

Criança F.: aqui é a escola (sala) onde a gente brinca, estuda, escreve e só

**GRUPO B:**

Entrevistadora: - Vamos ver outro espaço?

Criança P.: - a escola (sala)

Entrevistadora: - E o que vocês fazem aqui?

Crianças (coro): - Estuda

Entrevistadora: - Quem fica com vocês aqui?

Crianças (coro): a professora

Entrevistadora: - Vocês gostam daqui?

Crianças (coro): - sim

Entrevistadora: - Porque?

Criança F.: de estudar

Entrevistadora: - Tem mais alguma coisa que vocês fazem aqui?

Crianças (coro): -Brincar

Entrevistadora: - Brinca de quê?

Criança P.: - De bloco

**GRUPO C:**

Entrevistadora: - Que espaço vocês querem mostrar primeiro?

Criança G.: - a sala

Entrevistadora: - O que vocês fazem na sala?

Criança D.: - Muitas coisas, a gente pinta, brinca, escreve

Criança AD.: - Faz atividade

**GRUPO D:**

Entrevistadora: - Que espaço é esse aqui?

Crianças (coro): - a sala

Entrevistadora: - O que vocês fazem aqui na sala?

Criança J.: estuda, pinta, corta

(Aula-passeio)

O mesmo dado se confirma, conforme conversa obtida nas entrevistas com as crianças:



Entrevistadora: Desses espaços que vocês me disseram, quais são os que vocês mais gostam?

Criança AD.: Da sala

Entrevistadora: Por que da sala?

Criança E.: por causa que a gente fica estudando

(Outro trecho da entrevista)

Criança AD.: a gente vem para escola para estudar

Criança E.: a gente gosta muito de estudar

Entrevistadora: O que vocês mais fazem aqui na sala?

Criança J.: Dever

Criança AN: É, a gente faz dever, alguns são difícil e alguns são pra desenhar né.

Criança E.: Tem de pintar

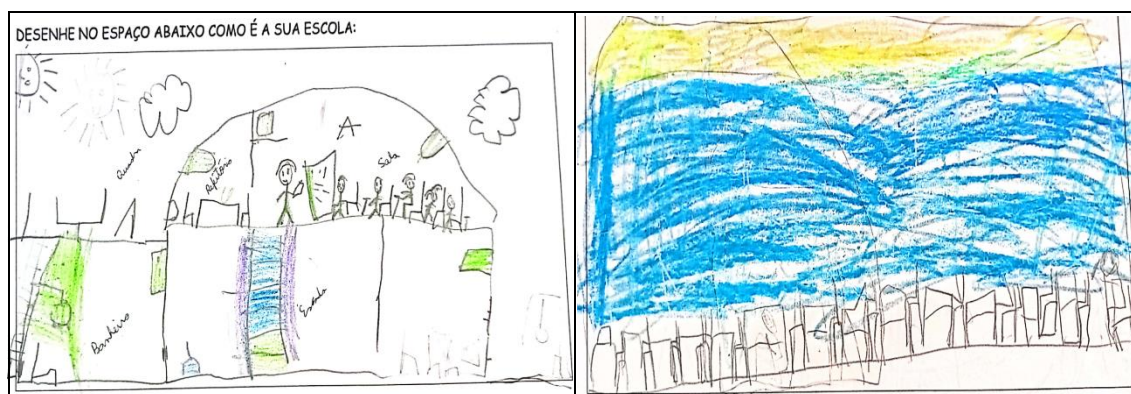
Criança P.: E o outro é pra escrever o nome

(Roda de conversa)

Nos diálogos estabelecidos, a relação instituída com a sala de referência é a de estudar, onde especificam o estudar com atividades que envolvem fazer o dever, escrever o nome, pintar e cortar. Além de estudar, narram que nesta sala se fica sentado e se brinca também.

Nos desenhos realizados pelas crianças, onde se pediu que desenhassem a sua escola, a sala de referência esteve presente em 10 dos 16 feitos, conforme podemos observar na figura 15.

**Figura 15** - Desenho das crianças da U. P. Gente Feliz retratando a sala de referência



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)<sup>12</sup>

<sup>12</sup> No período em que as crianças realizaram os desenhos fiz registros “invadindo” suas produções. Hoje, diante de novas leituras, percebo a importância do respeito às produções infantis o que requereria uma outra postura em relação à elas, como fazer o registro no verso da folha.

Percebe-se também que dos 10 desenhos que retratam o espaço da sala de referência, 8 trazem situações que simbolizam as relações de ensino-aprendizagem sistemático, como as da figura 15, onde vemos a professora ensinando as crianças no primeiro desenho e cadeiras enfileiradas no segundo, os outros 2 desenhos, retrataram apenas as janelas da sala.

Assim, pelas falas das crianças, o espaço escolar da sala de referência é o local do ensino-aprendizagem, onde estão, portanto, para adquirirem conhecimentos, função esta, precípua da educação.

Este sentido atribuído a sala de referência pode estar associado tanto as vivências diárias que estas crianças tem, uma vez que descrevem as atividades que realizam ligadas ao estudar como: fazer dever, escrever, cortar e pintar; quanto a visão que os adultos possuem a respeito da escola e conseqüentemente, da sala de referência, que são incorporadas pelas crianças nas interações adulto-criança em suas rotinas culturais, fazendo com que já cheguem à educação infantil, com a ideia preconcebida de que vão para a escola para estudar. Afinal,

Desde muito cedo, se exige de quem frequenta a escola, um esforço no sentido de tornar-se apto a se desenvolver intelectual e socialmente “para ter um futuro”. Sendo que o futuro, no dizer dos adultos, depende do desempenho que as crianças terão como aluno e cabe a elas rapidamente aprender esse ofício (Furlanetto, Passeggi & Biasoli, 2020, p.85).

Contudo é necessário destacar que a escola para a infância se distancia da escola entendida como local exclusivo de produção/transmissão de conhecimentos, portanto, como local exclusivo do estudar. A escola para a infância, preocupada com a formação das crianças, faz uso da fantasia, da afetividade, valoriza a subjetividade, a autonomia, a participação na coletividade e entende a criança como sujeito de seus processos de descobertas, auxiliando-a nesses processos. Assim, para além de uma pedagogia transmissiva pratica uma pedagogia da infância transformativa onde,

[...] preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores (Oliveira- Formosinho, 2007, p.27).

A sala de referência é também um dos locais que mais gostam de estar de acordo com o que narraram nas entrevistas. Digo isto porque, outro espaço que também se fez presente em suas narrativas, mas como local preferido, foi a quadra.

Entrevistadora: - Qual o espaço da escola que vocês mais gostam?  
Crianças: - Da sala (coro)  
Entrevistadora: - Por que da sala?  
Criança E: - Por causa que a gente fica estudando.  
Crianças complementam: A gente estuda  
Criança G: - E também é hora da atividade de contar

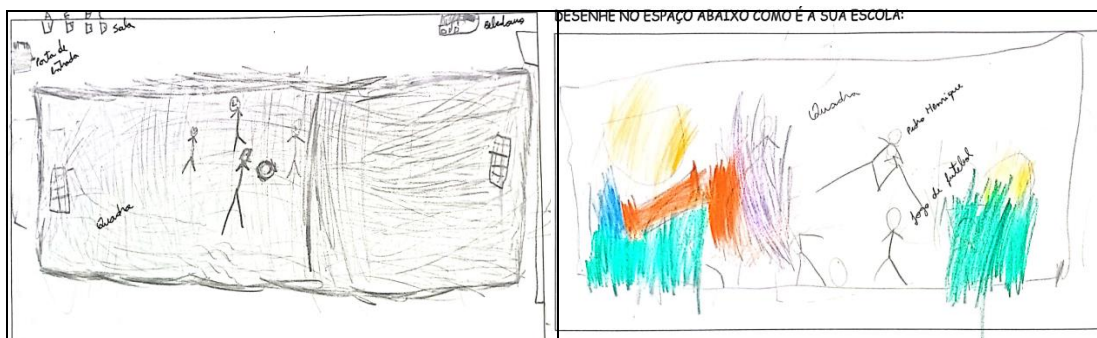
(Roda de conversa)

Gostar da sala de referência justifica-se em parte, por ser o espaço onde passam a maior parte do tempo escolar e este espaço diferencia-se de outros que as crianças costumam frequentar como as suas casas, a igreja, etc. Neste sentido, interagir com seus pares e com a professora, produzir suas próprias e legítimas culturas e realizar as atividades previstas pela instituição, torna este espaço um ambiente diferente e, portanto, de prazer para essas crianças. Portanto, “[...] a escola assume um papel preponderante tornando-se o principal local no qual as crianças encontram com seus pares e podem produzir e compartilhar suas próprias culturas” (Furlanetto, Passeggi & Biasoli, 2020, p.95).

Outro ponto importante é que se narram gostar desse espaço é porque também, sentem-se acolhidas nele. Contudo, este acolhimento é mais perceptível nas relações entre crianças-crianças já que na pesquisa, não se obteve dados de uma relação próxima entre crianças-adultos pois a frequência com que a professora foi citada em seus relatos, foi pequena.

Digo isto porque a maioria dos desenhos que ilustram situações de brincadeiras retratam a relação das crianças com outras crianças, a professora aparece em 4 desenhos dando aula, em apenas um desenho ela não está na sala, mas também, não está com as crianças. Também não obtivemos relatos orais relevantes referentes ao adulto-professor. Abaixo, na figura 16, segue desenho da criança JO. onde retrata a brincadeira de futebol entre as crianças da sua turma, e o desenho da criança F. que destaca na brincadeira de futebol e um de seus colegas de sala, nenhum deles destacou a presença de adultos.

**Figura 16** - Desenhos das crianças J.O. e F. onde retratam a brincadeira de Futebol



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Assim, de forma espontânea, não houve dados que comprovassem uma relação significativa entre adultos-crianças, que ultrapassasse a de “ensino”, representada na figura do adulto- professor. Evidenciou-se a importância da relação criança-criança no cotidiano escolar representada principalmente, nos desenhos através das brincadeiras. Neste sentido, a escola é o local preponderante de encontro com os pares, de partilha e produção de suas próprias culturas. Para Corsaro (2011, p.154), no contexto educativo “[...] por meio de interação intensa e cotidiana nesse eixo que a primeira cultura local de pares se desenvolve e floresce”.

Analisando os desenhos das crianças percebeu-se que a sala de referência aparece retratada como local onde se estuda de forma tradicional, conforme imagem 17, com elementos como cadeiras enfileiradas, professora à frente das crianças com o quadro branco atrás dela, alguns ainda se preocuparam em colocar no quadro letras do alfabeto. Elementos dessa estrutura de desenho aparecem representados em 7 dos 10 desenhos que trouxeram a sala de referência (vide imagem 15). Nos outros 3 desenhos, 2 representaram somente as janelas das salas e 1 desenho trouxe crianças em pé, enfileiradas de frente para a professora dentro da sala.

**Figura 17** - Desenhos das crianças da U.P. Gente Feliz retratando a sala de referência



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

A imagem das crianças desta instituição sobre a sala de referência pode estar ligada à própria disposição de como o mobiliário está organizado nessa sala onde, apesar das cadeiras não estarem dispostas uma atrás da outra, elas encontram-se alinhadas em 2 fileiras com as crianças, a maior parte do tempo, sentadas e a professora, em pé, de frente para elas. Essa situação pode ter levado as crianças a buscarem retratar em seus desenhos a sala a partir de suas perspectivas, com a professora em pé de frente para elas e elas sentadas, umas após as outras, estudando. Potencializado ainda, pela pouca alteração que é possível realizar na composição dessa sala de referência, no dia a dia.

Desta forma, apesar dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação (2006) orientarem que os espaços devem propiciar a interação entre as crianças e entre elas e os adultos e mais adiante informar que os materiais, equipamentos e mobiliários devem ser organizados para tornar os espaços mais aconchegantes e confortáveis, essa instituição trabalha com as condições que lhes são possíveis, dadas as necessidades de suas demandas, o que pode impactar na qualidade da educação infantil desta turma especificamente

Importante frisar, que nas outras turmas de educação infantil a organização das salas se dá de outras formas, mas essas crianças, desta turma, tem a especificidade de estarem em uma sala com mobiliário do ensino fundamental, como já especificado, que deixa a sala com uma pequena dimensão física, o que não ocorre nas demais turmas da educação infantil.

Além disso, elas têm mais acesso em seu caminho até a saída da escola as turmas do ensino fundamental I, cuja organização se dá da forma tradicional, anteriormente descrita e predominante no senso comum. Assim há a possibilidade de essa observação, que fazem destas turmas, aliada ao que vivenciam em sua sala de referência, estarem construindo esta “representação” apresentada nos desenhos.

Outro fator importante a destacar, identificado nas narrativas infantis, e que pode estar contribuindo para que o estudar nessa sala de referência seja sentido e retratado de forma tradicional esteja ligado a forma como acontece a rotina escolar. Partes dessa rotina foram descritas pelos infantes na roda de conversa e surgiu de forma espontânea em suas falas.

Entrevistadora: Desses espaços que vocês me disseram quais são os que vocês mais gostam?

Criança AD.: da sala

Entrevistadora: Por que da sala?

Criança E.: por causa que a gente fica estudando

Criança G: - E também é hora da atividade de contar

Criança K: - E quando a gente acaba de merendar a gente vai brincar um pouquinho

Criança E.: - Aí depois de brincar a gente vai estudar

Criança G: - Depois que o recreio acaba a gente sempre fica sentado assim oh! conversando né um pouquinho enquanto a professora tá fazendo os nossos deveres

Entrevistadora: Vocês gostam de ficar sentados conversando?

Crianças (coro): sim

Criança K: - E depois de dar a hora de acabar de brincar a gente vai fazer o dever

(Roda de conversa)

Essa rotina se fez presente durante o período em que estivemos em observação na Unidade. Entendo que a rotina faz parte da educação infantil afinal, “É por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (Corsaro, 2011, p.128). Mas uma rotina onde tenham participação efetiva podendo altera-la, transformá-la, modifica-la, tornando este espaço mágico e cheio de aventuras, capaz de gerar a sensação de estranhamento e o sentimento de expectativa para o próximo dia na escola, que se reconheçam nele, que tenham um sentimento de pertença com suas identidades e individualidades presentes. Sarmiento (2013) traz a ideia de Pólis educativa como uma metáfora para falar da importância da valorização da participação infantil. Segundo ele,

A pólis educativa é a metáfora mesmo da educação infantil enquanto expressão dos direitos da criança. A criança pequena é um pequeno cidadão; mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos. A educação infantil só conseguirá ser esse lugar socialmente enraizado dos plenos direitos da criança se se potenciar como a cidade onde as crianças podem usufruir de uma cidadania plena: social, porque são respeitadas e protegidas; cognitiva, porque aí é o lugar das culturas infantis e da plena afirmação da alteridade; institucional, porque são considerados membros plenos da instituição educativa, na qual participam e contribuem para a construção da vontade coletiva; íntima, porque é salvaguardada a sua plenitude como seres singulares e exclusivos, face a qual se estabelece uma ética de respeito (Sarmiento, 2013, p.146)

As narrativas das crianças nos conduzem a refletir acerca deste espaço como um lócus com viés preparatório para o ensino fundamental, com as crianças a maior parte do tempo sentadas e onde o brincar, parece ser usado para passar o tempo até a hora da próxima atividade. Tais narrativas não são tão incomuns, ainda hoje, na educação infantil, segundo Horn,

A própria prática docente desenvolvidas em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização”.

Em muitas observações realizadas em instituições de educação infantil, percebo que sempre existe um “lugar nobre” destinado a mesas e cadeiras, e ao quadro-negro, o que legitima o fato de estar sentado, estar desenhando, pintando, recortando; cada criança com seu lápis, com sua tinta, com sua tesoura. Em geral, essa é a organização do espaço de uma sala de aula quadrada ou retangular, onde as mesas ocupam o lugar central.

Paralelamente a isso, os professores parecem ignorar que o ato de brincar/jogar é algo muito sério para a criança, e que ela pode aprender interagindo com objetos, explorando e descobrindo o mundo. (2004, p.27-28)

Mas é nesse cotidiano, muitas vezes “engessado”, que observamos as relações das crianças com os espaços, onde se apropriam dele e o ressignificam, fazendo seus ajustes e readequando-os de acordo com suas necessidades e desejos. Assim, mesmo diante de regras adultocêntricas, que envolvem o tempo e o que se pode e não se pode fazer neles, as crianças buscam formas de burlar esse controle, seja durante as atividades em mesa, ao brincar com um lápis, seja ao passar por cima das cadeiras, mexendo com um colega e outro ou mesmo usando os livros do bolsão para se aproximar dos visitantes, como aconteceu comigo.

Percebe-se que as crianças sempre arrumam uma forma de exercer seu direito de brincar umas com as outras, alterando os tempos-atividades que o adulto-professor determina, “a hora de fazer o que”, e utilizando o que estiver ao seu alcance, do próprio corpo a cadeira escolar, como objeto lúdico para obter a atenção dos colegas.

Neste sentido, foi possível presenciar e registrar em fotos (figura 18), papéis se transformando em skate voador, cadeiras em carrinhos, mesas em túneis para fugir dos monstros.

**Figura 18** - Crianças da U. P. Gente Feliz ressignificando os objetos da sala de referência



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

São nos momentos de brincadeiras livres, nesse espaço-ambiente de sala de referência, que é possível presenciar de forma mais nítida a cultura de pares em ação, entendida como o movimento que esse grupo de crianças, com suas próprias culturas, realiza no sentido de compartilhar suas vivências e incertezas, afim de compreender o mundo adulto, ao mesmo tempo em que, criam novas culturas entre si, movimento este denominado por Corsaro (2011) de reprodução interpretativa.

Assim, é neste espaço de sala de referência que presenciamos as mais diversas narrativas infantis, partes constituintes de suas culturas de pares e que demonstram suas buscas ao tentarem compreender suas realidades, ao mesmo tempo que dão suas contribuições para a cultura social. Afinal, “[...]características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto” (Corsaro, 2011, p.129).

Ter um espaço-ambiente escolar que propicie diversidades de experiências para as crianças, o respeito aos seus direitos de brincar e de participação cidadã, e a valorização de suas identidades e cultura enriquecerá o desenvolvimento delas, por meio da formação de suas culturas de pares e da construção de suas compreensões da realidade nesses processos.

## 6.2 Espaço do brincar: Quadra

A criança é um ser brincante, assim como o ato de brincar está presente em todos os seres humanos – somos seres brincantes, mas na criança esse é uma atividade fundamental. Portanto, precisam de um espaço para isso e, mesmo que não haja na instituição escolar, as crianças realizam ajustes nas regras escolares, determinando - ainda que de forma clandestina -



espaços-tempos, para poderem exercer esse direito, dada a importância que esta atividade tem para elas.

Assim é que para as crianças da U. P. Gente feliz há um espaço na instituição destinado ao brincar que é a quadra. Essa função ficou expressa nas falas a seguir, colhidas durante a aula-passeio:

<p>Grupo B</p> <p>Entrevistadora: O que é aqui?</p> <p>Criança I.: A quadra</p> <p>Entrevistadora: O que vocês fazem aqui?</p> <p>Criança I.: A gente brinca de bola</p> <p>Criança P.: A gente brinca de amarelinha</p> <p>Grupo C</p> <p>Criança D.: A quadra (Grita a criança chamando os outros)</p> <p>Todos correm</p> <p>Criança Ad.: Aqui a gente brinca</p> <p style="text-align: right;">(Aula-passeio)</p>
--

Presente ainda, na roda de conversa:

<p>Entrevistadora: Por que vocês gostam da quadra?</p> <p>Criança D: Porque eu gosto de brincar</p> <p style="text-align: right;">(Roda de conversa)</p>
--

E nos desenhos onde, 8 dos 16 realizados, retratam a quadra como espaço de brincadeiras. Conforme podemos observar na figura 19.

**Figura 19** - A quadra retratada nos desenhos das crianças da U. P. Gente Feliz



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

A quadra é então, o espaço-ambiente utilizado para brincar, percebe-se em suas narrativas que as crianças citam as brincadeiras que ali acontecem como: bola e amarelinha, não citando, portanto, outro tipo de atividade que ali poderia ocorrer. Nota-se nos desenhos da figura 16 também, bem como em outros 6 desenhos, crianças em interação, sendo este portanto, um espaço de relação entre pares. Dada a frequência de relatos acerca deste espaço-ambiente como local do brincar, vê-se a importância da brincadeira para essas crianças.

Afinal, é por meio do brincar que a criança interage com seus pares e simboliza a realidade a sua volta, representando-a no faz de conta e nas fantasias. Ao simbolizar essa realidade, ela busca compreendê-la e dividir esse conhecimento com os demais, ao mesmo tempo em que, se desprende de medos e aflições diante dos muitos conhecimentos obtidos na interação com a cultura adulta. Nestas interações, novos conhecimentos são formados passando a fazer parte da cultura infantil e, portanto, passando a integrar a realidade como um todo. Assim, concordamos com Redin (2009, p.123) quando afirma que

Através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos. Brincar também é uma forma de buscar estabilidade emocional, pois certas brincadeiras trazem os elementos necessários para lidar com os medos, as angústias, a surpresa, o abandono, o poder, que são emoções necessárias ao convívio coletivo, ao convívio de pares. Brincar, como uma atividade compartilhada, permite ao ser humano conhecer e reinventar, “reproduzir e interpretar”, gerando novas formas culturais entre as crianças. Através do brinquedo, a criança também tem acesso ao passado e ao futuro, revitalizando e inventando o mundo a que almeja.

A quadra também, se constituiu como um dos espaços preferidos das crianças em suas narrativas. Ela se fez presente, como espaço preferido, tanto na roda de conversa, quanto nos desenhos. Abaixo segue trecho da entrevista na roda de conversa que relata essa preferência:

Entrevistadora: Destes espaços que tem aqui na escola, quais os que vocês preferem?

Crianças (coro): A quadra, a quadra

Criança D: Quadra

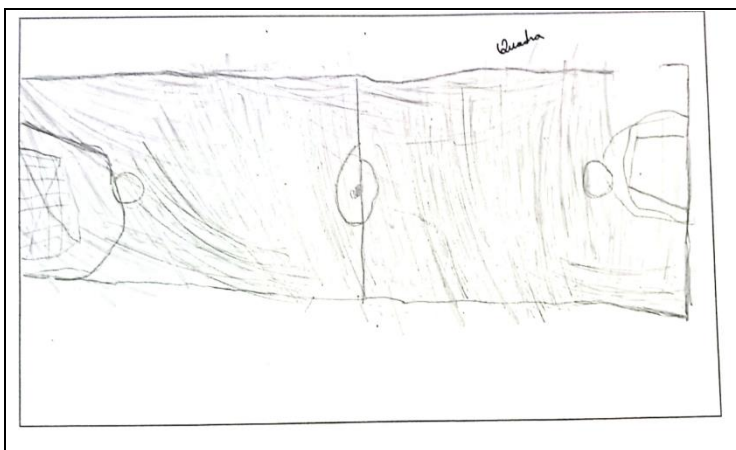
(Roda de conversa)

Nas entrevistas, apesar de afirmarem gostar da sala de referência, conforme vimos anteriormente, eles preferem a quadra. Essa afirmativa das crianças pode estar relacionada ao fato de gostarem da sala, por passarem a maior parte do tempo escolar nesse espaço e preferirem a quadra, por ser o espaço que gostariam de estar, mas que pouco frequentavam, como veremos mais adiante.

Neste sentido, preferem estar na quadra por ser o espaço-ambiente onde podem se mover mais à vontade, em uma estrutura física de maior proporção e, portanto, com maior liberdade de movimentação. Afinal, “o corpo não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social das crianças e na construção de suas relações” (Buss-Simão, 2012, p. 270), tendo na quadra um espaço de referências para esses corpos e seus desejos.

Nos desenhos que representavam a escola, essa preferência se fez presente na frequência com que a quadra foi simbolizada, em 12 dos 16 realizados, em 3 deles as crianças retrataram a escola exclusivamente por ela, conforme imagem 20. A quadra foi, portanto, o elemento que mais foi retratado pelas crianças em seus desenhos.

**Figura 20** - Desenho da criança D. onde retratou a quadra da U. P. Gente Feliz usando toda a extensão do papel



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Nas imagens 19 (segundo desenho) e 20, chama a atenção a preocupação das crianças em ocupar todo o papel ao retratar a quadra. O cuidado tanto pode se dá pela observação que elas fazem do tamanho da quadra, que, como já explanado é realmente grande em relação aos demais espaços da escola, quanto pela importância que ela pode ter para essas crianças, bem como para as demais, tendo em vista que a maioria dos desenhos buscaram retratar este espaço.

A dimensão física da quadra é uma percepção muito presente entre as crianças, que ao falar sobre a escola buscam destacar esse ponto, comparando o tamanho da quadra com os demais espaços.

Entrevistadora: E como é a escola de vocês?

Criança Al.: É tudo isso aqui

Criança An.: É tudo isso aqui. Tem pouquinho espaço. Aí a quadra é o mais grande daqui, é mais grande que a sala

Criança J.: A quadra é muito grande

Criança J (continua): A quadra é muito grande, é mais grande que a sala

(Roda de conversa)

Para a criança An. não só a sala é pequena como a escola também, suas vivências demonstram que o maior espaço deste lugar é a quadra.

Corsaro (2011) destaca que o tamanho físico é uma preocupação constante das crianças, mas volta suas análises para a comparação que as crianças fazem com os adultos querendo mostrar para estes que “são grandes”. Segundo ele, “como resultado dessa necessidade recorrente de procurar o mundo adulto, crianças pequenas se preocupam profundamente com o tamanho físico. Elas acabam valorizando as ações de ‘crescer’ e ‘ser grande’” (Corsaro, 2011, p.155). Estendendo esta constatação ao espaço, vemos pelas narrativas acima que as crianças valorizam também, espaços com dimensões físicas maiores.

Como espaço-ambiente do brincar, a quadra seguiu sendo representada nos desenhos pelas crianças como local de uma brincadeira específica, que foi bola/futebol, conforme podemos observar na figura 21. Desta forma, “a bola”, “crianças jogando bola” ou “futebol” foram retratadas em 8 desenhos dessas crianças. Apenas 1 criança desenhou crianças brincando com areia e brinquedos, o que não tem na escola, mas que segundo ela, gostaria que tivesse.

**Figura 21** - Desenhos das crianças da U. P. Gente feliz onde trazem brincadeiras com bola



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

A brincadeira com bola/futebol também apareceu em suas falas na roda de conversa:

Entrevistadora: Do que vocês brincam na quadra?

Crianças (Coro): Bola

Criança J.: Futebol, eu gosto é de brincar de bola

Criança D.: Eu gosto de brincar de futebol eu

Criança G.: Uma brincadeira que teve uma vez que eu gostei é a música da bola e tu tem que passar se a música parar tu vai ter que sair e devolver a bola

Entrevistadora: O Al. quer falar

Criança Al.: Bola

Criança W.: Eu também, de bola

(Roda de Conversa)

E nas aulas-passeios:

Grupo A:

Criança An.: Aqui é a quadra mais grande onde a gente joga futebol.

Grupo B:

Entrevistadora: O que é aqui?

Criança I: a quadra

Entrevistadora: O que vocês fazem aqui?

Criança I: A gente brinca de bola

Criança P: a gente brinca de amarelinha

Grupo C:

Criança D.: A quadra

Criança Ad.: Aqui a gente brinca

Entrevistadora: De quê?

Criança D.: de bola, futebol

Criança G.: tem também aquela brincadeira que passa a bola e que sai, também pega-pega

Criança Al.: Eu gosto mais de futebol

Grupo D:

Entrevistadora: Que outro espaço vocês querem mostrar?

Criança J.: a quadra

Criança Ag: futebol

Entrevistadora: O que mais vocês fazem na quadra

Criança J.: nada

Criança Ag: só futebol

Entrevistadora: Vocês gostam da quadra?

Crianças (coro): sim

(Aula-passeio)

Assim, ao comparar esses dados com as observações realizadas pudemos obter uma maior compreensão do porquê as brincadeiras de bola/futebol se fizeram tão presentes nessas narrativas. Nas observações realizadas, as crianças jogaram futebol em 3 dos 5 dias em que estiveram na quadra, em 1 deles fizeram uma brincadeira com bola e em outro dia, realizaram uma atividade pedagógica, ou seja, em todos os dias que foram para a quadra para brincar, utilizaram bola.

Em outro momento da roda de conversa destacaram outras brincadeiras que também são realizadas no espaço da quadra como: pega-pega, amarelinha, esconde-esconde e adoleta.

Entrevistadora: Vocês me disseram que gostam de brincar mas só me falaram de bola e futebol, vocês só brincam de futebol ou tem outras brincadeiras?

Crianças (algumas): sim, sim, sim  
(Outras crianças pensativas)

Criança J.: não, não, brinca de várias coisas!

Entrevistadora: Quais são as várias coisas?

Criança Al: Pega-pega, amarelinha

Criança E: De bola, de futebol ou de amarelinha

Criança G.: Ou de futebol ou da música que..., ou de amarelinha

Criança K.: E também de pega-pega

Entrevistadora: O que mais Ad.?

Criança Ad.: Pega-Pega

Algumas crianças complementam: Pega-pega, esconde-esconde e também de adoleta.

Entrevistadora: E onde tu brincas de pega-pega Al.?

Criança Al: na quadra

Criança Al.: na quadra para brincar. Esse, esse, esse e o P. H. gostam de correr na quadra mas não pode.

Criança Ag.: A professora fica com raiva

(Roda de conversa)

Em nossas observações, essas brincadeiras aconteceram em paralelo a brincadeira de futebol, principalmente quando um grupo de crianças estava cansado da brincadeira oficial, e se reuniam, em outro espaço da quadra, propondo entre elas, uma brincadeira alternativa. Percebe-se assim, os ajustes secundários que as crianças realizavam em prol de autonomia, com tentativas de insurreições bem sucedidas, ao realizar brincadeiras que também tem vontade, em paralelo a oficial afinal elas, “estão sempre em buscas de brechas para viver o tempo da infância mediante as perspectivas de sua cultura”. (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p.85)

São brincadeiras como essas, que algumas crianças já tiveram acesso em sua cultura de pares e que passam a socializar com os grupos pequenos na quadra, que contribuem para a construção da cultura infantil, uma vez que essas brincadeiras são passadas entre os pares, de geração a geração. Segundo Sarmiento,

As crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. (2004, p.14-15)

Importante destacar que durante o período de observação a quadra foi pouco usada pelas crianças, apenas 5 dias, e o tempo de permanência nela girava em torno de 15 minutos.

Essa pouca utilização desse espaço poderia estar ocorrendo por diversos fatores dentre eles: pela denúncia que a escola sofreu; por já estar próximo ao final do ano e as crianças estarem envolvidas nos preparativos para a festa de formatura; por ser uma prática recorrente da professora; pelo receio que a professora poderia ter das crianças se machucarem, já que a quadra é toda de cimento. Contudo, chama a atenção, as últimas falas das crianças Al. e Ag. destacando que os colegas gostam de correr na quadra, mas "não pode correr porque a professora fica com raiva", o que conduz a preocupação do adulto-professor com o controle do movimento infantil, só pode correr quando é determinado pela professora, no caso, para brincar de futebol.

Assim, tem-se um espaço-ambiente marcado pelo adultocentrismo, onde o adulto-professor determina o tempo, definindo o dia e os minutos para que a brincadeira aconteça, as regras a serem respeitadas pelas crianças, "não pode correr porque a professora fica com raiva", e o controle dos movimentos. Para Buss-Simão,

Como adultos, temos ainda dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas delas viverem e atuarem no mundo. Suas práticas, marcadas pela expressão de múltiplas linguagens, de simultaneidade, de imprevisibilidade, são, na maioria das vezes, tratadas como problema, como caos. Cabendo à educação a tarefa de modificá-las, dominá-las no sentido do enquadramento social. Nessa perspectiva, educar tem como objetivo frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos (2012, p.273).

Assim, apesar de pouco terem feito uso deste espaço, durante o período de observação, para as crianças este é o espaço do brincar, mesmo que este brincar venha com regras e restrições, é onde podem se movimentar com mais liberdade: soltar seus corpos pulando, saltando, agachando, é onde brincam de bola com seus pares e quando cansam se reúnem para decidir a próxima brincadeira: amarelinha, pega-pega, adoleta, é onde riem juntos, é onde podem sentir-se mais crianças.

Espaço de prazer que poderia ser ainda melhor se, parássemos para ouvi-las, para compreendê-las, para escutar seus gostos e suas preferências, para sabe-las que sua forma de aprender e apreender está mais nas brincadeiras sendo "crianças" com seus pares, em espaços-ambientes que permitem maior interação, que na sala de aula sendo "aluno". Neste sentido concordo com Fonseca e Faria em sua proposta,

As práticas pedagógicas são mediadas por sujeitos históricos e por uma cultura curricular e disciplinar mutável e contingente. Muitos fatores interferem nessas práticas. O que se ousa propor aqui é que um desses fatores seja a criança, com seus saberes, suas expectativas, suas culturas, suas infâncias. Que seja ouvida, que seja olhada, que se construam práticas a partir também de suas perspectivas. (2012, p. 298)



A escola da infância precisa ouvir as crianças, trazer suas narrativas para o planejamento das atividades diárias e assim, abrir novas perspectivas no dia a dia escolar, inserindo desejos e preferências infantis, num construir juntos – crianças e adultos - incluindo seus desejos e preferências, respeitando as crianças como crianças para que desta forma, possam vivenciar nesse espaço-ambiente suas infâncias. Desta forma a escola da infância é local de desafio com o objetivo de enriquecer a cultura infantil, trabalhando junto com elas em busca desse objetivo.

### 6.3 Espaço da punição/controle: Diretoria

Um espaço-ambiente interessante e surpreendente narrado pelas crianças foi o da diretoria. Trago estes adjetivos porque, para crianças tão pequenas, tinha como hipótese que este não se constituiria em um espaço expressivo para elas. Além disso, na U. P. Gente feliz, este é um espaço onde funciona também, a biblioteca, a sala dos professores e a secretaria e mesmo assim, se sobressaiu sobre os demais.

Assim, ao contrário do que pensava, a diretoria traz sentidos interessantes para estas crianças que se fez presente na roda de conversa e com um dos grupos na aula-passeio. Desta forma, definem este espaço-ambiente como espaço da punição/controle como podemos analisar na conversa abaixo:

Entrevistadora: Quais são os outros espaços na escola?

Criança J.: A diretoria

Entrevistadora: E o que a gente faz na diretoria?

Criança A.: Ih, agora não sei...

Criança J.: vai pra casa

Criança An.: A diretoria vai quando não fica comportado. E fica aqui até na hora da saída.

(Roda de conversa)

Nota-se no diálogo que apesar da criança A não ter informações acerca deste espaço, as crianças J. e An. têm um sentido já constituído. Para J. quem vai para a diretoria acaba indo para casa e isso pode se dar pelo fato de já ter presenciado alguma criança ter sido levada até lá e não ter retornado à sala de referência.

Nesta instituição é comum as crianças adoecerem e serem encaminhados até esta sala para esperar seus responsáveis. Outrossim, pode ser que se refira a uma forma de “castigo”. Contudo, esta criança não complementou os motivos de seus pares irem para casa.

Já a criança An. apresenta um sentido bem constituído do que é a diretoria, ligando-a diretamente a um espaço de punição “fica até a hora da saída” a um comportamento “inadequado” na escola, “vai quando não fica comportado”. Não sabemos se talvez fosse esse o sentido que J. se referia também, ao informar que “a criança vai para casa”. Vemos assim que, “[...] as narrativas das crianças, assumem um papel importante, pois elas falam e refletem sobre os *não pensáveis* para a cultura adulta e, dessa forma, desnaturalizam algumas práticas educativas coercitivas assumidas pela cultura adulta” (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p.99).

Uma forma semelhante de pensar esteve presente na aula-passeio:

Criança D.: aqui, esse pedaço a gente não pode ir (aponta para a diretoria)

Entrevistadora: Por que?

Criança D.: porque não pode

(Roda de conversa)

Para D. a diretoria é um espaço proibido das crianças irem e apesar de ter insistido para que me desse mais explicação, optei por respeitar seu silenciamento quanto a essa questão, não insistindo ainda mais, afinal, compreendemos que “[...] de alguma maneira, todas as crianças falam, mesmo quando ficam em silêncio” (Dermartini, 2020, p.18)

Desta forma, para as crianças a diretoria é o local onde é proibido ir, se a criança for vai para casa e só quem vai é quem não se comportou recebendo, portanto, uma punição, ficar até a hora da saída.

Durante o período de observações, não vivenciei nenhuma situação que pudesse estar ligada a esses sentidos atribuídos pelas crianças. O que me leva a pensar que esse sentido possa ter se constituído ao longo dos anos escolares, já que são do jardim II e, portanto, já tem experiências escolares anteriores, bem como, pode ser fruto dos saberes adquiridos com seus familiares, vivências desse espaço que passam de pais para filhos fazendo parte então, da cultura escolar. Afinal,

A escola, uma instituição presente entre nós desde o início dos tempos modernos, tem práticas arraigadas que se repetem sem grandes modificações, sendo que algumas, com suas raízes fincadas em dimensões sombrias das instituições escolares. Entre as práticas sombrias, podemos localizar algumas como: mecanismos de controle e coerção; modos que favorecem práticas de exclusão e discriminação dentro da própria escola; formas de violência simbólica no trato entre adultos e crianças que adentram os espaços educativos. (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p.99)

Um espaço-ambiente com um sentido definido que vem se perpetuando ao longo do tempo, o sentido da punição e do controle, definindo o que você pode fazer quando você passa a ser “aluno” de uma instituição escolar. Neste sentido,

O espaço não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve. Afeta por sua presença e aspectos, pelos estados de ânimos que propicia, pela satisfação que produz nas atividades possíveis de serem ali realizadas. O espaço comunica o que é permitido e o que é possível fazer nele ( Buss-Simão, 2012, p.261)

A partir das narrativas infantis vemos que esse espaço comporta formas de violências simbólicas de nossa cultura adulta que permeiam a cultura infantil, desde a mais tenra idade, imprimindo uma tensão entre o “ser-criança” e o “ser-aluno” dentro da cultura escolar.

Suas falas acendem o alerta a todos nós, educadores, para que paradigmas dentro desta cultura escolar sejam quebrados e, portanto, não mais perpetuados, no sentido de que os espaços escolares possam ganhar sentidos outros dos que os que historicamente, parecem estar fadados a ter.

#### **6.4 A brincadeira como elemento central na relação da criança com os espaços da U. P. Gente Feliz**

Para as crianças, o brincar, entendido como uma “[...] atividade na qual elas compartilham e produzem, com seus pares, sentidos e significados para o mundo ao seu redor” (Redin, 2009, p.123) é essencial, já que é um dos pilares da infância e um espaço de liberdade e criação.

A brincadeira é o meio principal que a criança utiliza para realizar a interação, seja entre pares ou com adultos. Brincando, utiliza-se da fantasia e imaginação, aprendem novos conhecimentos, exercem a criatividade, vivenciam significando e (re) significando situações do seu dia a dia que lhe despertam sentimentos diversos, trazem para a brincadeira informações de sua cultura que são socializadas com os seus pares e nesta interação, formam suas próprias culturas infantis.

Neste sentido a criança é um ser brincante e o brincar uma atividade essencial para ela por isso, busca as “brechas” necessárias para o fazê-lo através de ajustes secundários, que realiza quando o espaço-ambiente não favorece a brincadeira. Assim, neste tópico, apresento um movimento interessante realizado pelas crianças da U. P. Gente Feliz, que garantia a brincadeira através de vários ajustes secundários realizados por elas, ao qual denominamos de “Rotas de fuga” e no segundo momento, explico desejos legítimos dessas crianças para essa instituição, muitos dos quais voltados para que esta se constitua em um espaço-ambiente mais brincante.

#### 6.4.1 “Rotas de Fuga”

Na U. P. Gente Feliz, de acordo com nossas observações, a sala de referência era um espaço com tempos e regras estabelecidas. Dentre essas regras, haviam a de pedir para a professora antes de sair para ir ao banheiro ou beber água, onde só poderia ir uma criança por vez e a de não poder ficar correndo em sala. Tinham ainda, um tempo determinado para brincarem em sala, mas sob a regra de que não poderiam correr. O espaço então, destinado para correr – a quadra - como vimos, foi pouco utilizado pelas crianças neste período.

E foi nesse cenário que presenciei um movimento interessante entre as crianças, que me chamou a atenção, e que acontecia com frequência nesta sala, ao qual denominei de “rotas de fuga”.

As rotas de fuga são formas que as crianças encontram de sair um pouco da sala, uma delas pede a professora para ir ao banheiro ou beber água e chama outras crianças para ir junto com ela correr pela escola, sem que a professora perceba toda a movimentação. (Diário de bordo, anotações do dia 06/10/22)

Este se constitui então, em um meio que as crianças, ao mesmo tempo em que faziam seus ajustes secundários para burlar as regras vigentes buscavam também, formas criativas de saírem da sala e poderem correr/brincar no espaço escolar. Este movimento dificilmente se dava de forma solitária, mas acontecia privilegiadamente em grupo já que [...] é na companhia dos colegas que aprendem a subverter a ordem estabelecida, por meio de brincadeiras e ações que desviam a atenção do trabalho escolar em busca de brechas para auferir prazer na escola. (Furlanetto, Passeggi e Biasoli, 2020, p.97). Abaixo, na imagem 22, segue o registro das “Rotas de fuga”.

**Figura 22** - "Rotas de fuga" das crianças da U. P. Gente Feliz



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Este se constituía em um movimento criado pelas crianças visando a busca de autonomia e a contestação da autoridade do adulto-professor. Para Corsaro (2011, p.155) “[...] as crianças fazem tentativas persistentes para obter o controle de suas vidas e elas sempre tentam compartilhar esse controle com as demais”. Neste sentido, as crianças desta turma, através da interação entre pares, tornaram este movimento parte de sua cultura infantil já que, observamos maior incidência dele em um grupo, logo no início das observações, e, no decorrer do tempo, com as crianças se acostumando a minha presença, a participação se dava de forma coletiva, com maior ou menor frequência de algumas crianças, conforme observação abaixo

As rotas de fuga continuam pois qualquer virada de costas da professora um grupo de crianças sai correndo gritando que irá beber água. Mas algumas crianças como o Ad só olham, permanecendo sentadinhos.

Al e J. são os que mais empreendem rotas de fuga, mas neste dia, vi Ad. correr junto com eles também. (Diário de bordo, anotações do dia 07/10/22)

E por isso, se fez presente em suas narrativas ao apresentarem um dos espaços que percorrem nesta corrida, durante a aula-passeio.

Grupo A

Criança An.: Quando a gente vai beber água a gente pula por aqui, passa por aqui, porque ali oh, é muito pequeno por ali. (muro da quadra).

(aula-passeio)

A criança An. andando pela escola apresentou uma das rotas que fazem em grupo durante a aula-passeio correndo pelo refeitório, pulando o muro da quadra e indo até o bebedouro para depois voltar para sala. A sala deles é a mais próxima do bebedouro e do banheiro então, o caminho que percorrem é um caminho desviante para prolongar essa corrida.

Nestas rotas de fuga, nem sempre a intenção acaba sendo só correr em grupo pela escola, algumas vezes, o encontro com diferentes crianças gera a quebra de outras regras da instituição escolar como: trancar no banheiro, molhar, derrubar etc..., conforme anotações do diário de bordo,

As rotas de fuga para o banheiro e o bebedouro continuam, eles aproveitam a distração da professora e saem correndo, fingem que bebem água ou um vai ao banheiro e os outros acompanham e voltam correndo novamente, a alegria na volta é grande, mas hoje um grupo veio acompanhado de uma professora do 1 ano que viu E. trancando um menino no banheiro. (Diário de bordo, anotações do dia 17/10/22)

Assim, analisando a constituição das “Rotas de fuga” como parte da cultura infantil destas crianças, podemos dizer que a instituição escolar possui regras definidas pelos adultos as quais as crianças, ao ingressarem nesse espaço, devem integrar-se para então serem considerados membros, realizam desta forma, os chamados ajustes primários. Mas, como atores sociais que são, as crianças desenvolvem ações clandestinas, desafiando essas regras e privilegiando sua autonomia, fazem ajustamentos secundários que, segundo Corsaro (2011, p. 172) “[...] contribuem para uma identidade de grupo e oferecem às crianças uma ferramenta para lidar com metas e interesses pessoais”. Ao conjunto dessas ações clandestinas, desses ajustamentos secundários, Corsaro (2011, p.172) denomina de "subvida em pré-escolas" definindo-a da seguinte forma:

Uma subvida é um conjunto de comportamentos ou atividades que contradizem, desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais. A subvida existe em paralelo e em reação a essas normas organizacionais pré-escolares que influenciam a autonomia infantil. Nesse sentido, a subvida é uma parte essencial da atividade grupal das crianças.

Podemos assim perceber que as “Rotas de fugas” se constituem como uma subvida nesta instituição escolar onde, por meio dos vários ajustes secundários que são realizados pelas crianças, elas conseguem desafiar as regras, demonstrar autonomia e realizar sua vontade que é correr com os seus pares, fazendo, portanto, parte dessa cultura infantil.

São ações que fazem parte da cultura infantil e que não constam nos planejamentos escolares, mas que, na maioria das vezes, marcam a experiência dos que passam pelos espaços

escolares. Movimentos voluntários, espontâneos, que emergem de necessidades, neste caso de se sentirem mais livres, insurreições, formas de se rebelar ao que está posto, as regras formuladas. Ajustes secundários, obscuros para as instituições, que surgem espontaneamente das necessidades dos que estão assujeitados a ela, mas que buscam meios outros de exercerem sua autonomia.

Nesse submundo, os ajustamentos secundários, pelo fato de serem ações “proibidas”, propiciam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição sendo também capazes de gerar, entre as crianças, um conjunto de saberes e fazeres que as envolvem em ações cooperativas entre elas em busca de seus interesses. (Buss-Simão, 2012, p.264)

A criança é protagonista, é o personagem mais importante de sua própria trama, mesmo quando não há espaços para isso. Eles buscam “brechas” para que seu principal ato aconteça, que é o brincar.

O que não consta nos programas compõe de forma privilegiada suas narrativas, sendo que as dimensões afetivas e sensitivas prevalecem sobre as cognitivas. O que as impacta, não é exatamente o que a escola gostaria que as marcassem, mas o que realmente priorizam. Elas buscam o bem-estar na escola e para isso procuram preservar o direito de ser crianças. (Furlanetto, Passeggi e Biasoli, 2020, p. 85)

Compreender esses movimentos que as crianças realizam, esses ajustamentos que fazem as regras que nós, adultos, estabelecemos, podem tornar as relações adultos-crianças e escola-crianças mais significativas para todos os envolvidos, porém, isso requer uma abertura maior nessas relações, uma escuta real das necessidades e desejos infantis e uma observação atenta dessa “subvida” que acontece nas instituições infantis.

#### 6.4.2 Desejos...

Ainda hoje, em nossa sociedade, ouvir as crianças sobre os seus desejos acerca do espaço escolar é algo pouco praticado nas instituições escolares talvez por existir, uma visão do senso comum que desvaloriza suas falas como “coisas de criança”. Para Corsaro (p.18) “raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos”. Mas pesquisas atuais como as de Oliveira-Formosinho e Lino (2008); Cruz (2008); Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020) vem contribuindo para mudar esse panorama ao trazer as crianças como sujeitos da pesquisa, o que significa vê-las como competentes para fazer opções e falar sobre elas. Neste sentido, a criança deixa de ser alguém

de não fala para alguém que precisa dos cuidados dos adultos, mas está em contínuo processo de busca de autonomia.

As crianças da U. P. Gente Feliz têm muitos desejos, expressos nos diversos dados coletados na pesquisa e falam como elas gostariam que fosse a instituição escolar, a partir do que vivenciam em seu dia a dia nesse espaço. Desejos voltados principalmente para a brincadeira, que se comparada ao adulto, equivale ao trabalhar, dado o grau de importância que tem para a criança.

Contudo, para acessar esses desejos, é preciso um descentramento do olhar do adulto sobre a criança, uma escuta interessada e sensível para perceber a criança em si, enquanto ser de fala legítima, e assim conseguir acessar seus desejos expressos de diversas formas, nas diferentes narrativas.

Assim, dentre os desejos mais citados está o de ter um parquinho, este foi narrado tanto na entrevista realizada na roda de conversa, quanto nos desenhos sobre a escola. Na imagem 23 temos dois desejos interligados expressos pela criança E.

**Figura 23** - Desenho realizado pela criança E. onde inseri alguns desejos para a U. P. em sua produção



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Neste desenho realizado pela criança E. ela retrata muitos elementos da escola, porém, acrescenta dois que a escola não possui: brinquedos para parquinho e um campinho com areia. Ao falar de seu desenho disse que gostaria houvesse na escola um parquinho e um campinho com areia pois ia ser muito bom para as crianças brincarem.

Narram também seu desejo por um parquinho na roda de conversa:



Entrevistadora: Agora eu queria que vocês me dissessem como vocês gostariam que fosse a escola de vocês?

Criança D: Que tivesse parquinho

Criança R: Que fosse um parquinho

Criança A.: Eu queria que tivesse uma pis... um parque aquático.

Entrevistadora: Um parque aquático aqui dentro?

Criança A: É

AGITAÇÃO, BURBURINHO DAS CRIANÇAS COM ESSA POSSIBILIDADE...Começaram a pensar em como seria

Criança Ag.: Todo mundo na fila para a piscina! (Risos)

Criança Al.: Ia ter que trazer sunga

Entrevistadora: né, tinha que trazer

(Roda de conversa)

O desejo de um parquinho e um campinho de areia traz em sua essência a necessidade de objetos que possam ser usados na brincadeira, para além da bola que jogam na quadra. Ter diferentes elementos físicos para brincar é também, ter a possibilidade de usar a imaginação e a fantasia na interação entre os pares. Assim, apesar de não haver uma orientação direta nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil, para a necessidade de brinquedos fixos na área externa das escolas de educação infantil, afirmando apenas que “os aparelhos fixos de recreação, **quando existirem**, devem atender as normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas” (2006, p.27, Grifo nosso), vemos no documento, mais adiante, uma preocupação com a inserção de diferentes tipos de brinquedos soltos nas áreas externas conforme lê-se abaixo:

É importante planejar a inclusão de brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem diferentes usos e atividades. Os confeccionados com materiais naturais da região costumam ser mais atrativos. Sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. (2006, p.27-28)

Nota-se ainda, no diálogo acima, que o desejo da criança A é que houvesse um parque aquático no espaço escolar. Essa possibilidade gera uma grande euforia nas outras crianças que passam a imaginar como seria se realmente isso fosse possível. Neste momento, imaginação e fantasia passam a tomar conta das narrativas e as crianças começam a vislumbrar como seria se esse desejo se transformasse em realidade quando dizem “que teria que trazer sunga”.

Para as crianças, a fantasia pode ser usada para expressar de forma criativa situações presentes no mundo real, neste caso, dificilmente haverá um parque aquático neste espaço escolar contudo, ao fazer uso dessa transposição imaginária, intrínseco a ela, pode estar o desejo por uma escola mais divertida e a necessidade que sente de brincar pois, de acordo com Sarmiento (2004, p.16), nas culturas infantis, a imaginação do real “[...] é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência”.

A necessidade de mais brincadeiras também foi levantada por algumas crianças.

Criança W: Que tivesse mais brincadeira

Criança K: E brincar na quadra

(Roda de conversa)

Narrativas condizentes com tudo o que já foi tecido até aqui pelas crianças acerca deste espaço-ambiente escolar. Seus desejos se pautam então, no que lhe é próprio, que é o desejo de brincar, seja no parque que gostariam que tivesse ou na quadra, o que importa é poder exercer o que é inerente da infância, o brincar.

As crianças também demonstraram sua competência na leitura das vivências no espaço escolar ao falar de desejos que envolviam a dimensão espacial e material da escola.

Criança J.: Eu queria ter uma escola gigante

Entrevistadora: E você J.O.?

Criança J.O.: que a quadra fosse grande

Criança AD: Eu gostaria que tivesse um armário para colocar as nossas coisas

Criança G.: Tá, eu queria que tivesse ar condicionado e uma sala maior

Criança I: que tivesse quadro, estudar de matemática, brincar de massinha e brincar de bola

(Roda de conversa)

Vemos nos relatos que se tratam de desejos manifestados a partir de necessidades sentidas pelas crianças em seu dia a dia afinal, “[...] as crianças são de fato capazes de refletir e de dar sentido ao que acontece e ao que lhes acontece” (Furlanetto; Passeggi; Biasoli apud

Larrosa, 2020, p. 15). Assim, querem uma sala maior por estarem cotidianamente em um espaço apertado; uma quadra grande, por usarem um espaço pequeno nas suas brincadeiras já que o espaço maior, é usado na brincadeira oficial – futebol; armários para poderem melhor organizar suas coisas; ar condicionado pois o ventilador não dá conta do calor; quadro porque o deles está apagado e a professora usa nas atividades e massinha já que é a professora que compra, conforme nossas observações, e cada um recebe um pequeno pedaço para brincar. Manifestação que se fez presente também nos desenhos, conforme figura 24.

**Figura 24** - Desenho da criança A. onde inseri um desejo para a U. P. em sua produção



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2022)

Neste desenho a criança A. retrata a sua sala de referência contudo, fez questão de frisar que pintou as paredes de rosa porque gostaria que a escola fosse dessa cor que é mais bonita. Ter uma escola bonita com cores que agradam a infância é o desejo dessa criança e consta no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p. 30) orientando que

As cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores.

Há ainda aquelas crianças que não conseguiram manifestar seus desejos e vislumbrar outras possibilidades para esse espaço.

Criança B: Eu gosto dessa escola mesmo  
Entrevistadora: E você P. como gostaria que fosse sua escola?  
Criança P: Normal

(Roda de conversa)

Algumas crianças demonstraram serem mais passivas e aderirem com mais facilidade as regras e rotinas da escola o que contribui para a inibição de subjetividades pensantes, criativas, com capacidades de propor e de se opor a ideias. Ademais Furlanetto, Passeggi e Biasoli trazem importante reflexão para esse trabalho quando afirmam que “as crianças privadas de experiências corporais satisfatórias experimentam o sofrimento e se constituem sujeitos em meio à processos de domesticação que as tornam apáticas, distanciadas da capacidade de pensar e de autoria” (2020, p. 93). Diante das narrativas apresentadas pelas crianças vimos que o espaço escolar pequeno da sala de referência e o sub uso da quadra podem contribuir para corpos infantis mais estáticos e com dificuldades de manifestarem seus desejos.

Assim, vemos como as crianças são competentes para, a partir de suas vivências nos espaços-ambientes escolares, esboçarem desejos acerca deles. Neste sentido, as escolas das infâncias, de diferentes crianças, precisam pensar que a participação delas neste cotidiano é fundamental. Uma participação pautada na escuta, entendida como um processo aberto e ético, onde a criança tenha voz para questões importantes, vivenciando um cotidiano dialogante nas instituições e contribuindo de forma propositiva com ele.

---

## CONCLUSÃO

---

Neste estudo buscou-se as narrativas de crianças plurais, com a compreensão de seus papéis como protagonistas de suas ações onde, mesmo diante de sua condição de dependência do adulto, estão em busca constante de sua autonomia sobre um espaço-ambiente que é dinâmico e que, portanto, transforma e é transformado por todos os que dele fazem parte.

Na pesquisa, as crianças da U. P. Gente Feliz em suas narrativas, fizeram uso não só da fala, ao nos apresentar suas vivências e sentidos, como também dos desenhos e das brincadeiras ao narrar sobre os diferentes espaços escolares.

Uma instituição escolar que traz como peculiaridade o fato de não ter sido construída pelo poder público, mas sim, pela comunidade, que diante de sua necessidade foi adaptando o espaço que tinha até ser transformado em uma escola e entregue em convênio para a Secretaria Municipal de Educação de Belém, afim de que ali, funcionasse uma escola para crianças.

Assim, vimos que a Unidade possui uma pequena diversidade de espaços-ambiente e dentre eles, as narrativas dessas crianças centraram-se principalmente em 3 espaços desta instituição infantil: a sala de referência, a quadra e a diretoria.

Para as crianças os espaços-ambiente ganham sentidos a partir de tudo o que vivenciam nele, tudo o que toca, o prazer ou desprazer que traz e as relações que são estabelecidas ali. Desta forma, para estas crianças, a partir de suas vivências na Unidade Pedagógica, os espaços vão ganhando sentidos que nos conduziram a seguinte constatação: a sala de referência é o espaço de estudar, a quadra é o espaço do brincar e a diretoria é o espaço da punição/controle.

Em suas narrativas trazem a sala de referência como espaço de estudar onde a maioria das atividades narradas trazem a relação de ensino-aprendizagem sistematizada vivenciadas de forma tradicional por estas crianças neste espaço-ambiente, o que pode tê-las conduzido a relacioná-la com o espaço do estudar; outrossim, na relação com a cultura adulta, podem chegar no espaço escolar com a ideia pré-concebida de que estão ali para estudar.

Afirmam ser este, o espaço que mais gostam, o que pode justificar-se pela rotina diferenciada que conhecem de outros espaços, como a família e a igreja, e pela relação entre pares, que tem no espaço escolar, um local privilegiado para acontecer.

Com o espaço-ambiente da sala de referência buscam estabelecer relações se apropriando dele e ressignificando-o. Neste sentido, aproveitam os momentos do dia a dia para brincar, seja com o lápis, mexendo com o colega ou usando o papel da atividade como skate

voador. Mas é no tempo da brincadeira livre que vemos a apropriação do espaço e dos objetos nele contidos, afim de brincar com seus pares, onde os mobiliários são transformados de acordo com o que a imaginação permite.

Apesar de terem na sala de referência um espaço-tempo destinado ao brincar esse não se constitui o espaço que exerce essa função. A quadra é para estas crianças o espaço-ambiente do brincar se constituindo ainda, como o espaço preferido delas onde podem mover seus corpos com mais liberdade e estabelecer relações entre pares mais à vontade.

Contudo o tempo e o uso da quadra são pequenos, há uma brincadeira oficial “bola/futebol”, as crianças podem realizar outras brincadeiras no canto da quadra desde que sigam a regra, não se pode correr sem a autorização da professora.

Para as crianças a instituição escolar possui ainda um espaço ambiente da punição/controle que é a diretoria, onde narram que a criança vai quando apresenta um comportamento “inadequado” aos definidos pelas regras institucionais.

Nas relações das crianças com esses espaços os sentidos que elas vêm construindo é de um espaço da aprendizagem, com aspectos de sua cultura onde brincam em espaço definido, mas também compreendem que existe uma dimensão de controle e punição próprias das culturas adultas.

Por isso, movimentos de insurreições à essas regras, também foram presenciados durante o período em que estivemos em observação. Como as crianças passavam uma boa parte do tempo na sala de referência pude observar um movimento interessante que realizavam para sair um pouco desse espaço onde, através de ajustes secundários nas regras escolares, conseguiam correr entre pares pela instituição, movimento ao qual denominamos “Rotas de fuga”. Uma sub vida da cultura infantil que não consta nos planejamentos escolares, mas que acontece no espaço-ambiente escolar e marca essas infâncias.

Demonstraram ainda toda a competência que possuem como atores sociais que são ao falarem de seus desejos para essa instituição infantil. Desejos voltados para o brincar, a ação mais séria para a criança, a forma como apreendem o mundo e o problematizam, onde mais se relacionam com seus pares, onde fantasiam enfim, onde podem ser crianças. Um parque, um campo de areia ou um parque aquático, a imaginação é livre! Brincar mais na quadra, uma escola com mais brincadeiras, chegando a outras necessidades mais materiais como armários, ventiladores, massinha e paredes pintadas de suas cores preferidas.

O percurso tecido até aqui mostra o quanto as crianças tem a nos informar sobre a instituição escolar afinal, passam boa parte de suas vidas nela, crescem e se desenvolvem na

mesma. Portanto, tem o direito de serem ouvidas sobre esse espaço-ambiente do qual fazem parte.

Longe de trazer respostas definitas para os questionamentos levantados, o que as crianças narram sobre as relações estabelecidas no e com os diferentes espaços da escola nos mostram as vivências que possuem nesses espaços, suas formas de resistência as regras neles contidas, seus ajustes para que o brincar aconteça e os desejos oriundos de suas necessidades. Nos conduzem a compreensão de que aquela forma de ver a criança passiva, como um ser em devir, não tem mais lugar na escola da infância pois estas crianças deixam claro seus protagonismos, a realidade que as rodeia, suas necessidades de falarem e serem ouvidas.

E esse parece ser o caminho que as pesquisas com as crianças nos apontam, reconhecer que elas são protagonistas e que, apesar da sua condição de dependência do adulto, estão em constante busca por autonomia.

Neste sentido, pensar em uma escola da infância onde a cultura escolar busque conhecer a cultura infantil e onde o diálogo genuíno e respeitoso aconteça entre todos os que dela participam, crianças-adultos e criança-criança, é um dos caminhos para sairmos de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia da infância onde seus direitos são efetivamente respeitados.

E esse respeito pelos direitos das crianças deve começar pelo Poder Público, que neste caso, vem se omitindo de oferecer espaços adequados e de qualidade, de acordo com o que orienta os documentos oficiais, e se esquivava de suas responsabilidades, diante das reivindicações da comunidade, ao continuar oferecendo as infâncias mais pobres escolas carentes.

Neste sentido trabalha-se nessa instituição, com espaços-ambiente flexíveis, onde um espaço físico acaba sendo adaptado para exercer as mais diversas funções, o que requer constante engajamento dessa comunidade escolar para que as ações planejadas aconteçam.

No entanto, mais especificamente no que concerne à sala de referência pesquisada, é importante que para além da necessidade de atender o número de matrículas, se repense na qualidade do espaço, sua dimensão curricular, as possibilidades ou não do fazer pedagógico neste espaço e o bem de estar de todos. Isso só se torna possível quando se entende o espaço como um outro educador, tal compreensão deve ser comum aos que fazem parte da instituição escolar para que, mesmo diante de dificuldades, busquem caminhos para um melhor fazer pedagógico tendo no espaço escolar um aliado do trabalho pedagógico do professor.

Assim, diante das dificuldades narradas pelas crianças, observadas pela adulta-pesquisadora e expostas pelos pais/responsáveis (aqui expressas em forma de denúncias há um

jornal) é possível perceber que as escolas-anexos não podem ser mais uma realidade dentro da Rede Municipal de Belém. Afinal, por serem estruturas físicas cedidas ou alugadas, apresentam-se inadequadas as necessidades das infâncias sem que o Poder Público se responsabilize por mudar tal realidade. Segue-se, por longos anos, oferecendo uma estrutura física precária e “provisória” as crianças carentes dos bairros periféricos onde o trabalho pedagógico com a infância acaba por sofrer com os impactos das dificuldades apresentadas.

É mister uma mudança de fato, o que se dará com a construção de unidades de educação infantil próprias da prefeitura em conformidade com os documentos oficiais vigentes atendendo portando, as necessidades das infâncias em substituição e gradativa extinção das escolas-anexos.

No caso específico da Unidade Pedagógica Gente Feliz, há um processo em trâmite cedendo o espaço físico à prefeitura de Belém. O deferimento deste documento é a esperança de que possíveis mudanças possam ocorrer e assim, gerar melhorias nos espaços-ambientes da Unidade como por exemplo, a cobertura da quadra.

Esta pesquisa não tem pretensão de encerrar a discussão acerca das narrativas das crianças sobre os espaços escolares da educação infantil. Penso que traz como contribuições pensar que a pesquisa em colaboração com as crianças é possível e necessária pois é o caminho para que possamos conhecer as instituições infantis a partir de uma nova perspectiva, a da criança; que se possa melhor compreender as culturas da infância; que a criança é um ser de fala potente afinal, por mais que essas falas sejam muitas vezes mínimas, são carregadas de sentidos genuínos acerca do tema abordado; que as crianças tem interesse e desejam muito falar, quando percebem que há real vontade em ouvi-las elas contribuem da forma como podem para que seu lugar de fala seja validado.

Muitas outras questões de pesquisa surgiram em campo bem como posteriormente, no momento de análise de dados, que sugerem a possibilidade de novos estudos a partir deste como: a compreensão do espaço escolar como elemento curricular pela docência; a formação de professores e a relação com o espaço escolar; estigmas criados nas relações adulto-criança e sua relação com a cultura de pares e questões de gêneros nas culturas de pares. Todas, frutos dos dados coletados nas narrativas infantis e nas observações na instituição escolar.

Ao iniciar a pesquisa minha preocupação centrava-se no fato de coletar dados em uma instituição da qual faço parte há mais de uma década de minha vida. Muitos questionamentos antecederam esta ida a campo pois buscava trazer dados fidedignos para constituir minha dissertação.



Agora, ao finalizar a pesquisa, vejo como ter as crianças como parceiras deste estudo trouxe alívio para minhas angústias, afinal, não era o meu olhar sobre esse espaço-ambiente, mas sim, suas falas, suas narrativas, suas vivências diárias nesta instituição e como elas davam sentidos a isso.

Como docente da infância aprendi muito com as crianças ao longo do tempo de profissão, mas com a pesquisa, elas me ensinaram a olhar este espaço escolar de um ângulo pelo qual ainda não o tinha visto, elas me convidaram a entrar para entender um pouco mais de suas culturas, elas me apresentaram movimentos interessantes em busca de autonomia, demonstrando o que de fato é protagonismo e me conduziram a entender o papel que elas podem e devem ter colaborando também, assim como o fizeram com a pesquisa, no fazer escolar.

Como pesquisadora, acredito que trazer as narrativas das crianças trouxe como contribuições para elas o próprio movimento acerca de refletir sobre o objeto do qual se fala. Na medida em que elas falavam sobre esse espaço-ambiente, isso oportunizava uma reflexão sobre o mesmo e, portanto, uma compreensão mais sistematizada sobre o objeto de fala. Também demonstraram ganhar mais confiança de falar cada vez que percebiam que um adulto estava parando para ouvir atentamente o que diziam, percebia-se a satisfação em seus rostos quando pediam para que fosse lido o que havia anotado e não raro, complementavam os dados registrados.

Neste sentido, a devolutiva dos resultados da pesquisa é mister e se dará com meu retorno à UP Gente Feliz onde buscarei socializar com as crianças e demais membros da comunidade escolar, os resultados da pesquisa. Para isso, farei uso das fotos das crianças (preservando a imagem delas através de tarjas) e dos desenhos realizados por elas para apresentar em data show os dados da pesquisa através de uma contação de história da própria pesquisa e seus caminhos, tendo as crianças como personagens principais desta história. Entendo este caminho como de fundamental relevância afinal, elas foram coautoras deste estudo devendo, portanto, ter acesso ao seu resultado final e o reconhecimento dos esforços que por elas também foram empreendidos.

Se esta pesquisa já abrir um caminho de conversa nesta instituição, sobre as crianças e com elas acerca de seus desejos e necessidades e se conseguir sensibilizar os adultos, que possam vir a ler estas linhas, para a importância das narrativas infantis, já terá valido a pena o caminho aqui traçado.

---

**REFERÊNCIAS**


---

ABRAMOWICZ, A. **A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância.** FARIA, A. L. G. & FINCO, D. (Orgs.) Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 – (Col. Polêmicas do nosso tempo; 102)

ALGEBAILLE, E. **A expansão da oferta educacional.** In: \_\_\_\_\_. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. RJ: Lamparina, Faperj, 2009.

ANGOTTI, M. **Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões.** In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs.) Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

ARAÚJO, J. M. de & ARAÚJO, A. F. **Maria Montessori: infância, educação e paz.** In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs.) Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

ARIÈS, P. (1914-1984). **História Social da Criança e da Família.** (Trad. Dora Flaksman). 2ª ed. RJ: LTC, 2021.

AZEVEDO, A. P. Z. **A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa** 14/03/2017 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pr. Felix Zavataro

AZEVEDO, N. C. S. & BETTI, M. **Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos.** Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente – SP, v. 25, n. 2, p. 291-310, Mai/Ago 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135405>>.

BARBOSA, M. C. S. **A Organização do ambiente.** In: \_\_\_\_\_. Por amor e por força rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ARTEMED, 2006(a).

\_\_\_\_\_. **Os usos do tempo.** In: \_\_\_\_\_. Por amor e por força rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ARTEMED, 2006(b).

BARBOSA, I. G; SILVEIRA, T. A. T. M; SOARES, M. A; ARRUDA, L. B. **A BNCC e a regulação da Educação Infantil: perspectiva crítica.** Fórum Nacional de Educação. CONAPE, 2018.

BARBOSA, M. C. S; CRUZ, S. H. V; FOCHI, P. S; DE OLIVEIRA, Z. de M. R. **O que é básico na base comum curricular para a educação infantil?** Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016

BARDIN, L. **Método.** \_\_\_\_\_.In: Análise de Conteúdo. Edições 70, 1977. Págs. 93-150.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). **Diretrizes Curriculares da Educação de Belém.** Belém, 2021-2022. 291 pag.

BEZERRA, V. L. D. **Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de Educação Infantil.** 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2016. Biblioteca depositária: UNIFESP

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Educação.** Brasília – MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº59,** de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília, 2018. Vol. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 08/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília, 2018. Vol. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 08/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, MEC, SEB, 2006

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 09/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRITO, E DE S.; CIPRIANO, J DA R.; DE CARVALHO, A. A. **Rousseau e o sentimento de infância**. Itinerarius Reflectiones (Revista eletrônica de graduação e pós-graduação em educação), V. 16, n 02, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/abdmo/OneDrive/Documentos/MESTRADO/projeto%20de%20pesquisa/teoricos%20da%20educaçã. Acesso em: 02/08/2022.

BODGAN, R. C. & BIKLEN S. K. **Fundamentos da investigação qualitativa em Educação: uma introdução**. \_\_\_\_\_. In: Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. TRAD: ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. Col. Ciências da Educação. Porto Editora, 1994.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUSSAB, V. S. R. & SANTOS, A. K. **Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação**. MULLER, F. & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). In: Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. SP: Cortez, 2009.

BUSS-SIMÃO, M. **A dimensão corporal entre a ordem e o caos – Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças**. In: ARROYO, M. e DA SILVA, M. R.(orgs.) Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMPOS, R; BARBOSA, M. C. S. **BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

COELHO, E. C. C. de S. **Narrativas infantis e processo formativos: estudo sobre as significações de crianças na educação infantil**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016. Biblioteca depositária: UFU

CORSARO, W. A. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**. MULLER, F. & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). In: Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. SP: Cortez, 2009(a).

\_\_\_\_\_. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. MULLER, F. & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). In: Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. SP: Cortez, 2009 (b).

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. (Trad.) Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384p.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. Elise P. da S. (Orgs.). **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

CUNHA, D. DO N. **Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil: a voz das crianças**. 20/10/2015 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Do Pará, Belém Biblioteca Depositária: PAULO FREIRE

DE FARIA, A. L. G. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs.) *Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

DE FARIA, A. L. G. **O espaço físico: um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil**. In: DE FARIA, A. L. G; PALHARES, M. (orgs). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores associados, 2007.

DELALANDE, J. **As crianças na escola: pesquisas antropológicas**. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020 (Col. Educação Contemporânea).

DEMARTINI, Z. de B. F. **Infância, pesquisa e relatos orais**. In: DE FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. de B. F. & PRADO, P. D. (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Col. Educação Contemporânea)

DERLANDES, S. F; MINAYO, C. de S.(orgs.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DE SÁ, A. L. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emília**. *Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte* Ano 7 n. 8 p. 55-80 jan./jun. 2010

Espaço. In: **Houaiss**. *Mini dicionário da Língua Portuguesa*. RJ: Objetiva, 2010

ESTRELA, L. R. **Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas**. 24/02/2014 146 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Tiradentes, Aracaju Biblioteca Depositária: UNIT

EVANGELISTA, A. de S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil**. 18/02/2016. *Undefinid. fl. Mestrado em educação*. Instituto de ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente.2016. Biblioteca depositária: undefinid.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (orgs.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 – (Coleção polêmicas do nosso tempo;102)

FONSECA, A. de C.; FARIA, E. do C. G. V. e. **Práticas corporais infantis e currículo. Ludicidade e ação no cotidiano escolar.** IN: ARROYO, M. G. e DA SILVA, M. R. (orgs.) *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

FORNEIRO, L. I. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil.** In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil.* Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRAGO, A. V. **Do espaço escolar e da escola como lugar: Propostas e questões.** In: Frago, A. V. & ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* [trad. Alfredo Veiga-Neto]. 2ª ed. RJ: DP&A, 2001, p.152.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, 2ª ed: Liber livro editora, 2005. 79 p.

FURLANETTO, E. C.; PASSEGGI, M. da C.; BIASOLI, K. A. **Infâncias, crianças e narrativas da escola.** Curitiba: CRV, 2020.

GOBBI, M. A. **Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas.** In: DE FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. de B. F. & PRADO, P. D. (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças.* 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Col. Educação Contemporânea)

GOBBI, M. A. **Num click: meninos e meninas nas fotografias.** In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.) *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2020 (Col. Ed. Contemporânea)

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia.** In: \_\_\_\_\_. (orgs.) *Infância e suas linguagens.* SP: Cortez, 2014.

GUIMARÃES, D. **Educação infantil: espaços e experiências.** In: CORSINO, P. (org.) *Educação infantil cotidiano e políticas.* Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Col. Educação contemporânea).

HORN, M. da G. S; BARBOSA, M. C. S. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

KATZ, L. **O que podemos aprender com Reggio Emilia?** In: EDWARDS, C. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância.** In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs.) Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M. A. **Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância.** In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs.) Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

KUHLMANN JR, M. **Infância, história e educação.** In: \_\_\_\_\_. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação. 2010.

LEONTIEV, A. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário.

LIMA, D. D. R. da S. de. **Clube de Ciências da UFPA e docência: experiências formativas desde a infância.** 15/05/2015. 155fl. Doutorado em Educação em Ciências e matemática. Programa de pós-graduação em Ciências e Matemática. UFPA, Belém: 2015. Biblioteca depositária: Biblioteca da UFPA.

MACEDO, A. C; XAVIER, F. H. DA C.; IMBRONITO, M. I. **Espaço da educação infantil: a abordagem pedagógica de Reggio Emilia em contexto paulista.** Revista projetar. Projeto e percepção do ambiente. V. 4, n 2. Set. de 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/18334>. Acesso em: 19/08/22.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020 (Col. Educação Contemporânea).

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** In: MATTOS, C. L. G. & CASTRO, P. A. (ORGS.) Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Pág. 49-83.

MELO, J. C. de. **Onde estão as crianças na pesquisa?! As perspectivas e os impactos das produções dos programas da área de educação da região nordeste.** Revista Humanidades e inovação, V. 8, n. 34. 2020.

MELO, K. R. A. **Protagonismo infantil na escola do campo: caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares.** 29/08/2019 280 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO UFU

MOURA, A. B.F.; LIMA, M. da G. S. B. **A reinvenção da roda: roda de conversa um instrumento metodológico possível.** Interfaces da Educ., Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>. Acesso em: 01/06/2022.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Reconhecimento da Sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações.** In: FARIA, A. L. G. & FINCO, D. (Orgs.) Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 – (Col. Polêmicas do nosso tempo; 102)

NUNES, M. F. R. **Educação Infantil: instituições e propostas.** In: CORSINO, P. (org.). Educação Infantil: Cotidiano e políticas. Campinas: SP. Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, A. **Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/abdm0/Downloads/7439-Texto%20do%20artigo-19155-1-10-20191016.pdf> . Acesso em: 01/08/2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(org.) **A escola vista pelas crianças.** Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.** In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs.) Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: muitos Olhares.** 8ed. SP: Cortez, 2008

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. **Educação Infantil: uma questão para debate.** In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, Autores Associados, 2007.

PASSEGGI, M. da C.; FURLANETTO, E. C.; GOMES, M. de O.; CHAVES, I. M. A. B. e DE CONTI, L. **Narrativas infantis: a tensão entre brincar e aprender nas escolas de infância.** XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do



Paraná. Curitiba. De 23 à 26/09/2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10640\\_6906.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10640_6906.pdf). Acesso em: 15/05/2022

\_\_\_\_\_. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica.** Educação. Santa Maria, v. 39, n 1, p. 85-104, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11345>. Acesso em: 15/05/2022

PEDROSA, M. I. & SANTOS, M. de F. **Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro.** In: MULLER, F. & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). In: Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. SP: Cortez, 2009.

PIMENTEL, A. **Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil.** In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs.) Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

Primeira Infância Primeiro. **Relatório Educação Belém.** Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/belem-pa/>. Acesso em: 09/08/2023

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, N. especial, p.137-162, jul. 2002. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553>. Acesso em: 30 de Dez de 2021.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção.** In: DE FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. de B. F. & PRADO, P. D. (orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Col. Educação Contemporânea)

REDIN, M. M. **Crianças e suas singularidades.** In: MULLER, F; CARVALHO, A. M. A.(orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. SP: Cortez, 2009.

REIMÃO, Vitória. **Unidade Pedagógica do Tapanã apresenta problemas de infraestrutura, afirmam denúncias.** Jornal O Liberal. Belém. 18/10/2022. Disponível em: <https://www.oliberal.com/eu-reporter/unidade-pedagogica-do-tapana-apresenta-problemas-de-estrutura-1.602114#:~:text=Unidade%20pedag%C3%B3gica%20do%20Tapan%C3%A3%20apresenta%20problemas%20de%20infraestrutura%2C%20afirmam%20den%C3%Bancias,-Segundo%20relatos%2C%20a&text=A%20Unidade%20Pedag%C3%B3gica%20Municipal%20Nossa,den%C3%Bancias%20dos%20pais%20de%20alunos>. Acesso em: 19/10/2022.

ROCHA, E. **Mais de 60 mil estudantes iniciam ano letivo na rede municipal de Belém a partir desta quarta.** Jornal O Liberal. Belém. 01/02/2023. Disponível em: [https://www.oliberal.com/belem/mais-de-60-mil-estudantes-iniciam-ano-letivo-na-rede-municipal-de-belem-a-partir-desta-quarta-1.640355#:~:text=At%C3%A9%20esta%20ter%C3%A7a%20feira%20\(31,quando%20fecha%20o%20Censo%20Escolar](https://www.oliberal.com/belem/mais-de-60-mil-estudantes-iniciam-ano-letivo-na-rede-municipal-de-belem-a-partir-desta-quarta-1.640355#:~:text=At%C3%A9%20esta%20ter%C3%A7a%20feira%20(31,quando%20fecha%20o%20Censo%20Escolar). Acesso em: 02/08/2023.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; DE OLIVEIRA, Z. DE M. R. **Um diálogo com a Sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento.** In: SP: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. Cortez, 2009.

ROVER, A. & MELLO, R. O. **Normas da ABNT: Orientações para a produção científica.** 1ª Ed. Joaçaba: Ed. UNOESC, 2020.

ROUSSEAU, J-J. **Livro Primeiro.** In: Emílio ou da Educação. (trad. Sérgio Milliet). 3ª ed. RJ: Bertrand Brasil, 1995.

RUPEL, J. de F. I; CORSO, A. M. **A pedagogia Freinetiana no contexto da educação infantil: um olhar sobre a aula-passeio.** Seminário de Pedagogia, Anais, 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/156.pdf>. Acesso em: 15/12/2023

SANTOS, B de S. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª ed. SP: Cortez, 2008

SANTOS, M. 1926-2001. **A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. 2. Reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1).

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, M. J., CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

\_\_\_\_\_. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos.** IN: ENS, R. T; GARANHANI, M.C. Sociologia da Infância e a formação de professores. Portugal: Editora Universitária Chanpagnat, 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756>. Acesso em: 03/08/2022

\_\_\_\_\_. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas.** In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.) Das pesquisas com crianças à

complexidade da infância. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020 (Col. Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_; DE GOUVEA, M. C. S. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. IN: \_\_\_\_\_; DE GOUVEA, M. C. S. (orgs.) Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, Vozes, 2008. Col. Ciências Sociais da Educação.

\_\_\_\_\_. **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . acesso em: 25/04/2022.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de educação, Pelotas, n.21, Jul/Dez, 2003.

\_\_\_\_\_; VASCONCELOS, V. M. F. (org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66521>. Acesso em: 03/08/2022

SIMÕES, E. D. N. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e intervenções**. 15/07/2015. 198 fl. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca depositária: Central/UFRGS

STACCIOLI, G. **Os traços invisíveis nos desenhos das crianças**. In: GOBBI, M. A; PINAZZA, M. A.(orgs.). *Infância e suas linguagens*. – SP: Cortez, 2014

TENREIRO, M. O. V. **O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO E REFLETINDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS PENSADORES QUE NOS AJUDAM A OLHAR E COMPREENDER A CRIANÇA**. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.15 – 2019.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. **Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento**. Educ. Real, 44 (2), 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/?lang=pt#>. Acesso em 05/01/2024.

VARGAS, V. A.; PEREIRA, V. A.; MOTTA, M. R. A. **Reflexões sobre as rodas de conversa na educação infantil**. Zero a seis anos, Revista eletrônica. v. 18, n. 33. Florianópolis. jan-jun/2016. P. 122-143. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p122/31493>. Acesso em: 01/06/2022.

VIEIRA, F. & LINO, D. **As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia da Infância**. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs.) *Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e palavra**. In: \_\_\_\_\_. (1869-1934) A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. SP: Martins, 2000. (Psicologia e Pedagogia). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod\\_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf). Acesso em: 03/06/2022

WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e para a formação**. Roda e Registro, desenvolvimento pessoal e profissional. Disponível em: [file:///C:/Users/abdmo/Downloads/Rodas\\_e\\_narrativas\\_caminhos\\_para\\_a\\_autor.pdf](file:///C:/Users/abdmo/Downloads/Rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autor.pdf). Acesso em: 01/06/2022

ZABALZA, M. **Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade**. IN: \_\_\_\_\_. A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

---

**APÊNDICE**

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

MESTRANDA: Aline Brandão de Moraes de Azevedo

ORIENTADORA: Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
Lócus da Pesquisa:
Horário:
Data:
Sessão:

Este roteiro está pautado nas contribuições da Sociologia da Infância enquanto aporte teórico a partir dos conceitos de cultura de pares e reprodução interpretativa trabalhados por Corsaro (2011) e nas reflexões de Bussab e Santos (2009) acerca da observação etnográfica, bem como dos conceitos trabalhados ao longo do texto sobre espaço escolar. Nele busco observar as relações estabelecidas pelas crianças em suas culturas de pares onde, através da reprodução interpretativa, elas se apropriam destes espaços dando sentidos e significados a eles.

- 1- Espaço Observado: Qual o espaço observado?
- 2- Atividade realizada: Que atividade está sendo realizada?
- 3- Organização do espaço: Como o espaço foi organizado? Por quem? Houve participação das crianças na organização do espaço?
- 4- Tempo reservado: Qual o tempo destinado a atividade? Por quem este tempo foi definido? Foi adequado a realização da atividade? As crianças tiveram de forma direta ou indireta influência na definição/ou alteração do tempo?
- 5- Interações sociais: A atividade proposta envolveu a interação criança-criança (mesma idade/ idades diferentes)/ crianças-adultos (professores/ funcionários)? buscaram a participação do pesquisador na atividade proposta?
- 6- Organização social: Como a criança se posiciona no espaço? Tem liberdade de definir o seu lugar no espaço? Como interage com os objetos que a cercam?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
 BÁSICA

APÊNDICE B – REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO

MESTRANDA: Aline Brandão de Moraes de Azevedo

ORIENTADORA: Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
Lócus da Pesquisa:
Horário:
Data:
Sessão:

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO	
DESCRIÇÃO	COMENTÁRIOS/REFLEXÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

MESTRANDA: Aline Brandão de Moraes de Azevedo  
ORIENTADORA: Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

Este roteiro está pautado nas contribuições da Sociologia da Infância que entende as crianças como atores sociais com competência para falarem de si e de sua realidade. Foi elaborado tomando como base as orientações de Demartini (2009) acerca das entrevistas com crianças. Nele busco entender a partir da fala das crianças, num primeiro momento, a forma como elas vem apreendendo a escola e os seus espaços de uma forma mais geral, para, num segundo momento, conhecer os espaços da escola a partir das vozes delas o que me levará a identificar os sentidos e significados que elas atribuem a esses espaços.

PROCEDIMENTOS:

**1º DIA : RODA DE CONVERSA**

- 1- Realizar uma roda de conversa com as crianças explicando que farei algumas perguntas para conhecer a escola deles. Trabalhar com as seguintes questões abertas na roda de conversa:
  - Como é a sua escola?
  - Que espaços a sua escola tem?
  - Desses espaços, qual é o preferido? Por quê?
  - O que vocês fazem em cada um desses espaços?
  - Narrem experiências que vocês viveram nestes espaços.

**2º DIA: DESENHO**

- 2- Entregar uma folha de papel as crianças e pedir que elas desenhem a sua escola. Ao final solicitar que identifiquem seu desenho e o apresentem para a pesquisadora e o boneco.

**3º DIA: AULA-PASSEIO**

- 3- Dividi-las em 4 grupos e realizar aula-passeio nas dependências da escola onde as crianças serão os guias e apresentarão os espaços da escola para mim e para o boneco.



- Que espaço é este que vocês estão me apresentando? (perceber se conhecem o espaço apresentado)
- Quem fica aqui com vocês neste espaço? (verificar as pessoas envolvidas no espaço com as crianças)
- O que vocês costumam fazer neste espaço? (identificar as atividades e relações sociais estabelecidas no espaço)

---

**ANEXOS**

---

## ANEXO A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “as narrativas das crianças sobre as relações estabelecidas no e com os espaços da educação infantil em uma Unidade pedagógica da rede municipal de Belém”, cujo objetivo é verificar as narrativas das crianças sobre as relações estabelecidas com os espaços da educação infantil em uma Unidade Pedagógica da Rede Municipal de Belém. Para autorizar a participação do menor é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que poderá conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim elucidar.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo. Ressalto que a decisão em permitir a participação do menor no estudo é voluntária e não será pago nenhum valor pela participação, assim como não terá nenhum custo. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Caso decida autorizar a participação, deverá assinar esse termo de consentimento.

O pesquisador responsável pelo estudo irá coletar informações, através da observação do seu cotidiano nos espaços-tempo vividos na escola, de conversas dirigidas e de fotografias tiradas do espaço escolar pelas crianças. Em todos esses registros um código substituirá seu nome e não será coletada imagens das crianças. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância. Esta pesquisa poderá apresentar riscos como o desconforto durante o procedimento da observação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, este pesquisador se dispõe a rever, a qualquer tempo, os procedimentos metodológicos considerando princípios éticos, sempre com o intuito de respeitar os direitos do investigado.

Os discursos coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também poderão ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e, se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, você poderá contatar o responsável pelo estudo a Sra. Aline Brandão de Moraes de Azevedo/Telefone: (91) 998131-3561, e-mail: [abdmoraes@yahoo.com.br](mailto:abdmoraes@yahoo.com.br). Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ ICS – Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel/Fax: 3201-8349. E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br).

Declaro que concordo em deixá-lo participar voluntariamente desta pesquisa, uma vez que me foi dado(a) à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que recebi cópia do presente documento.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

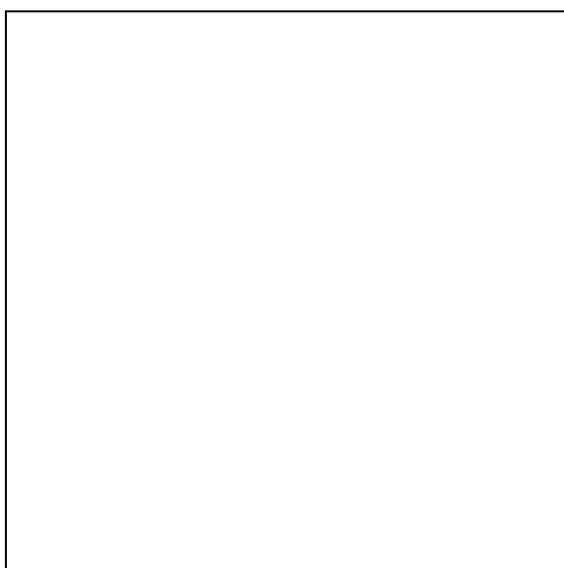
Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

**ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Olá criança, me chamo Aline Azevedo e estou aqui para realizar uma pesquisa que tem como título “As narrativas das crianças sobre as relações estabelecidas no e com os espaços da educação infantil em uma Unidade Pedagógica da rede municipal de Belém”. A pesquisa é uma investigação que quero fazer com a sua ajuda, como se fossemos detetives e procurássemos pistas. As pistas estão aqui na sua escola e eu preciso que você me ajude a encontrar. Para isso, eu vou precisar ficar um tempo com você, conversar sobre algumas questões e tirar umas fotos da escola. Você não é obrigado a participar, só participa quem quiser! Mas se quiser participar, faça um desenho bem bonito de você e escreva seu nome como souber, na linha abaixo:



NOME: \_\_\_\_\_

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** As narrativas das crianças sobre as relações estabelecidas com os espaços da educação infantil em uma Unidade Pedagógica da rede municipal de Belém.

**Pesquisador:** ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 64963822.1.0000.0018

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.921.514

**Apresentação do Projeto:**

A sociologia da infância é um referencial teórico metodológico que nos permite pensar a infância a partir das crianças como atores sociais dentro de nossa sociedade. Neste sentido, as crianças são protagonistas de suas ações e contribuem com a cultura social através de suas culturas de pares. Interessante notar que na escola, segunda instituição da qual a criança faz parte, ainda pouco se ouve efetivamente o que a criança tem a dizer pois é comum vê-las como seres inacabados e que precisam serem “educados” para atuarem em sociedade. Mas, por acreditar que as crianças tem muito a contribuir com suas formas de ver o mundo fruto de suas interações com a sua realidade é que o presente estudo se questiona: O que revelam as narrativas das crianças da uma escola de Educação Infantil em Belém sobre a relação que estabelecem com os diferentes espaços da escola? Para responder esta questão realizarei uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica em uma Unidade Pedagógica do Município de Belém. Participarão da pesquisa uma turma do Jardim II composta por 25 crianças. Para a coleta de dados utilizaremos a observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Os dados serão analisados através da análise de conteúdo onde faremos a leitura flutuante, para busca categorizar e codificar os dados. Após este momento os dados obtidos serão confrontados com o referencial teórico para que se possa estabelecer análises e a escrita do texto. Acredito que trazer as narrativas infantis sobre os espaços que elas frequentam na escola poderá contribuir para que possamos

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



Continuação do Parecer: 5.921.514

compreender a importância das crianças nas construções desses espaços e ter uma relação de respeito as vozes e vez das crianças valorizando-as como parte integrante da comunidade escolar, como protagonistas nas decisões sobre os ambientes que frequentam.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Verificar as narrativas das crianças sobre as relações estabelecidas com os espaços da educação infantil em uma Unidade Pedagógica da rede municipal de Belém.

Objetivo Secundário:

Compreender os significados e os sentidos que as crianças dão aos diferentes espaços da escola onde estudam.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Dada a condição de vulnerabilidade da criança a pesquisa apresenta a mesma, o risco de privá-la do seu bem estar psicológico, social e educacional caso a criança se sinta obrigada a participar. O que pode também gerar alterações em seu comportamento, sendo necessário o pesquisador compreender até que ponto há a disponibilidade das mesmas em participar das etapas da pesquisa e suspendê-la caso não haja essa disponibilidade no momento solicitado. Assim, com vistas a evitar qualquer prejuízo às crianças, faremos uso do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido visando explicar a elas a pesquisa e a sua participação nas etapas previstas e obtermos o aceite delas. Desta forma, a pesquisa será realizada apenas com as crianças que manifestarem o desejo de participar através da assinatura do TALE. Outrossim, caso as crianças que desejarem participar da pesquisa apresentem dificuldades de falar oralmente, faremos uso dos desenhos como outra forma de narrativa infantil, muito utilizada no ambiente escolar e portanto, familiar as crianças.

Benefícios:

O estudo poderá contribuir para que a sociedade comece a perceber as crianças a partir de seu protagonismo e de suas contribuições, o que poderá ajudar na construção de um efetivo exercício da cidadania infantil e respeito de seus direitos. A iniciar pela escola, lócus onde a vez e a voz das crianças deveriam ser presentes nas ações pensadas e formuladas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº5.822.293, que depois de

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.921.514

ser avaliado por este colegiado, entende-se como pendências resolvidas e aceitas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1982399.pdf	19/12/2022 17:08:55		Aceito
Outros	TALE.pdf	19/12/2022 17:08:26	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito
Declaração de concordância	Autorizoescola.pdf	19/12/2022 17:05:12	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito
Outros	semec.pdf	19/12/2022 17:01:58	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/12/2022 16:58:41	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/12/2022 16:58:13	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito
Outros	carta.pdf	08/11/2022 09:45:01	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito
Outros	Isencaio.pdf	08/11/2022 09:44:14	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito
Outros	Compromisso.pdf	08/11/2022 09:41:43	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito
Outros	Aceite.pdf	08/11/2022 09:40:11	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	29/08/2022	ALINE BRANDAO	Aceito

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



Continuação do Parecer: 5.921.514

Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08:20:49	MORAES DE AZEVEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	12/07/2022 16:37:10	ALINE BRANDAO DE MORAES DE AZEVEDO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELEM, 02 de Março de 2023

**Assinado por:**

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br