

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ZENILDA FERREIRA DE FRANCISCO

**“ZÊ, TÁ PERTINHO DE IR PRO PARQUE?”
O TEMPO E O ESPAÇO DO PARQUE EM UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

FLORIANÓPOLIS

2005

ZENILDA FERREIRA DE FRANCISCO

**“ZÊ, TÁ PERTINHO DE IR PRO PARQUE?”
O TEMPO E O ESPAÇO DO PARQUE EM UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^ª Dr^ª Eloísa Acires Candal Rocha.

FLORIANÓPOLIS

2005

**A minha mãe, Julia (*in memoriam*),
pela presença na ausência.**

AGRADECIMENTOS

As paixões humanas são misteriosas e as das crianças não o são menos que as dos adultos. As pessoas que as experimentaram não as sabem explicar, e as que nunca as viveram não as podem compreender. Em suma, as paixões são tão diferentes quanto o são as pessoas.

Michael Ende – A história sem fim –

Quero então agradecer a todas as pessoas que de alguma forma participaram da paixão – causadora de alegrias e tristezas – que me impulsionou nestes dois últimos anos.

Os meus agradecimentos são para todas as crianças com quem convivi até hoje, tendo o privilégio de compartilhar muitas das suas fantasias; com elas aprendi a ser professora e a estar no mundo, mantendo viva a criança que há em mim. Em especial agradeço às crianças desta pesquisa, que me permitiram visitar suas intimidades, me ensinando a enxergar as coisas não com os olhos, mas com a alma – isso para mim, simboliza e expressa todo o tipo de percepção que o ser humano pode ter. Elas não só tornaram possível, mas sobretudo participaram da construção dos caminhos desta pesquisa.

Às profissionais e familiares do NEI Carianos, que me deram as condições para que esta pesquisa ocorresse, em especial as do Grupo IV.

À Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Cerizara, pelas primeiras orientações e por ter acreditado na relevância desta pesquisa, tornando possível sua elaboração.

À Prof.^a Dr.^a Eloísa Acires Candal Rocha, por ter assumido a orientação desta pesquisa de forma carinhosa, respeitando os meus limites, fazendo-me encontrar força e confiança num momento em que achava tê-las perdido.

Aos dois meninos de minha vida: a meu marido, que, apesar de contrariado com as minhas ausências, deu-me sustentação financeira e material, fundamentais na realização desta pesquisa, e a meu filho, que, apesar das muitas brigas e cobranças por atenção, socorria-me no uso e conserto do computador.

À minha querida família: aos meus pais, analfabetos das letras, mas professores em humanidade, sabiamente me ensinaram a encarar as derrotas e vitórias da vida, com perseverança e humildade. Nunca puderam me dar apoio financeiro, mas me deram carinho e incentivaram os meus sonhos por um mundo melhor; aos 4 irmãos e 5 irmãs, presenças constantes em minha vida desde as brincadeiras de infância.

À Prof.^a Andréa Rivero e à amiga Letícia, principais responsáveis pela minha inscrição no processo de seleção do mestrado, amigas e incentivadoras.

À Prof.^a Dr^a Nadir Zago, que despertou em mim o gosto pela pesquisa, e à Prof.^a Dr^a Diana, pelas importantes sugestões na banca de qualificação.

Aos professores do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Educação de 0 a 6 anos (NEE0a6/UFSC) e ao CIPROCEI, pelas discussões e trocas que se transformavam em pistas durante a pesquisa.

A prof.^a Dr^a. Manuela Ferreira, pelas inúmeras interrogações, num momento crucial das escolhas dos materiais empírico que daria corpo a dissertação.

Aos amigos e companheiros da turma de mestrado, com os quais aprendi muito e vivi inesquecíveis momentos. À Senhorinha, que se tornou uma grande vizinha/amiga – amiga de descobertas e aprendizagens das tecnologias, amiga nos momentos de desabafo e companheira de chimarrão. Especialmente ao Altino e à Andréia, que muito contribuíram para a consolidação desta pesquisa.

Aos professores de mestrado.

Às colegas do estágio de Pedagogia, que sempre me apoiaram e incentivaram – Ivânia, Kathia, Ketry, Carolina, Renata, Alice, Danielle, Michele, Karyn, Dinazaide e novamente à Letícia, pelo carinho, amizade e ajuda nos momentos de fúria com o computador (desde essa época!).

Aos professores que marcaram decisivamente minha profissão como professora, principalmente a Andréia Rivero, Reinaldo Matias Fleuri, Rosa Batista, Ana Beatriz Cerizara e Nadir Zago.

À Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, pelo apoio à pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro, e ao pessoal da Secretaria do PPGE/UFSC.

À Sandra e a Selma, que sempre me acolheram como uma irmã, pelo carinho e incentivo.

Às meninas da turma anterior do Mestrado, Nilva, Kátia e Deise, pela atenção e pelas palavras de conforto. Corro o risco de, ao citar apenas essas pessoas ou instituições, ser injusta com tantos outros. Por isso, o agradecimento que faço estende-se a todos os que acreditaram e de alguma forma me ajudaram nesta minha construção, não simplesmente em busca de um valor moral, mas por querer retribuir o carinho recebido. Quero simplesmente dizer que agradeço todos os gestos, saberes e fazeres que foram dedicados para a elaboração desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho constitui-se em uma reflexão acerca do tempo e do espaço do parque em uma instituição de educação coletiva de crianças, das relações sociais, das experiências e dos conhecimentos que circulam nesse lugar. O principal objetivo da pesquisa foi conhecer, descrever e analisar os modos como as crianças vivem suas infâncias no tempo e espaço do parque de um Núcleo de Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Foram realizadas observações focalizando o que elas fazem, com quem, o que utilizam e como agem no espaço do parque, por meio de um estudo de caso, do tipo etnográfico, em que foram também utilizados recursos de filmagem em vídeo, fotografia, entrevistas, conversas informais, registro no diário de campo e análise de documentos, orientados por uma valorização das crianças como informantes privilegiados. A pesquisa buscou compreender quais são os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e pelos adultos a esse espaço onde acontecem as “brincadeiras livres”. Tomando como ponto de partida uma Pedagogia da Educação Infantil orientada pela garantia dos direitos fundamentais das crianças, buscou-se conhecer, a partir do tempo e espaço do parque, o entrelaçamento dos diferentes discursos e relações/interações estabelecidas por adultos e crianças. O estudo permitiu detectar na cotidianidade da vida das crianças no parque que ele se apresenta como um espaço de disputa, de transgressão, de resistência, de criação, de conformação, espaço de cultura, de poder e principalmente como espaço da brincadeira. É nele que as crianças experimentam com maior vivacidade a construção da sua autonomia, revelando-se como um espaço especial na educação das crianças, o que exige dos educadores uma maior atenção, sobretudo no que diz respeito à participação dos adultos nesses momentos, seja na forma de organizar e disponibilizar objetos, brinquedos, seja como parceiro de brincadeiras junto às crianças.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Parque. Tempo. Espaço.

ABSTRACT

This work consists of a study about time and space in kindergarten's playgrounds and of the social relations, the experiences and knowledge base which exists there. The main goal of this research was to find out, to describe and to analyze the ways in which children live their infancy in the time and space of the playground of a public kindergarten in Florianópolis. Observations were made focusing on what they do, with whom, what they use, and how do they behave in the playground by means of a case study of ethnographic type, in which we utilized resources such as videos, photographs, interviews, informal conversations, logging in a field diary, and document analysis. Throughout this we adopted the point of view that the children were privileged informers. The research sought to understand the meaning attributed by children and adults to this space where free play take place. Taking as the starting point a Pedagogy of Children's Education oriented by the guarantee of children's fundamental rights, we sought to find out, starting from the time and space of the playground, the interplay of the different discourses and relations/interactions established by adults and children. The study allowed us to detect in the daily life of children in the playground that it is a space of disputes, transgression, resistance, creation, adaptation, a space of culture, of power and mainly a space of playing. It is there that children experiment more vividly the construction of their autonomy, revealing itself as a central space in the education of children, demanding on the part of the educators a greater attention, mainly regarding the role of adults, be it in organizing and providing toys, or as a partner in the games played by the children.

Keywords: children, children's education, playground, time, space

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Travessias de uma pesquisadora	11
1.2	Em busca de possíveis respostas ou de outras perguntas: a caminho de outras margens...	13
1.3	O desenvolvimento do Trabalho	22
2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: GARANTIR O ACESSO AOS ADULTOS PARA CHEGAR ÀS CRIANÇAS	24
2.1	O caminho da pesquisa.	28
2.1.1	<i>Os instrumentos de coleta de dados</i>	31
2.1.2	<i>A análise dos dados</i>	38
2.2	De quem e de onde estamos falando	40
2.2.1	<i>Localização no tempo e no espaço</i>	40
2.2.2	<i>Os Núcleos de Educação Infantil (NEIs)</i>	52
2.2.3	<i>Um pouco da história dos NEIs em Florianópolis</i>	57
2.2.4	<i>História do NEI Carianos</i>	59
3	O ESPAÇO E O TEMPO DO COTIDIANO VIVIDO	65
3.1	Os tempos da Educação Infantil	65
3.2	A adaptação do espaço físico e a transformação em lugar de criança – “os daqui e os de fora”	69
3.3	A formação social do NEI: estrutura e funcionamento	77
3.3.1	<i>Formação dos funcionários</i>	78
3.3.2	<i>O espaço que (re)une separa: “Os do grupo e os de outros grupos”.</i>	82
3.3.3	<i>As famílias do Grupo IV</i>	85
3.3.4	<i>Retratos das crianças do Grupo IV</i>	88
3.3.5	<i>Sobre a professora e a auxiliar de sala participantes desta pesquisa.</i>	90
3.3.6	<i>Rotinas instituídas: cruzando e entrecruzando espaços e tempos de adultos e crianças</i>	93
3.4	Espaços/tempos do adulto versus espaços/tempos das crianças	97
4	TEMPOS E ESPAÇOS PARA BRINCAR: UMA ORDEM INSTITUCIONAL (PRÉ) DEFINIDA POR ADULTOS PARA ADULTOS E CRIANÇAS QUE SE CONSTITUI COMO O ESPAÇO DA CRIANÇA	102
4.1	Uma manhã no parque com o Grupo IV	110
4.1.1	<i>A organização do parque: espaços – objetos – brincadeiras – lugares para brincar...</i>	112
4.1.2	<i>Regras implícitas e regras explícitas</i>	119
4.1.3	<i>Portão aberto/portão fechado: regras implícitas na organização do parque</i>	120

4.1.4	<i>“O que é que tu estás fazendo? Já estás inventando moda?” – o que se passa entre adultos e crianças no tempo/espaço do parque: regras explícitas</i>	<i>127</i>
4.2	Criança, brincadeira e Educação Infantil.....	142
4.2.1	<i>A trilogia: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas</i>	<i>150</i>
4.2.2	<i>O que se passa no tempo/espaço do parque.....</i>	<i>151</i>
4.2.3	<i>Estratégias das crianças nas relações/interações sociais etárias</i>	<i>154</i>
4.2.4	<i>Brincadeiras mais freqüente das crianças: Faz-de-conta que... é de mentirinha.....</i>	<i>161</i>
4.2.5	<i>Brincadeira de casinha - o caleidoscópio</i>	<i>166</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
	REFERÊNCIAS	189

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Participação da população não natural no total da população	43
Tabela 2 – Naturalidade das famílias da localidade de carianos	43
Tabela 3 – Pessoa responsável pelos domicílios particulares permanentes, por grau e anos de estudo	50
Tabela 4 – População residente, por situação de domicílio urbano e sexo	50
Tabela 5 – População residente por grupos de idade.....	50
Tabela 6 – População residente no Brasil por faixa etária.	54
Tabela 7 – Censo Escolar 2004	55
Tabela 8 – Resultado preliminar do Censo Escolar 2004 – Brasil	55
Tabela 9 – Resultado preliminar do Censo Escolar 2004 – Santa Catarina	56
Tabela 10 – Resultados preliminares do Censo Escolar 2004 – Florianópolis	56
Tabela 11 – Grupos por faixa etária	82
Tabela 12 – Faixa etária correspondente a cada grupo.....	82
Tabela 13 – Profissão dos pais	85
Tabela 14 – Escolaridade dos pais.....	86
Tabela 15 – Pais que trabalham/não trabalham no bairro	86
Tabela 16 – Rendimento por família	86
Tabela 17 – Situação do imóvel da família	87
Tabela 18 – Tempo no parque <i>versus</i> tempo na sala.....	97
Tabela 19 – Tabela das preferências das crianças por determinadas áreas do parque	115
Tabela 20 – Equipamentos/brinquedos fixos existentes no parque do Nei carianos.....	122
Tabela 21 – Objetos/brinquedos não fixos existentes no parque do NEi carianos.....	123
Tabela 22 – Percentagem de ocorrência das brincadeiras observadas	164
Tabela 23 – Brincadeiras de faz-de-conta	166
Tabela 24 – Tipos de brincadeiras de casinha realizadas pelas crianças do G-IV	173

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A instituição em planta baixa.....	73
Figura 2 – Nível de formação do corpo docente e funcionários do NEI Carianos.....	79
Figura 3 – Ações da escola para promover a integração profissionais/famílias.....	88
Figura 4 – Quadro Idade vs percursos institucionais vs tamanho/altura.....	89
Figura 5 – Rotinas Institucionalizadas no Tempo/Espaço do Gruppo IV.....	94
Figura 6 – Planta da área externa da instituição.....	104
Figura 7 – Planta baixa da frente do NEI.....	109
Figura 8 – Quadro das funções e regras implícitas no uso das áreas de brincadeira pelas crianças.....	121
Figura 9 – Gráfico da percentagem de ocorrência das brincadeiras observadas.....	164
Figura 10 – Gráfico das brincadeiras pelo local de ocorrência.....	165
Figura 11 – Gráfico dos tipos de brincadeiras de faz-de-conta.....	169
Figura 12 – Gráfico sobre a brincadeira do faz-de-conta por ocorrência.....	170
Figura 13 – Gráfico: diferentes formas de brincar de casinha.....	174
Figura 14 – Gráfico das brincadeiras de casinha pelo local de ocorrência.....	178

1 INTRODUÇÃO

*[...] sempre e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos e representados dos homens (e das mulheres) para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens. a ponte reúne enquanto passagem que atravessa.
(Homi Bhabha)*

1.1 Travessias de uma pesquisadora

Vinte e oito anos se passaram... desde a primeira vez que entrei em uma sala de aula e fui chamada de PROFESSORA. Ainda lembro, como se estivesse no presente, o coração acelerado, a boca seca, a voz e as mãos – e todo o resto do corpo – teimando em tremer, numa compulsão interior incontrolável. Aqueles 48 olhos a me olhar nos olhos me incomodavam, me "tiravam o chão" – eram 24 meninos e meninas, na faixa etária de 7 a 16 anos, numa classe multisseriada de primeira a quinta série, no ano de meu ingresso no magistério – exatamente junho de 1975.

À medida que falava, *incorporava* e desempenhava meu papel de PROFESSORA – forte, segura, dona de mim e delas, as crianças – passando dessa forma credibilidade às crianças.

Nas margens nas quais me encontro, essas lembranças têm um colorido especial, pois não vêm sozinhas, estão sempre acompanhadas marcadamente de perguntas, de outros matizes – será que de fato conseguia *enganar* as crianças? O que será que elas pensavam? O que sentiam? – que em outras margens não se apresentavam.

Constato hoje que muitas vezes – nas travessias realizadas no decorrer desse tempo – o pacote de sentimento, medo, alegria, realização, euforia, prazer, carinho, amizade... e PODER estiveram presentes no primeiro momento de cada nova margem alcançada.

Vinte e oito anos... foram muitas travessias, para lá e para cá, muitas margens alcançadas.

Muitas vezes a ponte teve que ser atravessada, indo e voltando, até conquistar uma margem que imprimiu as marcas mais recentes de minha vida: vestibular... euforia... Universidade Federal de Santa Catarina... Curso de Pedagogia... Habilitação em Supervisão Escolar (era minha meta ao ingressar no curso)... Grupo de Pesquisa MOVER... Bolsa de estágio...

Era o último semestre da graduação, semestre este correspondente ao estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Época de definição da habilitação... Educação Infantil. Depois de uma série de acertos e desacertos, finalmente a definição da instituição e da orientadora.

Mais uma vez a ponte foi atravessada, a margem alcançada se mostrou muito diferente e despertou em mim um certo estranhamento – era a margem que de fato se apresentava diferente ou meus olhos que estavam olhando de outro jeito? – do visto, do vivido.

Começou o estágio. Observação, registros, perguntas, respostas, perguntas, perguntas, perguntas... Mal entrava na sala, as crianças me abordavam perguntando: “Zê, tá pertinho de ir pro parque?¹” A constatação das repetidas atitudes de prazer e alegria pela chegada do tempo/espço do parque me fizeram questionar a razão dessa preferência. Parecia-me naquele momento que o parque era menos atraente, menos possibilitador de brincadeiras, já que no espaço interno², na sala de referência havia maior diversidade e quantidade de brinquedos do que no parque, com a agravante de que no parque, além de menos brinquedos, o número de crianças a disputá-los era maior.

Hoje, depois de muitas (re)leituras – muitas outras ainda terão que ser feitas – vejo que,

As razões de tal interrogação bem como da sua persistência decorriam da constatação cotidiana de que as ações esperadas das crianças não só não se conformavam como desassossejavam as imagens e modelos teóricos de uma criança universal, abstrata e indeterminada, aprendidos numa formação inicial dominada pelo paradigma psico-pedagógico (FERREIRA, 2002, p.3).

Correria, ansiedade, estágio acontecendo... Registros escritos, fotografias, filmagens, perguntas, perguntas, perguntas... Idéias pipocando. O trabalho de conclusão do estágio envolveu o grupo e nos aproximou mais ainda para a elaboração dos textos, sua exposição, a

¹ O parque a que nos referimos é o espaço externo intramuros, ou seja, o espaço intramuros da Instituição de Educação Infantil não limitado por paredes e teto, destinado para as brincadeiras ao ar livre.

² A utilização do termo espaço interno se refere ao espaço intramuros da Instituição limitado por paredes e teto.

edição do trabalho em fita de vídeo... Foi ao mesmo tempo exaustivo e relaxante, de uma riqueza inusitada de aprendizagem, emoção, amizade...

Mais uma vez a ponte é atravessada, em busca de outras margens... o mestrado.

Junto a todo esse fervilhar de acontecimentos e pessoas, experienciava momentos de reclusão e solidão para elaborar o pré-projeto de pesquisa e participar do processo de seleção para o Mestrado.

Só então, 28 anos depois de ter escutado, pela primeira vez, as crianças me chamarem de professora, percebo que também foi a primeira de muitas vezes que esta mesma pergunta me foi feita: “Zê, tá pertinho de ir pro parque?”. E, especialmente naquele primeiro dia, estava muito mais ansiosa que as crianças à espera desta hora.

O importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.
(Guimarães Rosa)

1.2 Em busca de possíveis respostas ou de outras perguntas: a caminho de outras margens...

Como é então que podemos entender as crianças? Esta não é de modo algum uma questão recente [...].
(Chris Jenks).

De fato, esta não é uma procura recente; o que é recente é o fato de se buscarem os significados de ser criança no encontro com ela mesma, ou seja, considerá-la no presente, compreendendo a cultura que dá corpo às suas experiências e seus laços sociais, no sentido de promover projetos educativos que levem em conta seu contexto. Observa-se então um movimento de valorização da cultura, da palavra e das ações infantis.

Podemos dizer que a incompletude é uma das características do ser humano; assim, a infância “não existe em si”, mas necessariamente “em relação a”, pois ela se dá no diálogo com o *outro*, nas relações/interações sociais.

O conhecimento sobre as crianças e sua infância encontra em diferentes campos disciplinares o apoio para o questionamento de uma visão tradicional, que define a criança como um sujeito passivo dos processos de socialização. Advogando um lugar para a criança, busquei neste trabalho o apoio da sociologia da infância, no sentido de lançar um olhar sobre o universo dessa investigação pautado numa concepção de criança como sujeito cultural, com vez e voz no cenário sócio-histórico do qual participa.

Foi em busca dessas vozes que me lancei na realização desta pesquisa. Apostando que as crianças confiariam em mim e me oportunizariam conhecer seus segredos mais íntimos, coloquei-me em posição de escuta, na tentativa de entender sua preferência pelo espaço do parque, seguindo as indicações de Iturra (2002, p.151), para o qual “o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo”.

Larrosa (1998, p.70) apresenta a infância como *o Outro de nossos saberes*, indicando-nos que

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la a partir do que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que sabemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela...

Agostinho (2003) divide comigo a vontade de entender a preferência das crianças pelo espaço do parque. Observou a mesma alegria, ansiedade e pressa que as crianças tinham de ir para esse lugar, que é seu preferido. Também outras pesquisas na área da Educação Infantil registraram a predileção delas pelo parque em oposição à sala, como a de Oliveira (2001), que ouviu as crianças sobre o espaço de que mais gostavam, e Batista (1998), que, ao observar as crianças, aponta a preferência e prazer que elas demonstram em estar nesse espaço da instituição – o parque. Outro dado levantado é que este é o espaço de excelência para brincadeira, evidenciando a dicotomia entre a centralidade excessiva dos adultos na sala e a ausência de propostas e de participação dos adultos no parque.

Focando neles meu olhar, me foi revelado que seu espaço preferido é o parque, o espaço livre, reino da brincadeira livre, da expressão dos movimentos amplos, dos encontros fortuitos e planejados, entre os diferentes meninos, meninas, das diferentes idades, culturas, classes sociais, etnia, religiões, etc... (AGOSTINHO, 2003, p.114)

Para Sarmiento (2002), o reconhecimento das crianças como atores sociais implica também reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, que chamamos culturas.

Ainda para esse autor, não é suficiente colocar como especificidades das culturas infantis a ludicidade e a brincadeira, porque o ser humano é lúdico por definição, apenas perdeu o lúdico pela adultez. A criança tem que ser compreendida também como ser social e em contexto, nas relações/interações com seus pares. Ou seja, as crianças não produzem suas

culturas em outro lugar que não o social, onde reinterpretam o universo simbólico de sua cultura. A interpretação das culturas infantis necessita estar sustentada na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Para melhor entendimento, cabe aqui esclarecer o conceito de cultura que será adotado, uma vez que esse termo comporta inúmeros significados. Ainda que não haja intenção de aprofundar os conceitos de cultura neste trabalho, recorro-me às contribuições da literatura a fim de melhor compreender e contextualizar o objeto deste estudo.

Assim como Geertz (1989), refiro-me à cultura antes de tudo como um contexto. Para o autor, a cultura não é um poder ou algo que possa ser atribuído casualmente aos acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais. Define cultura como significados que são partilhados pelos atores sociais em suas relações e não como algo apenas interno a eles, os legítimos membros do sistema de formação da sua cultura.

Desse modo, entende-se a cultura das crianças pesquisadas, como o campo do simbólico, dos significados, rituais, valores e sentidos, ou seja, faz-se o resgate dos símbolos e de tantos outros mecanismos e modos com que as próprias crianças, como atores sociais, se expressam ao fazer uso do espaço do parque na instituição de Educação Infantil. Busca-se desvendar esses usos que elas fazem desse tempo e espaço instituído, não na pretensão de entender as leis gerais do que é instituído, mas sim de perceber as ações e vivências que singularizam as situações sociais, desvendando o espaço entre o vivido e o instituído no Núcleo de Educação Infantil em questão. Considera-se, no contexto desta pesquisa, o instituído como a cultura do NEI³ e o instituinte como as culturas presentes na instituição, ou seja, aquelas que vão se formando no emaranhado de teias formadas pelas vivências e experiências cotidianas das crianças e dos adultos nesse espaço.

Procurando apontar as contribuições que a sociologia da infância pode indicar para a educação das crianças em contextos coletivos é que esta pesquisa busca conhecer e analisar os modos como as crianças vivem suas infâncias no tempo/espaço do parque de uma instituição pública de Educação Infantil. As questões que motivaram esta pesquisa têm como fonte as observações e indagações feitas nestes últimos anos como professora de Educação Infantil e, mais recentemente, a experiência vivida em 2002 como estagiária na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil II do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

³ Núcleo de Educação Infantil. Assim são chamadas as instituições públicas de educação de crianças de 4 a 6 anos no Município de Florianópolis.

Se um dos objetivos de um relato histórico é ajudar a imaginar como o passado pode ter sido e o que foi determinante na sua constituição, o estudo do espaço do parque, no presente, pode nos revelar os modos como as crianças têm vivido suas infâncias, e mais, pode nos dar pistas do que é constituidor da preferência por ele, já que é representativa de um contexto contemporâneo de vida das crianças e condensa traços significativos de expressões desse tempo. Ao descrever o uso que adultos e crianças fazem do parque, o presente trabalho pretende desvendar aspectos que vêm tecendo o contexto cultural das instituições de Educação Infantil na utilização desse espaço. E, mais que isto, o uso que é feito deste espaço pode traduzir as concepções de criança, infância e brincadeira que estão para além dos discursos sobre a infância e sua educação.

A impossibilidade da apreensão da totalidade na pesquisa leva o pesquisador a fazer um recorte da realidade observada mediante indagações previamente estabelecidas, tendo a compreensão de que essas indagações “são partes reveladoras de uma totalidade, e em sendo totalidade estabelece não só a ligação mas a continuidade entre a multiplicidade de aspectos da realidade vivida pelos homens socialmente”(AZANHA, 1992. p.66)

Deste modo, especificamente interessou-nos investigar para:

- a) conhecer e analisar as relações/interações que as crianças constroem entre pares⁴, adultos e materiais no tempo/espaço do parque;
- b) investigar o que pensam e que uso os professores fazem do parque;
- c) verificar se o Projeto Político-Pedagógico da instituição e os documentos oficiais Federais, Estaduais e Municipais contemplam o espaço do parque.

Essas reflexões iniciais nos mostram como o uso desse espaço vem se tornando importante para as crianças e professoras de Educação Infantil, mas isso pode apresentar uma semelhança enganosa com a garantia dos direitos das crianças à brincadeira. Digo enganosa, pois os dados desta pesquisa nos apontam o quão distantes estamos de garantir plenamente os direitos das crianças e, particularmente, o direito à brincadeira nas instituições de Educação Infantil, seja pelas concepções que os adultos carregam, seja pela escassez de materiais ou pela inadequação dos espaços.

Diante do atual momento da área da Educação Infantil, no qual o grande desafio é pensar as especificidade da educação de crianças de 0 a 6 anos, percebe-se a importância da

⁴ Vale aqui esclarecer que a utilização da terminologia *cultura de pares*, cunhada por Corsaro, é utilizada neste trabalho para demarcar as relações/interações estabelecidas entre as crianças enquanto categoria geracional, isto é, independente da faixa etária.

cotidianidade como campo de pesquisa para o levantamento de questões que possam a vir auxiliar na reflexão do exercício profissional das professoras. Esta pesquisa pretende então, despretensiosamente, contribuir para o levantamento de algumas indagações que propiciem o aprofundamento da reflexão a respeito dos conhecimentos construídos sobre educação, cuidado, infância, criança, tempo, espaço, brincadeira e cultura concretizados no fazer pedagógico das instituições de Educação Infantil.

As indagações que me orientaram no processo de coleta de dados foram as seguintes:

- a) Qual o lugar do parque em relação ao contexto da instituição?
- b) Quanto tempo as crianças passam no espaço externo/parque (área intramuros, aberta, não limitada por paredes e teto)?
- c) Quanto tempo as crianças passam no espaço interno/sala (área edificada, limitada por paredes e teto)?
- d) O que as crianças fazem na sala e o que fazem no parque? São ações/manifestações distintas? No que diferem?
- e) Quem define quais os espaços e os tempos podem ser usados na instituição? São as crianças? São os adultos? É uma rotina pré-estabelecida?
- f) Se há delimitação do uso dos espaços, esta é feita a partir de que critério? É uma combinação institucional? Depende de cada professora? É flexível? É fixo?
- g) O Projeto Político Pedagógico da instituição contempla o tempo/espaço do parque?
- h) Quando as crianças usam o espaço externo)?
- i) Quando as professoras e auxiliares usam o espaço externo?
- j) Que tipo de materiais o parque oferece para as crianças?
- k) O que pensam as professoras e auxiliares sobre esse espaço? O que propõem para ele?
- l) Que uso fazem as professoras e auxiliares desse espaço?
- m) Que relações são estabelecidas pelas crianças no tempo/espaço do parque?
- n) Que relações são estabelecidas pelas professoras e auxiliares no tempo/espaço do parque?

Indagar sobre a criança, seus saberes, suas percepções, desejos e vivências, tendo como recorte o tempo/espaço do parque na Instituição de Educação Infantil me leva

conseqüentemente a indagar também sobre as práticas pedagógicas instituídas nesse tempo/espço e sobre a relação destas com as atitudes de alegria, euforia e contentamento das crianças, sua pressa de sair logo da sala no momento em que a professora⁵ as convida a irem para o parque.

É nesse sentido que Sarmiento vem a contribuir, quando afirma que:

Os estudos de caso de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais nada, ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais simbólicas e culturais que lhes associam (SARMENTO, 2003, p.238)

Saber sobre as crianças pela observação da cotidianidade vivida por elas é o interesse desta pesquisa, buscando contribuir para a consolidação da Pedagogia da Educação Infantil⁶, tarefa que o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação de 0 a 6 Anos (NEE0a6) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, do qual faço parte, tem assumido. Esta tarefa se torna relevante, pois, segundo Faria (1998, p.70), “a Pedagogia faz-se no espaço, e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia”. Esta premissa é confirmada também por Frago (1998, p.61), pois ele considera que “a educação possui uma demissão espacial e que, também, o espaço seja [é], junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa”. Pensar o espaço educativo não se restringe, pois, a pensar a sala, espaço edificado, interno, mas a pensar que todos os espaços da instituição são extensão uns dos outros e, como tal, merecedores de um olhar mais aguçado e comprometido com as relações que ali se estabelecem.

Segundo Frago (1998, p.61) o espaço se projeta ou se imagina, enquanto que o lugar se constrói. “Constrói-se ‘à partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído”.

⁵ A opção em usar este termo no feminino e não no masculino, como trazem a grande maioria dos escritos sobre a Educação Infantil, é uma forma de chamar a atenção para esse paradoxo, uma forma de rebelar-me contra esta regra ortográfica sexista instituída pela sociedade e de desmasculinizar essas profissionais que trabalham com educação de 0 aos 6 anos, que comprovadamente são mulheres em sua grande maioria, . Sobre este assunto, ver Cerizara, (1997) Educadoras de Creche: *Entre o feminino e o profissional*, UFSC.

⁶ A expressão Pedagogia da Educação Infantil foi retirada da tese de Rocha (1999), na qual a autora esclarece que a utilização desta terminologia visa a demarcação dos limites territoriais da educação de crianças pequenas em espaços institucionais coletivos, mas que não deve ser vista fora do campo da Pedagogia da infância, não tendo a pretensão de “advogar a departamentalização da Pedagogia em campos específicos” (Rocha, 1999, p.55).

A partir da nova Constituição do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, a educação oficial pública conta com um novo nível: a Educação Infantil, que passa a ser dever do Estado e direito da criança desde 0 até 6 anos e 11 meses de idade. Garantido por lei o direito das crianças a atendimento em creches e pré-escolas, o desafio que logo se apresenta é a prestação desse atendimento de fato, na prática, pois é ainda grande sua demanda no país todo .

Muito importante para a elaboração desta pesquisa foi a Convenção sobre os Direitos da Criança, *adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990*. O documento do MEC-COED (1995) *Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*, de autoria de Maria Malta Campos e Fulvia Rosenberg, por conter princípios relacionados às dimensões físicas e culturais dos espaços educacionais destinados às crianças. Esses princípios, citados ao longo do documento, explicitam como deveria ser o espaço da creche, pontuando o direito das crianças a um “ambiente acolhedor, seguro e estimulante” dotado de características que venham a assegurar todos os seus direitos. Mas como garantir esses espaços, se nem mesmo o direito de acesso, que anterior a este, ainda não é cumprido?

O avanço jurídico, com o reconhecimento desses direitos em documento, não é garantia de avanços em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira (FULGRAFF, 2001).

Sempre que um direito é garantido em lei ou estatuto, é porque responde a interesses ou indica que está sendo violado. Cidadania é o uso garantido de um conjunto de direitos fundamentais, que começaram a ser definidos muito recentemente – especificamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em 1948, a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, a Constituição Brasileira, em 1988, e principalmente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1989, no qual os direitos da criança são enumerados de forma ampla.

O direito ao brincar aparece pela primeira vez como um direito fundamental exatamente porque está sendo violado. Essa violação é fruto das sociedades modernas, onde busca-se antecipar nas crianças uma adultez, através do ingresso no mercado de trabalho, na geração de riquezas, no consumo, na competição... onde a ludicidade é colocada como sinônimo de ociosidade. Sendo o tempo ocioso considerado um mau para a sociedade, pois significa tempo da não produção.

Percebendo o espaço do parque como um lugar instituído nas instituições para a brincadeira “livre”, mas também, uma oportunidade para a criança se movimentar amplamente, fazer escolhas, determinar seus próprios tempos, no qual a professora interfere pouco, deixando apenas seus olhos sobre elas, vejo o quanto é importante refletir sobre a dicotomia instaurada entre espaços construídos (internos) e não-construídos (externos), intramuros no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. O escopo dessa reflexão não é de ordem arquitetônica, como pode parecer, ele está imbricado numa dicotomia que perfaz a história da humanidade, onde corpo e mente ocupam posições distintas. Fazendo uma analogia, podemos dizer que nas instituições infantis, assim como na “escola”, o espaço construído (interno) é o espaço privilegiado da mente, enquanto que o espaço não-construído (externo) é o espaço privilegiado do corpo.

A percepção de alguns espaços tidos como *livres* - aqueles não limitados por paredes e teto -, em contraposição aos espaços construídos – aqueles limitados por paredes e teto -, percebidos como *espaços presos*, é questionada por Coelho (1997, p.50-51):

Antes de mais nada, é obvio que quando se fala num “espaço livre”, o objeto real deste “livre” é o próprio sujeito falante e não o declarado ‘espaço’... Não há como negar. O espaço “livre” é o lugar da libertação do homem, um espaço de festa. Por certo há um sentimento de que o espaço ocupado, construído, é um lugar onde também o próprio espaço é aprisionado, mas com o aprisionamento deste contingente o que é efetivamente atingido é o seu conteúdo, o homem... O conflito dialético é manifesto e se reflete inteiramente na concepção... do espaço construído: proteção-prisão (grifos do autor).

O autor propõe a superação dessa dicotomia. Deixar de ver o espaço construído como prisão implica percebê-lo “envolvendo um espaço não-construído (que, por conseguinte, “penetra” no espaço construído, do qual não se isola, e é antes uma continuação)”, afirmando que “nestas condições, não há prisão: o corpo e a imaginação do homem se expandem elasticamente” (COELHO, 1977, p. 50-51).

Essa dicotomia, instaurada nas rotinas entre sala/parque, dentro/fora, interno/externo, também foi registrada por Fantin (2000, p. 203), ao pesquisar uma turma de III período de um NEI da Rede Municipal de Florianópolis.

No período do recreio ou pátio, em clara oposição ao horário de trabalho em sala de aula, fica evidente a concepção inatista de jogo e a dicotomia entre jogo e trabalho. De um lado, as atividades dirigidas, vinculadas a um conteúdo escolar definido socialmente e que deve ser transmitido ao aluno; de outro, as atividades livres e recreativas – que é quando as crianças podem brincar nos limites estabelecidos.

Outro dado importante apontado nas pesquisas de Fantin (2000, p.208) é a não participação dos adultos nas brincadeiras junto às crianças no período do recreio no pátio, enquanto que na sala essa participação é mais efetiva.

Neste trabalho o termo socialização é entendido e usado conforme o entende Brougère (1997), como um conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “socius” que a cerca, apropriando-se de seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal (grifo do autor).

Nesses termos, afirmamos que toda a socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda ou por uma parte da sociedade. Infere-se pois que o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, entre outras coisas passa, pela confrontação de imagens, de representações, as quais traduzem a realidade que a cerca ou pressupõem mundos imaginários, de acordo com o “banco de imagens” (BROUGÈRE, 1977) de cada cultura.

O ambiente, formado por pessoas (adultos/crianças) e objetos, contribui para a socialização da criança. Essa socialização se dá por meio de múltiplas interações estabelecidas entre ambos (pessoas e objetos), dentre as quais algumas tomam a forma de um comportamento reconhecido pelos adultos como brincadeira. Ainda, segundo Brougère (1997), esse comportamento pode ser identificado como brincadeira quando não se origina de nenhuma obrigação, aparentando não buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. Pelo objeto/brinquedo a criança constrói suas relações. Relações de posse, de perda, de abandono, de utilização... “que constituem, na mesma proporção, os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura” (BROUGÈRE, 1997, p. 64). Portanto, disponibilizar objetos/brinquedos, tanto no ambiente familiar quanto nas instituições destinadas à infância, “é inscrever o objeto, de um modo essencial, no processo de socialização e é também dirigir, em grande parte, a socialização para uma relação com o objeto” (BROUGÈRE, 1997, p.65).

A opção por usar o termo objeto/brinquedo, palavra composta, no decorrer do trabalho se justifica na medida em que quero chamar a atenção para outros suportes de brincadeira que não são necessariamente um brinquedo enquanto artefato produzido pelo ser humano e culturalmente identificado como tal. Para o autor acima citado os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: primeiramente, em relação à brincadeira – o brinquedo é tudo aquilo que é utilizado – material e simbolicamente – pelo sujeito que age, como suporte na brincadeira. Tudo pode tornar-se um brinquedo, e o sentido de objeto lúdico é dado por aquele

que brinca e pelo tempo de duração da brincadeira (objeto manufaturado, objeto fabricado, uma sucata, um objeto adaptado); depois, em relação a uma representação social – o brinquedo é um objeto artesanal ou industrial, assim reconhecido pelo seu consumidor pelo seu aspecto, função e lugar que lhe são destinados no sistema social de distribuição de objetos. Utilizados ou não numa situação de brincadeira, são percebidos como um brinquedo, como a materialização de um projeto adulto destinado às crianças.

Toda relação humana é educativa. Todo contato com a criança deixa marcas que definem posições. No caso da Educação Infantil, o educar e o cuidar são indissociáveis nas relações estabelecidas nesse espaço. As instituições de Educação Infantil, sendo espaços e tempos pedagógicos, têm uma função educativa explícita, organizada, sistematizada, que exige profissionais especificamente preparados. Daí, a necessidade de continuar investigando acerca da criança na Educação Infantil vem cada vez mais sendo reconhecida por pesquisadores e profissionais, promovendo, desta forma, o movimento que a área vem fazendo. No fluxo desse movimento, as instituições têm se questionado a respeito das funções sociais e educativas do lúdico, dos espaços e dos materiais oferecidos às crianças. Nesse sentido, conhecer esses espaços para brincar e a utilização de materiais pelas crianças para repensar sua organização torna-se preponderante. O grande desafio enfrentado na realização desta pesquisa foi o de ouvir o que não estava sendo dito e, de ler o que nunca foi escrito. É neste sentido que, tomando a infância como categoria social que integra as múltiplas dimensões humanas aliadas às características do *ser criança*, tento dar visibilidade aos modos como as crianças e os adultos do NEI Carianos utilizam o espaço do parque, dando a este sentidos e significados, quando em relação/interação com este tempo/espaço, objetos e pessoas.

1.3 O desenvolvimento do Trabalho

Desejando construir um texto fluido, tecendo teoria com realidade no processo de realização deste trabalho, optei por explicitar a opção teórica durante todo o desenvolvimento da escrita do texto. Por essa razão, não considerei necessária a elaboração de um capítulo teórico específico. Nesse sentido, o desenvolvimento deste trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira, item 2, *Caracterização da pesquisa* e subitens, apresentam-se o percurso metodológico, os instrumentos da coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados. Trago também um pouco da história do município e do bairro no qual está inserida a

instituição em estudo. Também considerei relevante trazer a história dos Núcleos de Educação Infantil de Florianópolis, para depois apresentar a história particular da instituição pesquisada e as singularidades próprias do seu funcionamento, pautadas em relatos orais, fontes documentais e bibliográficas, atentando para a diversidade sociocultural característica da formação não só do município, como da comunidade do NEI em questão e, conseqüentemente, dos sujeitos envolvidos na pesquisa; a seguir, no item 3, *O espaço e tempo do cotidiano vivido* e subitens, busco caracterizar o NEI pela descrição de seus tempos e espaços físicos, de suas singularidades, de sua estrutura e funcionamento, resultado das relações e práticas que se desenvolvem no seu interior e das relações que estabelece com a comunidade na qual está inserido. São apresentadas também as famílias, as crianças, a professora e auxiliar de sala do Grupo IV (G-IV), especificamente o grupo informante desta pesquisa, como também a legislação vigente que trata sobre os espaços físicos em instituições de Educação; na seqüência, item 4, *Tempos e espaços para brincar...* e subitens, inicio as análises identificando dois grandes espaços e tempos – os tempos e espaços para as crianças e os tempos e espaços das crianças. A partir dessa classificação, o parque é identificado como tempo e espaço das crianças. Busco então caracterizar esse espaço, foco da pesquisa – o parque. Descrevo sua organização em lugares para brincar, revelando regras explícitas e implícitas de seu uso, assim como constrangimentos estruturais advindos de uma rotina que ritualiza alguns procedimentos dos adultos. O parque se revela como palco e cenário das culturas infantis. Mergulho então nas brincadeiras mais freqüentes das crianças, atentando para suas estratégias nas relações/interações sociais etárias. Dentre as brincadeiras, a de casinha se mostrou mais recorrente, ocorrendo sob inúmeras formas, em diversas situações e nos mais variados lugares. Na parte final do trabalho, ressalto a importância de processos de discussão desse tempo e espaço no cotidiano da Educação Infantil, salientando as pistas que o indicam como um espaço especial de convivência das diferenças das diversas idades, de sociabilidades, de amizades, de desafetos, de poder e contrapoder, de cultura, enfim, de múltiplas linguagens....

2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: GARANTIR O ACESSO AOS ADULTOS PARA CHEGAR ÀS CRIANÇAS

Este capítulo objetiva apresentar o referencial metodológico que norteia o processo da pesquisa e os procedimentos utilizados na investigação. Neste sentido, o capítulo enfatiza a especificidade do estudo, os instrumentos de coleta de dados utilizados e a forma pela qual foi organizada a análise dos dados, num constate exercício de construir/desconstruir.

As colocações realizadas por Chizzotti (1991, p.79) sobre a abordagem qualitativa apontam que ela “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

De acordo com esse autor, os objetos estão marcados de significados elaborados nas relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. O conhecimento então não se reduz a dados isolados, e o sujeito-pesquisador é parte integrante do processo do conhecimento, já que ele atribui significado ao interpretar os fenômenos observados. Desse modo, o próprio problema na pesquisa qualitativa não é uma definição apriorística e não pode reduzir-se a uma hipótese previamente levantada. O problema decorre, antes de tudo, de um processo que se vai definindo e delimitando na exploração dos contextos ecológicos e sociais do cenário da pesquisa e da observação participante do objeto pesquisado, ou seja, dos contatos diretos e prolongados com os sujeitos e objetos na sua cotidianidade, exigindo do observador uma postura sábia e clara dos momentos e dos graus de participação.

Pesquisas recentes⁷ vêm contribuindo para a construção de um percurso metodológico que possibilita um maior contato com as crianças e suas produções culturais. Sarmiento e Pinto (1999, p.12) afirmam que, se quisermos considerar as crianças como produtoras de uma cultura da infância e se as tomamos como sujeitos plenos de direitos, temos que:

[...] partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, o próprio objeto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com seus diferentes contextos e campos de ação; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a

⁷ PRADO, 1998; FARIA, 1999; QUINTEIRO, 2000; OLIVEIRA; COUTINHO; 2002, ROCHA, 1999; PINTO; SARMENTO, 2002; FERREIRA, 2002, etc

recolha da voz das crianças, isto é, a expressão de sua ação e da respectiva monitoração reflexiva.

Considerar que “há cem modos de ser criança”, como nos afirma Malaguzzi⁸, implica ao adulto que a observa, utilizar-se também de *cem modos de olhar* para contemplar suas diversas formas de manifestação, que são ações próprias de seus saberes e fazeres. Para tanto, requer um estilo de pesquisa que se concretiza com a presença prolongada do investigador no contexto social em estudo e o contato direto com as pessoas e as situações. Pode então dizer-se que este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso do tipo etnográfico; tendo como objeto de estudo uma unidade que, através de um estudo qualitativo, enriquecido por dados quantitativos a partir de tabelas e gráficos, procura empreender uma análise qualitativa pela interpretação aprofundada da realidade encontrada, para que as circunstâncias específicas e as múltiplas dimensões que se apresentam nessa situação possam permitir a compreensão do todo (TRIVIÑOS, 1987; FRANCO, 1986).

Ainda que o estudo de caso retrate uma configuração particular, pode ser considerado também, segundo Franco (1986), como ponto de partida para uma análise que busque compreender o estabelecimento de relações sociais mais amplas em um determinado objeto de estudo.

Segundo Sarmiento (2003, p. 137-179), o estudo de caso foi apropriado diferenciadamente, revelando-se suscetível a diversas inspirações teóricas e metodológicas. Porém são quase sempre direcionadas para a inspiração etnográfica, seja porque tratam da “apropriação dos aspectos existenciais que se revelam fundamentais na interpretação do modo de funcionamento das organizações e outros contextos singulares de ação” ou porque são marcadas pelos aspectos culturais e simbólicos da ação social.

Optei pelo estudo de caso com orientação etnográfica⁹ com a compreensão de que é possível contextualizar esta unidade singular e realizar um estudo sério e comprometido, sobretudo destacando, como o faz Geertz (1989), uma “visão de positividade”, com a superação da pesquisa-denúncia, que dá ênfase apenas às limitações e obscurece os elementos que apontam para as possibilidades e avanços. Esse autor explica que praticar etnografia é “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário [...]” (GEERTZ, 1989, p.37). Ressalta porém que as técnicas e os

⁸ EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância*. 1999.

⁹ A este respeito, ver Corsaro e Molinari (2003), Ezpeleta e Rockwell (1989).

processos não são determinantes e definidores da pesquisa, mas sim o esforço intelectual que eles representam na construção teórica das análises dos dados.

De acordo com Corsaro e Molinari (2003, p. 26), “Studare lo sviluppo umano nei contesti significa porre attenzione in particolare a quelle azioni quotidiane che si svolgono naturalmente: per comprendere i significati di questi eventi, il ricercatore deve osservare, analizzare e interpretare le attività della vita di ogni giorno nelle condizioni sócio-ecologiche in cui esse si verificano”. Os autores colocam três aspectos que consideram cruciais em um estudo etnográfico. Em primeiro lugar se trata “di um lavoro intensivo e partecipato”(CORSARO; MOLINARI, 2003, p. 27). Uma segunda característica “é quella di avere interessi di tipo microscópico ed appofondito” (CORSARO; MOLINARI, 2003, p. 29). Enfim o estudo do tipo etnográfico se caracteriza “per il loro grado di flessibilità, che costringe gli studiosi a rivedere, nel corso del lavoro, teorie, presupposti e interpretazione” (CORSARO; MOLINARI, 2003, p. 29).

Apresentando uma teoria interpretativa da cultura, Geertz (1989) coloca que entrevistar pessoas em busca de informações, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, escrever o diário, etc., são atividades importantes do trabalho de campo. Nesse enfoque, o pesquisador deve conjugar dados de observações e de entrevistas com material obtido através de levantamentos, registros documentais e fotografias – entre os quais incluo filmagens – o que lhe permite a “descrição densa” do cotidiano de determinada realidade estudada. Geertz (1989), apresenta uma teoria interpretativa da cultura, entendida como sistema simbólico. A decisão por esse tipo de estudo se dá mais por questões epistemológicas do que metodológicas, por entender que um caso particular exige que se levem em conta sua complexidade e seu contexto cultural.

Quanto à pesquisa participante, Azanha (1992, p.92) afirma que:

Um dos pressupostos da pesquisa participante é de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e de acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele individuo ou grupo, é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc., que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas.

Desse modo, os pesquisadores da educação devem prestar mais atenção à vida cotidiana dessas instituições, pois afirma que pouco se registra e se conhece sobre essa realidade. Sabemos que no caso da Educação Infantil a situação de desconhecimento é ainda

maior. Para que os estudos do cotidiano não caiam no empirismo, aponta a importância da realização de pesquisas embasadas à luz de teorias, ou seja, de que estas indiquem o que e como descrever e analisar os fatos do cotidiano. O autor reitera que a potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis revelações ocorram.

De nada adiantaria simplesmente postular a fecundidade do estudo da vida cotidiana para o conhecimento do homem sem indicar como é possível obter esse conhecimento a partir da cotidianidade. Para isso, é indispensável a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como escrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual (AZANHA, 1992, p.66).

Percebemos então que é importante na reflexão epistemológica que o próprio pesquisador se inclua no processo de investigação, preocupando-se tanto com sua subjetividade quanto com as suas relações/interações com o campo em estudo. Nesse aspecto, “o investigador não pode dissociar-se de um contexto sociocultural em que está inserido” (PACHECO, 1995, p. 23).

Cabem então algumas considerações a respeito de minha participação como pesquisadora e de meu contato direto com a realidade social onde está inserida a instituição pesquisada, pois a presença diária do investigador no contexto introduz no local novas relações sociais no que diz respeito às relações entre observador e observados, como também, aos processos sociais desencadeados pela pesquisa. Todas estas considerações serão levadas em conta na produção e análise dos dados. Desde o início procurei interferir o mínimo possível nessa realidade, na tentativa de *passar desapercibida*, mas inevitavelmente a presença de alguém externo, não só ao grupo, mas também à instituição, não poderia ser ignorada.

No início do estudo, a minha presença de alguma forma alterava o cotidiano da professora, da auxiliar e das crianças. Com o decorrer do tempo o sentido de pertencimento a esse grupo foi aumentando.

Tecidas estas considerações, pensamos que provavelmente o problema da familiaridade não tenha se dissipado totalmente, mesmo com todo o exercício diário de distanciamento e estranhamento, assim como é improvável que não tenhamos construído uma identidade como pesquisadora, no contexto investigado, pois nas trocas entre investigador e investigados vão se consolidando os papéis da investigadora, ou seja, a imagem que os

observados constroem de nossa identidade vai se redefinindo no convívio diário do trabalho de campo.

Por ser considerado fundamental que os sujeitos da pesquisa tomem conhecimento de seus resultados, a prática do retorno e divulgação do trabalho às pessoas e às instituições sociais diretamente envolvidas na pesquisa passa a ser também um aspecto importante a ser pensado cuidadosamente pelo pesquisador.

Pensamos que era importante que as crianças também explorassem o material gravado em vídeo. Esses momentos foram poucos, mas significativos, pois percebemos que elas olhavam as imagens de forma diferente da dos adultos. Elas buscavam reconhecer-se corporalmente e a seus pares, fazendo comentários como: “olha o cabelo”, “ele tá brigando”, etc. Ainda que esse procedimento tenha sido levado a efeito apenas de forma exploratória, permitiu perceber a sua importância para captar as formas criativas das crianças de perceber o mundo e a si mesmas.

O registro em vídeo foi um aspecto relevante da experiência que ora apresentamos, pois constituiu-se num documento importante para que as professoras também tivessem a oportunidade de observar e analisar as relações/interações estabelecidas entre elas e as crianças, mas agora com olhos e tempo de quem observa, sem a dinamicidade do envolvimento face a face.

Por fim, destacamos a dificuldade em superar a compreensão preconcebida da realidade encontrada e mesmo das crianças concretas, resultado de uma formação que pouca atenção dá para a história da instituição e dos atores, sujeitos desta história.

2.1 O caminho da pesquisa.

Considero que esta pesquisa não se iniciou no momento em que ocorreram a observação na instituição e o registro dos dados, mas a partir do processo anteriormente vivido por mim, no qual questões foram levantadas ainda na época da realização do estágio em Educação Infantil¹⁰ e culminaram no projeto de pesquisa para a seleção do mestrado.

Ao ingressar no mestrado, em 2003, aproximei-me do Núcleo de Educação de 0 a 6 anos com o desejo de participar de um grupo de pesquisadores que refletisse e discutisse questões relacionadas à Educação Infantil. Minha orientadora na época, Dra. Ana Beatriz

¹⁰ Encontra-se de forma mais detalhada na introdução deste trabalho.

Cerizara, coordenava o grupo de pesquisa Culturas da Infância: as Produções Simbólicas das Crianças e dos Professores de Educação Infantil (CIPROCEI) e acabei participando dos encontros desse grupo também – e neles se deu a escolha da instituição na qual faria a pesquisa. O grupo realizava uma pesquisa nessa instituição, e depois de algumas reflexões consideramos relevante que a minha também aí ocorresse.

A diretora da instituição, que também participava do CIPROCEI, encarregou-se de expor a pesquisa aos demais profissionais da instituição que permitiram sua realização. Já a definição sobre que grupo de crianças seria estudado não dependeu de nossa escolha, mas da disponibilidade da professora e auxiliar. Estando definida a instituição e o grupo, ainda faltava a autorização da Secretaria Municipal de Educação, que prontamente se mostrou interessada e agilizou o processo.

Com a autorização em mãos, fiz uma primeira visita para ver a localização e acesso à instituição e, principalmente, para conhecer o espaço privilegiado desta pesquisa, “o parque”, ou seja, o espaço externo não edificado, a área intramuros aberta, não limitada por paredes e teto, destinado às “brincadeiras livres” das crianças. Foi possível então lançar um primeiro olhar e tirar as primeiras impressões. Nesse dia também fui apresentada à professora e auxiliar de sala do grupo que seria acompanhado(G-IV). Conversamos e combinamos os dias nos quais eu estaria presente junto ao grupo. Ficou acertado que um deles seria o dia em que o grupo teria Educação Física, pois, segundo a professora, teríamos mais tempo para conversar, se houvesse necessidade. A partir daí explicitei minhas intenções e minha proposta de investigação, tendo o cuidado de especificar que é uma investigação cujo objeto de estudo seriam as crianças, a observação e compreensão das suas relações/interações, e não o trabalho docente realizado junto a elas, ainda que sempre haja uma relação entre esse trabalho e a ação das crianças. Ao esclarecer minhas intenções e expectativas em relação à pesquisa, quis deixar claro que elas não seriam o foco de minha observação e solicitar sua colaboração na coleta de informações adicionais sobre as crianças, suas famílias e sobre as situações ocorridas nos dias em que não estivesse presente. Declarei que disponibilizaria para ambas os meus registros, assim como as fotos e as filmagens. Solicitei também a mediação da professora junto aos pais das crianças a fim de lhes solicitar autorização para fotografá-las e filmá-las. Houve também uma reunião com os pais, na qual fiz a exposição da pesquisa e somente depois de os pais consentirem é que iniciei a fotografar e a filmar as crianças.

As outras pessoas –todas mulheres – que fazem parte do quadro de funcionários desta instituição conheci aos poucos, em encontros no parque.

Cada NEI possui suas singularidades e características, evidenciadas no tipo de prédio, na comunidade, na cultura local, na localização geográfica, na estrutura física, na demanda da clientela, no quadro de profissionais, nas concepções e principalmente nos sujeitos para quem são destinados – as crianças.

Surgiram então as especificidades da instituição a ser pesquisada, toda uma complexidade que lhe é inerente e também as generalizações que são possíveis dentro de um universo de instituições públicas que atendem crianças pequenas. Elas transparecem mesmo com as limitações características de um estudo de caso¹¹.

O grupo foi o Grupo IV, com crianças entre 2 e 3 anos de idade: seis meninos e cinco meninas, no período da manhã, das 8 horas às 12 horas. Todas as observações foram realizadas pela manhã, em todos os lugares da instituição onde houvesse integrantes desse grupo – na sala, nos corredores e no parque – e em diversos momentos – brincando, lanchando, ouvindo música, cantando, dançando, contando novidades na *roda*, etc.

Para obter alguns dados necessários, além de levantamento realizado em documentos da instituição optei por ter uma conversa¹² com a professora e auxiliar do Grupo IV e com a diretora da instituição (que na época fazia também o trabalho de supervisora)¹³, tendo um questionário semi-estruturado como fio condutor. Também pude perceber a organização dos espaços e brinquedos na sala de referência e no parque e a disponibilidade e qualidade dos brinquedos nesses dois ambientes.

Minha estadia na instituição se prolongou de março a agosto de 2004, num total de 6 meses, perfazendo um total de 152 horas. A partir dos primeiros contatos e observações, foram sendo inseridos alguns instrumentos de coleta de dados, que estão explicitados abaixo, juntamente com seus encaminhamentos.

¹¹ A este respeito ver Dauster (1989) e André (1995)

¹² Esta foi uma conversa mais formal que as outras que tive com a professora, auxiliar e direção durante os dias em que estive na instituição realizando a pesquisa.

¹³ No caminho inicialmente traçado para esta pesquisa, a professora de Educação Física também era foco para a coleta de dados. Durante o processo, porém, percebi que ela fazia um trabalho diferenciado, que não obedecia a um cronograma de três dias na semana com 45 minutos por encontro para cada turma, conforme é estipulado pela Secretaria de Educação. Ao invés disso, ela optou por passar quatro horas inteiras com cada turma; sendo assim, seu encontro com a turma às vezes não coincidia com os dias em que eu estava na instituição realizando a pesquisa, e isto fez com que eu optasse pela sua exclusão como sujeito informante.

2.1.1 *Os instrumentos de coleta de dados*

Paralelamente às observações sistemáticas, no início da investigação procedi a uma coleta de dados para conhecer e contextualizar o NEI.

Conforme o explicitado no início deste capítulo, no tipo de pesquisa escolhido o pesquisador deve apreender o fenômeno em movimento e procurar obter uma grande quantidade de dados descritivos, principalmente pela observação e registro. Dessa forma, o investigador acumula descrições de locais, pessoas, situações, ações, interações/relações fatos, formas de linguagem e outras expressões que lhe possibilitam ir estruturando o quadro figurativo da realidade estudada, em função da qual ele faz suas e interpretações.

A apreensão do fenômeno em movimento requer do investigador uma posição atenta aos fatos, e, nesse sentido, assumem relevância as ferramentas para a coleta do material, que devem permitir que a situação a ser analisada seja captada várias vezes. Somente com essa condição é possível tecer os vários olhares necessários para a busca das relações entre os fatos que permitam explicá-los.

Os instrumentos de investigação utilizados e os encaminhamentos dados a cada um deles foram os que seguem:

- a) **Observações** das brincadeiras das crianças em uma instituição e em um espaço denominado parque, em particular. Nas observações e registros realizados, foi levado em consideração um guia-síntese¹⁴ que foi bastante útil para não perder o foco da pesquisa e facilitar a organização de minhas observações. As observações no diário de campo receberam data, nome das crianças presentes no dia, se a professora e a professora auxiliar estavam presentes nesse dia, horário de saída da sala para o parque, horário de saída do parque para a sala. Para fins de sistematização do trabalho, nem todas as datas do diário de campo constaram desse guia-síntese, pois nem todas as situações observadas foram contempladas no trabalho. Cabe destacar que as observações da cotidianidade ultrapassam as fronteiras do guia, que apresenta apenas alguns aspectos, mas que não dá conta da realidade, que é complexa e dinâmica. Utilizei anotações, descrição dos locais, das brincadeiras, do material disponível e não-disponível, bem como os diálogos, as

¹⁴ As perguntas que utilizei nas observações estão explicitadas na introdução deste trabalho.

relações/interações estabelecidas entre criança/criança, criança/adultos e adultos/crianças.

- b) **Inventário dos materiais lúdicos**, com o objetivo de verificar que materiais lúdicos o G-IV tinha à sua disposição. O documento foi elaborado a partir da realização de uma lista dos brinquedos disponíveis no parque¹⁵ e na sala, posteriormente reelaborada a partir do modelo e nomenclatura utilizados por Brougère (1997).
- c) **Inventário dos enredos** com a finalidade de conhecer quais eram mais freqüentemente utilizados pelas crianças em suas brincadeiras. Esta lista com os enredos das brincadeiras das crianças não foi pensado anteriormente. Na segunda semana de observação senti a necessidade de saber do que brincavam as outras crianças do G-IV que não eram protagonistas das relações/interações contempladas nas descrições. Essa necessidade surgiu a partir das reflexões que ocorreram no momento da transcrição ou digitação do diário de campo. Ao fazer novamente o registro, deparava-me com a falta de algumas crianças e ficava me perguntando: – De que e com quem será que ela brincou neste dia? Pensei que não seria difícil descobrir, pois o Grupo IV era composto por apenas 11 crianças. Na terceira semana fui confiante que daria conta daquilo a que tinha me proposto, mas ainda não sabia como fazê-lo. As próprias ações das crianças, me levaram a descobrir as possíveis brincadeiras. A tarefa se apresentou mais difícil do que esperava, era imperativo agilizar o registro. Ao constatar que algumas brincadeiras se repetiam, a possibilidade de registrá-las em uma lista pré-elaborada se apresentou como solução para resolver o problema do tempo. Nos dias de observação, levava junto com o diário de campo uma espécie de tabela: na coluna horizontal constavam os enredos já identificados no dia anterior, com espaço para acrescentar os novos que porventura viessem a aparecer; na vertical, o nome de todas as crianças do Grupo IV. À medida que observava ou perguntava para as crianças de que estavam brincando – para confirmar ou não o que ao meu olhar achava ser –, a lista foi se formando de forma mais tranqüila e se configurando na planilha, onde a cada brincadeira era identificada por duas letras: P- para as brincadeiras observadas no parque, e S - para as brincadeiras que ocorriam na sala, detalhando com o que cada criança brincou.

¹⁵ Estão no inventário somente aqueles brinquedos que diariamente se encontravam na sala ou no parque.

- d) **Conversas informais e conversas semi-estruturadas** com a professora e professora auxiliar para a compreensão das relações estabelecidas entre as crianças do Grupo IV e adultos e o uso do parque pelas respectivas crianças e professoras, utilizando o gravador para recolher os depoimentos.
- e) **Questionário** preenchido pela supervisora da instituição¹⁶. Desse documento constaram questões ligadas aos dados de identificação e caracterização da instituição, dos grupos, das profissionais e das crianças, dos espaços, dos problemas cotidianos enfrentados (como a mobilização realizada para a construção de uma sede própria), dados pessoais sobre formação e função exercida na instituição;
- f) **Questionário** preenchido pela professora do G-IV¹⁷, que continha algumas perguntas iguais às dirigidas à supervisora e algumas diferenciadas. Havia questões de fórum pessoal, sobre a formação e profissão da professora, seu trabalho junto ao grupo de crianças, a caracterização desse grupo e a opinião sobre os espaços e materiais.
- g) **Entrevista semi-estruturada** com a auxiliar de sala. Utilizamos entrevista do tipo semi-estruturada – que também planejara realizar com as outras duas profissionais – porque esse instrumento, conforme Triviños (1987, p.146) “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Segundo esse autor, podemos entender por entrevista semi-estruturada aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias ou hipóteses que interessam à pesquisa. De fato – percebemos que, à medida que a informante colocava sua opinião, novas interrogações, fruto de novas hipóteses, se faziam presente. A informante participava assim da elaboração do conteúdo da pesquisa, uma vez que seguia espontaneamente sua linha de pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador. Esse documento, como afirmei acima, continha perguntas básicas que interessavam à pesquisa, como questões de fórum pessoal sobre formação,

¹⁶ Devido à falta de tempo, esta foi a solução encontrada para a obtenção de alguns dados, pois na época a supervisora estava iniciando o curso de mestrado, participando de um grupo de pesquisa e realizando suas funções na instituição.

¹⁷ Também tivemos problemas com a falta de tempo, haja vista a professora estar em fase de escrita de seu trabalho de conclusão do curso e o filho estar com problemas de saúde. A alternativa foi também o preenchimento de um questionário.

profissão e trabalho junto ao grupo de crianças, caracterização desse grupo, opinião sobre os espaços e materiais, que paulatinamente iam se desdobrando no transcorrer da conversa.

- h) **Consulta a documentos** referentes à Educação Infantil no âmbito Federal, Estadual e Municipal, assim como documentos referentes ao NEI pesquisado.
- i) **Registro fotográfico**¹⁸ dos espaços da instituição, das crianças e adultos em sala e no parque. Optamos pela utilização da fotografia digital. Pensamos num primeiro momento na economia que isso nos traria, com a possibilidade de revelar somente as que seriam utilizadas no momento da escritura do texto da pesquisa. Mas tal escolha nos mostrou outra vantagem, a de poder ver, logo após o clique, o que estava dentro dela aprisionado e de poder revê-la em casa, no momento da digitação dos registros do diário de campo realizados na instituição. Esse procedimento possibilitou uma descrição mais minuciosa do que a do primeiro registro *in loco*. “A fotografia pode apoderar-se, sem ser molestada, das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos de nossa memória”, diz Benjamin (2002, p.14), pois ao mesmo tempo em que ela apresenta a realidade, não mais a representa; o que ela apresenta é um aspecto da realidade e esse aspecto fica sempre marcado. Necessariamente é a expressão daquilo que se quer ou se conseguiu retratar. É marcada pelo olhar de quem produz, pelo ângulo intencionalmente escolhido ou não, pela luz... Diante de tão poderoso instrumento de coleta de dados, não poderia deixar de socializar algumas considerações a respeito do uso das fotografias como recurso metodológico nas pesquisas com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. A principal pretensão é colocar algumas dúvidas e impasses teórico-metodológico que se apresentam frente ao uso das imagens das crianças pequenas. Em última instância, trazer também reflexões em torno da *dimensão ética* na exposição de fotografias de crianças que são sujeitos-objetos de pesquisas educacionais. Algumas pesquisas¹⁹ na área da infância que utilizaram a fotografia como técnica de registros e como objeto de análise do cotidiano institucional, como é também o caso desta pesquisa, apontam para a utilização das imagens como recurso metodológico na interpretação e compreensão

¹⁸ Este é parte do texto *Mais que um clique: a imagem fotográfica na interpretação do mundo da infância*, elaborado juntamente com o mestrando Altino e a mestranda Senhorinha para o Seminário Fotoeducativo, ocorrido em 2004.

¹⁹ Búfalo (1997), Nunes (1999), Oliveira (2001), Coutinho (2002), Agostinho (2003) e Tristão (2004).

do mundo da infância, tanto no âmbito da pesquisa, quanto nas práticas pedagógicas. Esse instrumento foi incorporado como recurso metodológico nas investigações pelas Ciências Sociais e Humanas, com o objetivo de revelar significados por meio da articulação entre os fragmentos de informação trazidos pelas imagens e a memória do pesquisador. Assim, de acordo com as indicações de Lopes (1998), consideramos que ele precisa ser visto não como instrumento neutro de representação fiel da realidade, mas como uma possibilidade de concretização da imagem visual por um observador atento e sensível a essa realidade, aos múltiplos ângulos e olhares que podem ser dirigidos a ela, selecionados, registrados, lidos e reinterpretados. Assim sendo, a leitura da imagem se apresenta como um método de aproximação da realidade, do particular, do fragmento, enfocado por diferentes ângulos e pontos de vista; portanto, rever as fotos possibilita o desencadeamento do processo de rememoração e reconstituição da história vivida por meio das imagens e nas imagens. A fotografia ajuda a reconstruir o próprio olhar do observador. Nessa mesma direção, Fernandes (1998, p.78) expõe que

[...] os recortes feitos do cotidiano são momentos elegidos como relevantes para serem registrados e fixados no suporte de papel, e isto pode indicar as maneiras pelas quais as pessoas que fotografam encaram e lidam com seu cotidiano, através de suas representações.

Nesse sentido, quando se quer conhecer e interpretar as produções das crianças, as fotografias são indicadas, já que podem ser consideradas como meio de comunicação e expressão das vivências cotidianas das crianças com seus pares e com os adultos. Assim, considerando-a como registro de um fragmento da realidade, a foto é um instrumento que permite uma interpretação de um momento que é representado pela imagem. A possibilidade de olhar para a imagem congelada permite que o pesquisador veja e reveja inúmeras vezes a cena retratada, e isso pode aguçar a memória, a imaginação e a própria criação na documentação das produções e manifestações das crianças. Portanto, o registro fotográfico nos auxilia a captar o que por nós passa despercebido ou até mesmo, o que não é visto pelo primeiro olhar. O uso desse registro fotográfico nos permite construir um *texto-imagem* da realidade investigada, e a própria imagem captada pelo clique da máquina, revela e completa o texto escrito. Dessa forma, pensar o cruzamento do registro fotográfico com a narrativa é de extrema importância quando se pretende

conhecer o cotidiano. O registro escrito complementa e contextualiza o que a imagem deixa entrever naquilo que mostra. As discussões sobre o uso da fotografia como procedimento metodológico e como documentação nas instituições de Educação Infantil são frequentes no grupo de pesquisa do CIPROCEI²⁰. Nessas discussões constatou-se que as fotografias utilizadas nas pesquisas da área centram-se ainda nos momentos ditos especiais: datas comemorativas, aniversários, passeios ou atividades específicas de projetos, dentre outras, não apresentando as vivências diversas, espontâneas e cotidianas das crianças. Outro ponto refere-se à identificação das imagens, que, por vezes restringe-se à própria fotografia, sem dizer de que momento ela trata, quem aparece na imagem, quando ocorreu, deixando-a no anonimato. Refletindo sobre essa forma de utilização da fotografia, pensamos seu uso pelo pesquisador como um procedimento de registro/documentação e recurso metodológico. Assim, as fotografias, mesmo as já existente na instituição, podem servir para interpretar/analisar as vivências das crianças no cotidiano do contexto educacional e conhecer um pouco sobre a história delas e dos profissionais que ali convivem. Diante das colocações de Lopes (1998), que afirma que a foto mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, mas que já não é o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada, perguntamos: – Seria então possível repensar as práticas pedagógicas por meio das imagens? A fotografia tem realmente o poder de nos revelar a especificidade das crianças de 0 a 6 anos? Podem servir como recurso metodológico para as pesquisas que procuram delinear uma Pedagogia para a Infância? Em que medida é correto expor as crianças a partir de tais instrumentos? Um dos impasses que permeia o uso das imagens fotográficas como procedimento metodológico nas pesquisas com crianças pequenas é a sua dimensão *ética*. Dentre os questionamentos e as dúvidas que emergem a partir da exposição pública das crianças, podemos destacar: quem pode autorizá-las? São as crianças (mesmo as pequenas)? Os pais? Ou será a instituição? Como ter certeza que as crianças terão satisfação e até mesmo aceitarão que suas imagens e nomes sejam usados em um

²⁰CIPROCEI quer dizer Culturas da Infância: as Produções Simbólicas das Crianças e dos Professores de Educação Infantil, é um grupo de pesquisa que se caracteriza-se como uma pesquisa-ação, que tem como uma das metas construir junto às professoras que atuam com as crianças de 0 a 6 anos práticas de observação, registro e análise das experiências, subsidiando a prática docente. Esse grupo vem colocando em prática uma parceria com duas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, uma que atende crianças em período parcial, denominada no município Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NEI) e outra que atende em período integral – Creche.

trabalho científico que ficará exposto na biblioteca por longos anos? Perguntamos: como lidar com essas questões? Compartilhamos com Kramer (2002) algumas indagações e inquietações a respeito da autorização da participação das crianças na pesquisa: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal-usadas. Mas se a autorização quem dá é o adulto e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger “e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse?” (KRAMER, 2002, p. 53). Concebendo a infância como categoria social e a criança como sujeito histórico e cidadão de direitos, outros questionamentos se fazem presentes em relação à questão ética. Um dos mais pertinentes diz respeito à revelação da identidade das crianças; ou será melhor deixá-las no anonimato? Mas, se não as identificarmos, não estaremos negando a sua condição de sujeito e cidadão? Como resolver essas questões? A meu ver esses e muitos outros questionamentos constituem-se em dilemas ainda a serem abordados nas pesquisas com crianças. Nesse sentido, cabe ressaltar o que propõe Kramer (2002): a definição de princípios éticos que ajudem a enfrentar esses dilemas. Porém, enquanto esses princípios não são definidos, é importante o pesquisador usar sua sensibilidade e conhecimento para evitar expor as crianças a situações que poderão lhes trazer constrangimentos.

- j) **Registro em videocassete**, realizados juntamente com o registro fotográfico nos dias em que não realizava registro descritivo no diário de campo. Pela preocupação da apreensão do fenômeno em movimento, a utilização de filmagens do cotidiano nesta instituição ganhou destaque, pois permite captar o fenômeno em processo. O registro em vídeo já é um recurso metodológico utilizado em pesquisas que contemplam as crianças²¹. Esse instrumento, ao contrário da fotografia, que nos proporciona uma imagem estática, congelada, aprisiona e perpetua de maneira plena gestos, olhares, silêncios, sons, sentimento, diálogos e movimento das situações selecionadas pelo investigador ao ajustar o foco de seu olhar através da lente da câmera filmadora. Permite a ele a apreensão das relações/interações

²¹ BATISTA, 1998; PRADO, 1998; BÚFALO, 1997; QUINTEIRO, 2000.

ocorridas, mesmo as mais sutis, com maior riqueza de detalhes, na medida em que possibilita presentificar o passado a partir de um ver de novo, e novamente... parte de uma realidade. Dessa forma, apresenta-se mais poderoso que o próprio registro fotográfico e, por isso mesmo, merecedor de todas as preocupações em relação às dúvidas e impasses teórico-metodológicos e éticos já expostos quanto à fotografia ante o uso de imagens de crianças pequenas que estão sendo sujeitos-objetos de pesquisas educacionais. Com esse recurso, é possível apreender a intrincada trama de sentidos e significados que caracterizam as relações entre os sujeitos, pois ele traz as marcas tanto do contexto sócio-histórico mais amplo quanto as do contexto imediato e das peculiaridades presentes nele. Segundo Batista (1998, p.20),

[...] pela possibilidade de resgatar através da filmagem a organização do tempo e do espaço, situações de vivência entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objetos no contexto educacional pedagógico da creche sem perda de detalhes que outras metodologias poderiam deixar de registrar.

De um modo geral, priorizei muito mais as interações ocorridas nos pequenos grupos que se formavam no parque – por ser esse o tempo/espaço foco desta pesquisa – do que as interações ocorridas na sala, tentando apreender diálogos, gestos e olhares. Utilizando-me do recurso de “zoom”, mantinha uma certa distância. Ao todo, foram filmadas 32 horas das 152 horas observadas.

2.1.2 *A análise dos dados*

Apesar de considerar os limites desse trabalho pela variedade de tipos de material com o qual conto para trabalhar, tentei desenvolver uma análise qualitativa, buscando lançar pistas para o conhecimento das relações das crianças em espaços coletivos que indiquem caminhos para a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Empreendi uma análise que pudesse, de alguma forma, articular os dados oriundos dos diversos instrumentos utilizados. Dessa forma, a tentativa foi de cruzar as informações de forma a encontrar pontos de convergência e também elementos de confronto que alimentassem o texto da análise.

Tendo a pesquisa como objetivo conhecer os modos como as crianças vivem suas infâncias no tempo/espaço do parque, selecionei do material colhido as cenas que representassem as *cem maneiras de ser criança* nesse local. Os registros recolhidos na sala foram utilizados como contraponto aos registros recolhidos no parque.

O trabalho inicial para a efetivação da análise efetuou-se com a seleção e organização do material a ser utilizado: fotos, cenas retiradas do diário de campo ou da fita de vídeo, fragmentos dos questionários e das entrevistas, documentos da instituição. Foi através deste material, que se tornou possível perceber dois grandes Tempos e espaços: o da sala de referencia das crianças do GIV e o do parque. E, numa nova seleção e agrupamento foi então possível identificar as categorias de análises.

Permeando a apresentação das cenas, apresento breves análises alimentadas pelas entrevistas, questionários, gráficos e tabelas, como também por documentos oficiais e referencial de apoio.

A categoria geral dos enredos/brincadeiras mais freqüentes entre as crianças foi organizado agrupando as brincadeiras com uma classificação pré-estabelecida tendo como referência o modelo de Brougère. O item *outras* possibilitou que fossem indicadas todas as brincadeiras que não se encontravam em alguma referência citada.

Agrupadas as brincadeiras, inicialmente foram definidos os índices de porcentagem em cada uma delas, e em seguida classificada cada uma por local de ocorrência, ou seja, parque ou sala, utilizando para tal a seguinte regra: $X = Y_t \times 100 / Y_s$ (número total da brincadeiras/jogos ocorridos na sala e no parque multiplicado por cem, dividido pelo número de brincadeiras/jogos ocorridos na sala. O resultado será a porcentagem das brincadeiras/jogos ocorridos em sala). Na categoria geral a brincadeira de *faz-de-conta* foi a mais expressiva, merecendo com isso um detalhamento maior. A mesma regra foi aplicada para a verificação das porcentagens por local de ocorrência. O resultado nos indicou a brincadeira de casinha como a que mais vezes se repetiu. Igualmente se fez necessária a aplicação da fórmula anterior, verificando os índices por local de ocorrência.

O uso de tabelas e gráficos para análise quantitativa e qualitativa dos dados²² recolhidos a partir das observações das crianças. Os dados quantitativos constantes das tabelas e gráficos auxiliaram na análise qualitativa dos dados na medida em que deram uma maior visibilidade a eles. Os indicadores do índice de ocorrência foram determinantes na escolha das categorias de análise.

Neste caso, é necessário destacar que os resultados para cada tipo de brincadeira em cada categoria são independentes, isto é, as crianças não brincavam de uma única coisa o

²² Lembramos que é necessário superar a dicotomia qualitativo-quantitativo, repensar esses conceitos e compreender que ambos estão imbricados e, se assim compreendidos, corroboram as e conseqüentemente a pesquisa.

tempo todo, as brincadeiras ocorriam simultaneamente – a mesma criança que brincou de papai mamãe num primeiro momento logo a seguir pode ter brincado de fazer comidinha ou de escolinha...

As categorias apontadas serão retomadas nos capítulos seguintes. Esta apresentação objetiva apenas esclarecer como será feita a análise dos dados.

2.2 De quem e de onde estamos falando

2.2.1 *Localização no tempo e no espaço*

Buscando conhecer o contexto, o lugar do NEI Carianos e as pessoas que nele trabalham ou o freqüentam, as tramas das relações entre crianças, adultos, espaço, tempo, atividades e materiais – tramas de um presente que desafiavam meu olhar de pesquisadora –, busquei, num primeiro momento, nos documentos da instituição e em conversas informais com as professoras, informações sobre as crianças e suas famílias. Nas informações colhidas pude perceber que todas as crianças do Grupo IV, a professora e a auxiliar desse grupo moram no mesmo bairro e que a maioria dos pais ou responsáveis também trabalha e mora nesta localidade. Senti então a necessidade de *pular os muros* do NEI e *bisbilhotar*²³ a comunidade em que a instituição de Educação Infantil está inserida.

Ao *bisbilhotar* a contemporaneidade desse lugar, ou seja, ao buscar elementos para a leitura do contexto onde está inserido o Núcleo de Educação Infantil Carianos e as crianças por ele atendidas, considerar as relações econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais, o passado, a história constituinte e constituidora dos habitantes e do espaço dessa comunidade tornou-se necessário para o real conhecimento do contexto em questão.

Outro fator que me levou a buscar um pouco da história não só da comunidade como também do município onde essa comunidade está inserida foi o fato de *ser de fora* e de conhecer superficialmente a história do povoamento desse “pedacinho de terra perdido no mar...”, como canta o poeta Zininho. A pretensão não foi fazer um levantamento histórico, mas conhecer um pouco mais da história desse lugar chamado Florianópolis.

²³ [De bisbilhar, com suf. que denota iteração.] Investigar com curiosidade, Dicionário Aurélio, Século XXI, 2000.

2.2.1.1 Um pouco da história do Estado de Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina teve sua ocupação pelo litoral. A Ilha de Santa Catarina foi povoada no século 17 por povoadores vicentistas (oriundos de São Vicente, atual Estado de São Paulo) como também de Laguna e São Francisco.

Um dos propósitos do povoamento do Sul do Brasil foi estabelecer uma política de defesa dos territórios da Coroa Portuguesa frente à Espanhola. Diante da ótima posição geográfica da Ilha de Santa Catarina, foram colocadas em prática medidas políticas para sua fortificação. A primeira delas foi a criação da Vila Município ou Freguesia de Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis (CECCA, 1997, p.44) .

O município de Florianópolis está localizado na costa marítima da Região Sul do País. Além de possuir a maior parte de sua extensão territorial numa porção insular, a ilha de Santa Catarina sedia a capital do Estado e integra um grupo de cidades de médio porte. Hoje a sua economia está voltada principalmente para as atividades terciárias, destacando-se o comércio, o serviço público e mais recentemente o turismo. De acordo com o senso demográfico de 2000, a população residente em Florianópolis é de 342.315 habitantes.

A Ilha de Santa Catarina possui uma forma alongada no sentido norte-sul e está separada da área continental por um estreito de 500m de largura, formador das baías Norte e Sul. Nesse trecho é realizado o acesso viário à ilha, por meio de duas pontes. Destaca-se ainda a ponte pênsil Hercílio Luz, símbolo ímpar da cidade e do Estado, interdita ao tráfego por motivo de segurança – precisa urgentemente de reforma.

Mas a colonização de Desterro, atual Florianópolis, só veio a ter uma ocorrência mais dinâmica com a vinda dos açorianos (Açores e Madeira), no final do século 18, para povoar o litoral catarinense.

A povoação açoriana ocupou três porções distintas da ilha: Ingleses – nordeste da ilha, ocupada por pescadores e agricultores; Santo Antonio de Lisboa – no norte, foi a sede das demais povoações, onde ficavam as autoridades portuguesas e se destacavam as atividades terciárias; Santo Estevão, que engloba o Campeche e toda a região sul da ilha, a atividade econômica predominante era a agricultura . Desterro era conhecida como uma cidade de excedentes agrícolas e suas principais atividades econômicas concentravam-se no porto, no comércio e na administração pública.

Desterro começou a ganhar funções administrativas e com isso iniciou-se um processo de crescimento populacional. Podemos perceber então que a predominância da função administrativa que hoje caracteriza Florianópolis tem origem na própria formação e povoamento do município.

Em 1894 o nome da cidade deixou de ser Desterro, passando a se chamar Florianópolis, após a Revolução Federalista e em homenagem ao Marechal Floriano Peixoto.

A construção da ponte Hercílio Luz, inaugurada em 1926, foi de grande importância para Florianópolis, pois propiciou o crescimento do emprego e da população.

A decadência da agricultura, do porto e a concorrência de cidades próximas a Florianópolis acabam por reduzir o índice da economia da cidade, e foi somente a partir de 1946 retomou o processo de desenvolvimento, sofrendo o fenômeno de urbanização e êxodo rural que outras capitais brasileiras já estavam passando.

Os distritos administrativos que fazem parte do município perfazem um total de 12. Carianos faz parte do Distrito do Ribeirão da Ilha, que foi criado a partir de um Alvará Régio, datado de 11 de julho de 1809, cuja área é de 51,54 km². Também fazem parte desse distrito outras localidades: Alto Ribeirão, Barro Vermelho, Caiacangaçu, Caieira da Barra do Sul, Costeira do Ribeirão, Freguesia do Ribeirão, Praia do Naufragados, Tapera e Sertão do Peri.

BASTOS (2000), analisando a urbanização e o desenvolvimento da atividade comercial e a produção pesqueira na Ilha de Santa Catarina, identifica três momentos de urbanização em Florianópolis: o primeiro momento está relacionado à ascensão da pequena produção mercantil, desenvolvida pela colonização açoriana; o segundo ocorre quando Florianópolis assume o papel de “praça comercial importadora que vai abastecer as emergentes colônias de alemães e italianos” (BASTOS, 2000, p.128); e o terceiro está relacionado à inserção da capital de Santa Catarina no desenvolvimento industrial brasileiro, principalmente a partir da segunda metade da década de 50 .

Com os investimentos estatais ocorridos a partir dos anos 60, várias alterações foram sentidas no espaço urbano de Florianópolis. Elas vão desde modificações espaciais-econômicas, com o declínio da economia tradicional, até uma mudança na estrutura interna da cidade.

Os investimentos voltaram-se principalmente para a implantação de empresas de economia mista, tais como BESC, CELESC, TELESC, em nível estadual; e UFSC, ELETROSUL, DNER, entre outras, em nível federal. Essa fase foi marcada pelo avanço no

desenvolvimento de Florianópolis e pelo dinamismo econômico estadual. O bairro Carianos sentiu os reflexos desse desenvolvimento, até mesmo porque viveu processo semelhante com a instalação do aeroporto e da Base Aérea.

Essa expansão da atividade estatal apresentada por Faccio (1997) promoveu o crescimento de uma população *não nativa* no conjunto da população de Florianópolis, pessoas que para cá se deslocam em consequência da implantação das empresas estatais, federais e estaduais.

TABELA 1– PARTICIPAÇÃO DA POPULAÇÃO NÃO NATURAL NO TOTAL DA POPULAÇÃO

Florianópolis	Total	Não naturais	%
1960	97.827	16.786	17,16
1970	138.337	30.894	22,33
1980	187871	67.147	35,74

Fonte: Adaptado de Faccio, Maria da Graça Agostinho. *O estado e a transformação do espaço urbano: a expansão do estado nas décadas de 60 e 70 e os impactos no espaço urbano de Florianópolis*, Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFSC, 1997.

O aumento em mais de 100% da população *não nativa* no total da população de Florianópolis no período de 60 a 80 é uma consequência direta da ampliação das atividades estatais na capital catarinense, que atrai população dos estados vizinhos e do sudeste.

Esse aspecto implica também uma mudança da organização territorial-econômica na Ilha, principalmente nas áreas de economia tradicional, como as de colonização açoriana. É o caso de Carianos, onde a maioria dos moradores passou a ser de funcionários públicos estaduais, federais ou autônomos.

Verificando os documentos da instituição, as fichas de matrícula das crianças, constatei que essa característica também se apresenta nas famílias do grupo de crianças pesquisado.

TABELA 2– NATURALIDADE DAS FAMÍLIAS DA LOCALIDADE DE CARIANOS

	De outro estado	De outro município	Deste município	Sem informação
Pai	3	4	1	3
Mãe	2	6	1	2

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Instituição

FANTIN (2000), em *Cidade Dividida*, analisando os Dilemas e Disputas Simbólicas em Florianópolis, identifica o conflito que passa a existir entre *os de fora* e *os daqui* a partir do aumento da população *não-nativa*.

O ano de 2004 foi ano eleitoral e Florianópolis foi um dos municípios do Brasil que viveu a disputa do segundo turno. Um conflito foi claramente percebido nos programas dos candidatos a prefeito do município de Florianópolis: os que se acham *os donos da casa, os daqui*, não querendo entregar a chave para *os de fora*, incentivavam na população esse tipo de sentimento como mais um apelo pelo voto.

O final do século 20 encontrou em Florianópolis espaço para uma atividade econômica típica da pós-modernidade capitalista, o turismo. Florianópolis transformou-se na capital turística de Santa Catarina. O turismo, defendido por setores do capital como a única alternativa para Florianópolis, fez a cidade crescer sem controle e cada vez com maior intensidade, especialmente em áreas antes pouco ocupadas, como é o caso do sul da ilha.

Esse crescimento exigiu que novas rodovias fossem construídas ou ampliadas para atender a demanda da população. Esta é mais uma realidade contemporânea vivida pelos moradores do Carianos, à espera do término das obras da Via Expressa Sul.

Carianos não pode pois ser vista como uma localidade isolada, que não sofreu influência das transformações do município de Florianópolis, visto que sua ocupação e articulação estão diretamente vinculadas e inseridas em uma dinâmica muito maior, uma dinâmica político-econômico-cultural que estrutura a distribuição das pessoas e das atividades pela própria localidade, pelo município, pela região e país, haja vista que nos últimos tempos muitas pessoas de outras regiões do país vêm para essa região em busca de melhor qualidade de vida.

Foi um caminho de idas e vindas em busca da história da urbanização do lugar chamado Carianos, tarefa que se mostrou de difícil realização devido à escassez de material e de documentos a respeito do bairro e de seus moradores.

2.2.1.2 O bairro Carianos e a construção de seu espaço urbano: os daqui e os de fora

O sul da ilha catarinense foi povoado em 1748 por açorianos, habitantes de Açores - arquipélago pertencente a Portugal. Na ocasião, grande número de casais imigrantes se estabeleceu em algumas localidades da ilha, fomentando uma cultura típica da região de origem. Outros casais seguiram para áreas litorâneas mais afastadas do distrito de Florianópolis.

Carianos está localizada no centro-sul da Ilha de Santa Catarina, voltada para a parte oeste. Limita-se ao Norte com a Costeira do Pirajubaé, ao Sul com o Alto Ribeirão e a Tapera, a Oeste com a Base Aérea e o Aeroporto e ao Leste com o Campeche.

As informações levantadas nos levam a deduzir, com certa precisão, a colonização do bairro, mas o mesmo não acontece com a origem do termo "Carianos", desconhecida para a grande maioria; de uma certa forma, a denominação é rejeitada pelos moradores mais jovens.

Claudir Silveira aponta nos seus estudos que a origem mais provável do nome do bairro é justamente açoriana, pois o termo pode ter se originado de uma região de Portugal que se chama Cária.

Uma outra fonte nos aponta indícios constatados pelo Pe. Rohn, divulgados na obra de Clauco Carneiro, da presença de indígenas na localidade em época anterior à colonização açoriana, o que abre uma outra possibilidade para a origem do seu nome: uma variante do termo Carijós, o mesmo que Carió ou Cário, pois toda a ilha de Santa Catarina era habitada pelos índios Carijós, que pertenciam à nação Guarani.

O termo é usado no plural, Carianos, porém no Dicionário Aurélio 2000, encontramos a palavra *cariana*, que significa *indivíduo dos Carianas*, povo indígena que habita a região do rio Cotonuru, localizada ao norte do Pará.

A vida antigamente apresentava outro tipo de relação e de sentimentos entre as gerações, sem preocupações com a violência; um jeito diferente de hoje de fazer as coisas no lar, de criar os filhos e de reunir as pessoas em situações especiais, por exemplo, em festas religiosas.

Durante sua existência, Carianos incorporou alguns costumes semelhantes aos de seu vizinho, o Ribeirão da Ilha, como os tipos de moradias, a pesca, a hospedagem do Santo no oratório, batizados e casamentos ao lar livre, viagens de barco ou de lanchas à cidade e visitas nos finais de semana a parentes e amigos. Esses costumes foram desaparecendo num processo lento de ocupação do centro do município, que se estendeu por longas décadas, mas que se acelerou de maneira desenfreada na última década do século passado.

Ainda em 1935, segundo o historiador Carneiro 1987, Carianos era uma área de mato fechado cortado por atalhos, entremeada por alguns campos. Um desses atalhos levava à freguesia do Ribeirão da Ilha, outro ao campo de aviação da Marinha Naval, que, em 1941, passou a ser denominado Unidade Militar da Base Aérea de Florianópolis.

O *caminho da cruz* também era muito usado pelos antigos moradores para chegar ao lugarejo da Caiaganga Mirim, hoje conhecido como o bairro da Tapera. Esse mesmo trajeto conduzia os poucos moradores ao mar. A lancha e a canoa eram o transporte usual para a locomoção de pessoas ou para o carregamento de mercadorias.

A Santa Cruz era o único marco religioso da época. Fazia parte da vida das pessoas da região. Era procurada para rezarem pelos mortos ou para celebrarem missa campal. Era uma cruz de madeira, sustentada por uma sapata de concreto de forma arredondada, local de passagem e de oração. .

O historiador catarinense Franklin Cascaes (apud Carneiro, 1987) comenta, em seus estudos, que a cruz era um símbolo religioso, herança portuguesa que nos remete a Frei Henrique de Coimbra, celebrante da primeira missa no Brasil aos pés de uma Santa Cruz. Cascaes documentou a existência de 36 cruzeiros na ilha, a maioria confeccionada em madeira, cujos símbolos decorativos variam entre si.

Pelo depoimento de alguns moradores mais velhos, a cruz do Carianos era uma homenagem à constelação do cruzeiro do sul.

Ainda na interpretação de Cascaes (apud CARNEIRO, 1987), a construção e marcação da cruz e seu uso como altar para celebrações religiosas era uma forma de assegurar a proteção divina e consolidar a fundação de um novo povoado. Na época se comemorava do dia 2 para o dia 3 de maio a Festa de Santa Cruz, e, no decorrer do ano, celebravam-se festejos que duravam de 3 a 4 noites, quando então as cruzeiros eram enfeitadas com bandeiras. Todas as comunidades antigas da ilha possuíam, pelo menos, uma Santa Cruz, em cuja simbologia encontravam-se todos os elementos da paixão e morte de Cristo.

Atualmente, tem-se conhecimento de que algumas comunidades da ilha perderam esse símbolo cultural, e Carianos é uma delas.

Ponderam os mais antigos moradores, revisitando sua memória histórica:

[...] a destruição da cruz se deve à maldade de pessoas estranhas ao lugar e que buscavam tesouros supostamente escondidos [...] velha lenda que cercava esse tipo de simbologia cultural, há décadas atrás; [...] As casas da época eram construídas de estuque ou madeira, semelhantes às das localidades vizinhas; [...] a estrada da Ressacada, que dava acesso ao campo de Aviação e ao Ribeirão da Ilha, continha tesouros enterrados. Essa crença em tesouros atraía curiosos que passavam a cavar

os cascalhos em busca de riquezas, e apenas mais cascalhos encontravam. (informação verbal)²⁴

Essas informações nos levaram a outras, desta feita com base científica, baseadas nos escritos de Clauco Carneiro (1987, p. 35-36), que observa o seguinte:

A antiga estrada da Base Aérea, construída com conchas de sambaquis [...] tesouro de material arqueológico. Na ilha de Santa Catarina o Padre João Alfredo Rohn escavou três jazidas paleo-etnográficas, correspondendo às duas primeiras a Tapera (1500 anos) e Base Aérea (950 anos), conferindo essas datas com a derradeira ocupação dos sambaquis: Tapera era um campinho de futebol e a Base Aérea uma mina de areia.

A vida nessa comunidade, na ocasião, era de fartura, todos plantavam para sustento próprio e para comercializar. O cultivo de café, feijão, mandioca, milho, hortaliças e frutas supriam a contento a alimentação dos moradores, acompanhada basicamente de pirão branco e de peixe – herança açoriana. A criação de animais domésticos era prática para a manutenção da família, como também eram utilizados bois e cavalos como instrumento de trabalho na atividade produtiva do engenho.

Com as transformações ocorridas no país, no estado e no município, esse bairro também começou a sofrer mudanças nos aspectos econômico e social. No que se refere ao desenvolvimento populacional, ele aconteceu a partir do ano de 1989, em que houve um grande impulso na vida econômica da cidade com a abertura da rodoviária e a construção da nova ponte. Florianópolis se tornou capital turística e nesse período as pousadas deram lugar a hotéis, houve uma miscigenação das culturas, as riquezas naturais foram realçadas, e tudo isso contribuiu para a transformação da comunidade do Carianos.

O bairro, como o resto do município, recebeu também imigrantes vindos do interior de Santa Catarina ou de outros estados em busca de melhores condições de vida. Ao chegarem, encontraram muitas dificuldades – falta de empregos e de moradia –, e muitos perderam tudo, até a dignidade e o auto-respeito. Com isso surgiu a pobreza e a discriminação, e a falta de meios os levaram a morar em lugares inadequados à vida humana.

Na opinião dos antigos moradores, o progresso causou a devastação do que antes era preservado. Os antigos moradores cederam espaço aos novos, e, de uma certa forma, o povo humilde acabou sendo marginalizado por sua condição socioeconômica.

²⁴ Entrevista realizada com morador da comunidade no dia 28 de abril de 2004.

Pelo levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2000, percebe-se que as condições de vida das pessoas que estão na faixa de pobreza tem melhorado na última década. Os valores do rendimento médio mensal das pessoas responsáveis pelos domicílios particulares permanentes nessa faixa populacional variam de R\$ 800,00 a R\$1.224,00.

Esse fato reflete-se também na população atendida pelo NEI, pois nenhuma das crianças do grupo de pesquisa foi considerada pela professora ou auxiliar de sala como economicamente carente.

Os novos moradores contribuíram para o desenvolvimento e para a heterogeneidade que se percebe hoje no lugar. Relatam as pessoas mais velhas que as relações sociais entre as pessoas nas redondezas eram simples e claras, todos se conheciam e sabiam admitir e respeitar a situação social e econômica que os outros possuíam. Os donos de terra eram respeitados por suas posses e sua condição de patrão, pois empregavam no trabalho da lavoura grande parcela da mão-de-obra disponível. Os trabalhadores que viviam nessas condições, praticamente inseridos no mesmo espaço físico, eram identificados pela relação de trabalho e não pela identidade pessoal. Quando distante da propriedade, se indagada a sua referência, o trabalhador respondia: – Sou fulano, ou, mais precisamente, sou do Carianos.

Por informações empíricas e pesquisa bibliográfica é difícil definir historicamente a origem do nome desse bairro, mas o importante é resgatar o valor do seu presente e do seu passado. Nessa direção, foi feito pela Associação de Moradores deste bairro, um trabalho de conscientização em momentos de reuniões ou de conversação. Em termos institucionais foi discutido com o IPUF a quem cabe a responsabilidade de mapeamento e de estudos de ocupação de área, etc. Com relação ao transporte coletivo, adotou-se o nome Carianos em lugar de Aeroporto, uma vez que o último é apenas um serviço dentro de um bairro.

Quanto ao aspecto da mudança de comportamento dos antigos e novos moradores, ou seja, a adaptação dos novos e as perdas simbólicas dos antigos, percebe-se que a construção histórica é processada com a modernidade: novos costumes ocupam o espaço de fatos, objetos, fenômenos tradicionais, dando outra configuração à vida das pessoas.

Com relação a esse processo de ocupação, registramos o parecer de um morador que parece ter consciência da mudança, uma vez que vivenciou os dois períodos analisados.

[...] O progresso afasta as pessoas. A religião não consegue mais unir como antes. os ricos desprezam os pobres. Alguns moradores venderam suas terras que ficavam mais no centrinho por causa do dinheiro, e compraram mais longe, mas ficaram no

bairro. Novos moradores oferecem condições para mudanças, mas não há integração para buscar melhorias. Os costumes mudaram. As pessoas não conversam mais, não querem mais receber os santos em casa. Acabou-se os engenhos de farinha, os cantos, as rezas, as festas tradicionais. Carianos não é um bairro unido. As pessoas tiveram que vender suas propriedades que eram grandes e passaram a morar em lotes. O que ficou? Uma nova forma de vida (Informação verbal)²⁵.

Caracterizando a problemática da urbanização nos países ditos de Terceiro Mundo, Santos (1996) propõe a redescoberta do espaço vivido e habitado, a remodelagem do planeta e do papel da ciência neste período técnico-científico.

Na atualidade o fenômeno da urbanização se agrava na medida em que o valor do solo se torna especulativo e a determinação do seu valor vem de uma luta sem trégua entre os diversos tipos de capital que ocupam a cidade e o campo. O fenômeno se espalha por toda a face da terra e os efeitos diretos ou indiretos dessa nova composição atinge a totalidade da espécie.

A economia do bairro Carianos hoje se baseia no comércio – supermercados, farmácias, videolocadoras, postos de gasolina, padarias, açougues, lojas de mercadorias, de prestações de serviços e de locação de automóveis, academias esportivas, escolas particulares que atendem a Educação Infantil e o ensino fundamental, curso de inglês, informática e de comissários de bordo e ainda conta com uma fábrica de ar condicionado. O Aeroporto Hercílio Luz tem a ele ligadas empresas que prestam serviços terceirizados, também localizadas no bairro.

A comunidade também tem prestadores de serviços, como pedreiros, diaristas, carpinteiros, etc. Portanto, os trabalhadores do bairro estão divididos em três setores: funcionários públicos, de empresas privadas e autônomos.

Grande diversidade socioeconômica e etnicocultural marca a formação dos moradores deste bairro, composto por residências de padrão médio, na sua grande maioria constituídas por casas, tanto na parte mais central do bairro como em sua periferia.

Ainda segundo o IBGE (2000), o número de casas no bairro é de 3.604, e de apartamento é de 46. Estes dados demonstram que o bairro ainda não sofreu uma drástica transformação na sua paisagem arquitetônica. Os dados estatísticos (IBGE, 2000) sobre o bairro são os seguintes:

²⁵ Entrevista com morador antigo da comunidade realizada no dia 30 de março de 2004. Não permitiu ser identificado.

TABELA 3– PESSOA RESPONSÁVEL PELOS DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES, POR GRAU E ANOS DE ESTUDO

Escolaridade	No. de responsáveis
Sem instrução e de 1 ano	27
1 a 3 anos de estudo	51
4 a 7 anos de estudo	196
8 a 10 anos de estudo	172
11 a 14 anos de estudo	408
15 anos ou mais de estudo	170
Não determinado	02
Total	1026

Fonte – IBGE, 2000

TABELA 4– POPULAÇÃO RESIDENTE, POR SITUAÇÃO DE DOMICILIO URBANO E SEXO

Sexo	No. de residentes
Mulheres	1821
Homens	1835
Total	3656

Fonte – IBGE, 2000

Observação: o bairro não possui área considerada rural.

TABELA 5– POPULAÇÃO RESIDENTE POR GRUPOS DE IDADE

Sexo	0 a 4 Anos	5 a 9 Anos	Total
Masculino	209	276	485
Feminino	92	133	223
Total	301	409	710

Fonte – IBGE, 2000

A Base Aérea contribuiu e continua a contribuir muito para a diversidade cultural que o bairro Carianos apresenta hoje, pois recebe todos os anos novos militares provindos de outros estados do Brasil que se instalam no Bairro com suas famílias.

Os moradores do bairro se organizam em grupos religiosos variados e em associações como a AMOCAR, PANAIR, Clube de Mães e de Idosos e Clube Recreativo da Base Aérea, que oferecem natação, futebol, handebol e palestras sobre temas variados. Esses grupos tentam proporcionar a integração da comunidade.

As associações reivindicam também soluções para os problemas enfrentados pela comunidade: além do sistema viário, falta pavimentação nas ruas e faltam praças com equipamentos de parque e áreas de lazer.

A comunidade possui áreas destinadas à construção de cinema, teatro, biblioteca pública e museu, mas os projetos nunca saíram do papel. Atualmente uma dessas áreas está sendo usada como pista de carte, e só participa quem tem condições de manter esse tipo de lazer. As áreas também são utilizadas pelas instituições de educação, que são desprovidas de um espaço adequado ao bom desenvolvimento de atividades ao ar livre, como é o caso do NEI Carianos.

Carianos conta com um estádio de futebol, o Estádio da Ressacada, sede do time Avaí Futebol Clube, mais conhecido como o Leão da Ilha, que proporciona um divertimento esportivo e cultural mas também causa transtornos, com os sucessivos congestionamentos em dias de jogos e campeonatos. Este problema é enfrentado por todo o Sul da ilha de Florianópolis, e é proveniente da falta de s vias de acesso aos distritos e bairros desse lado da ilha. Espera-se pela conclusão das obras da Via Expressa Sul, que irá beneficiar as comunidades do Sul da ilha, hoje prejudicadas pelo rápido crescimento da população do município e pelo grande número de automóveis que circulam pela região, pois este é também o trajeto obrigatório para quem usa os serviços do aeroporto.

A comunidade conta com escolas particulares e públicas de Ensino Médio e de Educação Infantil. Tanto a creche como o NEI, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, exercem suas atividades em casas alugadas, pois não possuem uma sede própria.

De acordo com alguns moradores, o bairro também enfrenta problemas característicos dos grandes centros urbanos que são a violência e o uso e o comercio de drogas ilícitas. Esses problemas refletem a falta de comprometimento dos governos para com a população, como também a falta de um planejamento sério de políticas públicas que atendam as reais necessidades da comunidade, haja em vista o fato de as duas instituições de Educação Infantil ainda exercerem suas funções em edificações alugada, onde os espaços são adaptados para as crianças –um desafio diário enfrentado pelas educadoras para garantir os direitos das crianças ao cuidá-las e educá-las em espaços tão inapropriados.

Ainda faz parte do receituário neoliberal, neste início de século, a instituição gradativa do Estado Mínimo, controlador dos recursos financeiros, que limitou os gastos sociais e descomprometeu-se com as políticas públicas educacionais.

A partir das leituras realizadas percebi que o processo de urbanização desse bairro está diretamente relacionado ao processo de desenvolvimento econômico do município, que, por

sua vez, está relacionado ao desenvolvimento econômico regional e nacional. É uma via de mão dupla, pois os processos de urbanização e desenvolvimento econômico se influenciam mutuamente. Dessa forma, os momentos de transformação do espaço urbano estão diretamente relacionados ao movimento da dinâmica econômica e ao mesmo tempo que influenciam essa dinâmica.

À medida que a economia, as relações sociais e de toda a ordem se alteram, uma nova lógica se estabelece com sua respectiva composição do espaço, trazendo junto mudanças radicais que se fazem sentir nas novas hierarquias urbanas e na nova dinâmica da produção do espaço e da realidade, configurando dessa forma novas paisagens.

A consolidação e a apropriação desse espaço de origem rural transformado em espaço urbano, reflexo do processo de expansão, conquista territorial e modernização – que sabemos não ser característica exclusiva deste município, deste distrito e desta comunidade, mas fenômeno que marca a história do povo brasileiro como um todo – configuram espaços segregados e segregadores, o que pode ser um dos fios condutores para a compreensão, neste caso específico, da formação dos sujeitos que compõem a comunidade da instituição educativa pesquisada e dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa, pois o NEI em estudo é um espaço que atende na grande maioria as crianças das famílias que moram e trabalham nesse bairro.

2.2.2 *Os Núcleos de Educação Infantil (NEIs)*

Para apresentar posteriormente, dentro de um contexto maior, o Nei que fez parte desta pesquisa, trago um pouco da história dos NEIs de Florianópolis.

A educação das crianças de 0 a 6 anos em estabelecimentos específicos de Educação Infantil vem crescendo no Brasil, assim como também em outras partes do mundo. Este crescimento se dá: em decorrência da necessidade de a família em ter um lugar que se encarregue do cuidado e da educação de suas crianças, principalmente quando os pais trabalham fora; em decorrência dos argumentos advindos das ciências que investigam o processo de desenvolvimento das crianças; em decorrência de uma política compensatória ou preventiva do fracasso escolar; e, mais recentemente, como garantia do direito adquirido pelas crianças de 0 a 6 anos.

As faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, tinham sido pensadas e analisadas separadamente, porque eram grupos a serem tratados diferentemente quer nos objetivos, quer

nas instituições que atuaram nesse campo, públicas ou privadas. A primeira faixa etária ficava predominantemente sob a égide da Assistência Social e seu atendimento tinha uma característica mais assistencial – cuidados físicos, saúde, alimentação. O atendimento maior se dava na segunda faixa etária, as idades mais próximas da escolarização obrigatória, tendo também um atendimento diferenciado, mais voltado para o desenvolvimento de habilidades como preparação para ingresso na escola.

As instituições de Educação Infantil do Município de Florianópolis dividem-se em – Núcleos de Educação Infantil (NEIs), freqüentados geralmente por crianças de 4 a 6 anos de idade em período parcial, e Creches, freqüentadas por crianças de 0 a 6 anos de idade, em período integral na sua grande maioria.

As Creches e os NEIs estão sob a coordenação do Departamento de Ensino, através da Divisão de Educação Infantil da SME.

A denominação atual é a mesma utilizada quando da criação da primeira unidade pré-escolar pelo Projeto Núcleos de Educação Infantil, elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social, mas as pessoas passaram a chamar essas unidades pelo nome do projeto. Acredito ser cultural a permanência dessa troca de nomenclatura das instituições de Educação Infantil de Florianópolis. O Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, na Resolução nº 01/2002, ao tratar no Capítulo I da Educação Infantil, oficialmente as nomeia quando coloca:

Art.3º - A Educação Infantil será oferecida em Centros de Educação Infantil. § 1º - Para fins desta resolução, os Centros de Educação Infantil são todas as entidades que atendem diretamente crianças de zero a seis anos, independente de denominação e regime de funcionamento.

Na LDB, Lei numero 93/96, o capítulo que aborda a composição dos níveis escolares, nomeia as instituições de Educação Infantil como creches e pré-escolas, integrando-as à Educação Básica, havendo, dentro desse nível mais amplo, uma seção específica no Art. 30, em que se define a divisão entre as instituições "creche" e "pré-escola" pelo critério exclusivo da faixa etária: “A Educação Infantil será oferecida em: - creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Esse critério pode ser avaliado como um ganho para a área, na medida em que tira da creche o seu estigma social, isto é, ser considerada uma instituição para crianças pobres. No entanto, sabemos que os conceitos são historicamente construídos e não será uma definição

em lei que dissipará essa representação social. Certamente outros fatores deverão se conjugar para que essa tentativa se concretize na prática.

Em 2000, pela primeira vez o governo federal realizou um censo da Educação Infantil, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), ligado ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de registrar o número de crianças de 0 a 6 anos que são atendidas por creches e pré-escolas, além de identificar o tipo de serviço prestado. O censo reúne dados como o número de matrículas, a infra-estrutura das escolas, o número de professores e suas qualificações.

Segundo a LDB e o Conselho Nacional de Educação, cabe aos municípios a tarefa de regularizar e avaliar a qualidade do atendimento de todas as instituições de Educação Infantil. A expansão da Educação Infantil passou a ser um desafio para o país quando o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, estabeleceu metas para que em até dez anos 50% das crianças de 0 a 3 anos sejam atendidas em creches e 80% das crianças de 4 a 6 anos sejam atendidas por pré-escolas.

Quanto ao atendimento em instituições educativas a crianças de 0 a 6 anos, em 2001 no Brasil, de acordo com dados do UNICEF, somente 6,3 milhões dos 21 milhões de crianças dessa faixa etária freqüentavam creche e pré-escola. Na faixa etária de 0 a 3 anos, somente 8,3% das crianças estavam matriculadas em creches.

De acordo com censo demográfico realizado pelo IBGE em 2000, a população residente no Brasil, por grupo de idade, apresentava-se conforme consta na tabela abaixo:

TABELA 6– POPULAÇÃO RESIDENTE NO BRASIL POR FAIXA ETÁRIA.

Grupo de idade por faixa etária	População residente	Grupo de idade por faixa etária	População residente
Menos de 1 ano	3.213.310	4 anos	3.355.512
1 ano	3.191.309	5 anos	3.445.580
2 anos	3.282.937	6 anos	3.320.105
3 anos	3.332.660		
Total	13.020.216		10.121.197

Fonte – IBGE, Censo Demográfico 2000- www.ibge.gov.br/ Total de crianças de 0 a 6 anos: 23.141.413

O quadro seguinte apresenta os resultados preliminares do Censo Escolar 2004 realizado pelo INEP.

TABELA 7– CENSO ESCOLAR 2004

Unidade Federação	Matricula inicial		
	Dependência administrativa	Creche	Pré-escola
Brasil	Federal	721	1.637
Brasil	Estadual	15.036	277.823
Brasil	Municipal	828.525	3.791.321
Brasil	Privada	503.796	1.482.399
Brasil	Total	1.348.078	5.553.180

Fonte: www.inep.gov.br/censo/Escolar

Brasil – Total de crianças atendidas de 0 a 6 anos: 6.901.258

Observando os dois quadros acima, podemos perceber que menos de 30% da população de crianças de 0 a 6 anos estão em instituições educativas. Isso equivale a dizer que de 2001 a 2004 não houve um aumento expressivo no atendimento, mesmo com todo o movimento que a área vem fazendo nos últimos anos através da mobilização de organizações da sociedade civil e o aumento da consciência dos cidadãos sobre o direito, importância e necessidade da Educação Infantil. O movimento é feito na tentativa de assegurar que de fato se cumpra o que a lei estabelece em termos de garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos – a educação em estabelecimentos específicos para essa parcela da população.

Se no Brasil já são muitos os desafios para a garantia dos direitos à vida, à saúde e ao nome, também é preciso avançar mais no sentido de efetivar o inciso IV do artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente: "É dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade".

TABELA 8– RESULTADO PRELIMINAR DO CENSO ESCOLAR 2004 – BRASIL

Grupo idade	População	Matricula inicial	Porcentagem
0 a 3 anos	13.020.216	1.348.078	Aproximadamente 10.3 %
4 a 6 anos	10.121.197	5.553.180	Aproximadamente 50 %
Total	23.141.413	6.901.258	Aproximadamente 30 %

Fonte: INEP, 2004

TABELA 9 – RESULTADO PRELIMINAR DO CENSO ESCOLAR 2004 – SANTA CATARINA

Dependência	Matricula inicial	Matricula inicial
	Creche	Pré-escola
Federal	117	162
Estadual	1.467	20.759
Municipal	51.548	120.042
Privada	16.682	35.494
Total	69.814	176.457

Fonte: INEP, 2004

Total de crianças de 0 a 6 anos atendidas em Santa Catarina: 246.271

Podemos observar nos dados acima que em Santa Catarina 246.271 crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos de idade estão em instituições educacionais, e dessas, menos da metade são crianças de 0 a 3 anos.

A oferta de Educação Infantil é um dever dos municípios, que podem destinar 10% dos 25% obrigatórios no orçamento para educação para ações de Educação Infantil. Além disso, empresas com mais de 30 funcionárias devem manter uma creche ou fornecer auxílio-creche para mulheres com filhos menores de 6 anos.

TABELA 10– RESULTADOS PRELIMINARES DO CENSO ESCOLAR 2004 – FLORIANÓPOLIS

Dependência	Matricula inicial	Matricula inicial
	Creche	Pré-escola
Federal	117	162
Estadual	572	1.320
Municipal	2.559	5.127
Privada	2.309	4.297
Total	5.557	10.906

Fonte: INEP, 2004

Total de crianças de 0 a 6 anos atendidas em Florianópolis: 16.463

Florianópolis apresenta um dos maiores índices nacionais no que se refere ao atendimento institucional – em creches e pré-escolas – de crianças de 0 a 6 anos, mantendo uma tendência que caracteriza o quadro brasileiro, no qual o maior número de atendimento se encontra na faixa de 4 a 6 anos.

2.2.3 *Um pouco da história dos NEIs em Florianópolis*

Com o objetivo de apresentar a instituição que fez parte desta pesquisa, organizei inicialmente uma síntese de como surgiram os NEIs em Florianópolis a partir do documento de Educação Infantil *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*, de Ostetto (2000). Aprofundar o entendimento a respeito do histórico da Educação Infantil de Florianópolis não é intenção desta pesquisa. O objetivo é contextualizar o histórico para ajudar na compreensão do tipo de instituição e da expansão da rede que atende a criança pequena neste município e buscar as relações entre o tempo/espaço do parque e os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e educadoras a esse tempo/espaço.

Depois de apresentar esta síntese de todos os NEIs, será realizado um levantamento histórico do NEI Carianos – campo desta pesquisa – e de elementos que dizem respeito à caracterização da instituição e que foram organizados a partir das observações, registros, levantamento dos materiais e configuração dos espaços que o compunham em 2004, ano da referida pesquisa.

O documento acima citado, assim como o trabalho de Ostetto (2000), relatam que o atendimento de crianças pequenas em Florianópolis iniciou-se em 1976, supervisionado pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS) através do Programa de Educação Pré-escolar e do Projeto Núcleos de Educação Infantil. Foi inaugurado naquele ano o Núcleo de Educação Coloninha, com atendimento de crianças de 4 a 6 anos. No ano seguinte esse NEI foi transformado em creche – reivindicação das mães de crianças que já freqüentavam o NEI e que tinham aí outros filhos menores – e passou a chamar-se Creche Professora Maria Barreiros, ampliando o atendimento para crianças de 0 a 6 anos. Ainda em 1976 foram inaugurados mais dois NEIs.

Ser transformado em creche também é o futuro do NEI Carianos – previsto para o ano de 2005 –, como veremos no subitem que trata da história dessa instituição.

Eram da própria Prefeitura Municipal os recursos que mantinham as instituições. Em 1978 e 1979, através de convênios com a MEC e LBA, garantiram-se recursos para adaptar e equipar as unidades. Até o ano de 1980, outras quatro unidades foram inauguradas. As crianças priorizadas no atendimento eram as que moravam na comunidade e cujas famílias apresentavam a menor renda.

Entre 1981 e 1982, a Prefeitura realizou um levantamento junto à comunidade no intuito de verificar quais tinham um número de clientela carente mais significativo, que culminou na implantação de mais seis NEIs. Nos anos seguintes, em 1983 e 1984, foram implantados outros dois NEIs.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) só foi criada em 1986, depois de o Departamento de Educação se desligar da Secretaria de Saúde e Assistência, em 1985. Conjuntamente com a Secretaria, surge a Divisão de Educação Pré-escolar (DEPE). Nesse ano foram criados mais dois NEIS.

Outros nove NEIs foram inaugurados entre 1986 e 1988.

Então, nos anos compreendidos entre 1976 e 1992, foram criados 31 NEIs, com exceção dos que foram extintos e dos que foram transformados em creche.

Após essa data, até 2004, de acordo com a pesquisa de Tristão (2004), somente mais quatro NEIs foram construídos. Nos dias atuais a Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do município possui 60 unidades de Educação Infantil regulares; dessas, 26 são Creches e 34 Núcleos de Educação Infantil, além de manter e coordenar 28 entidades conveniadas que prestam serviços educacionais a crianças de 0 a 6 anos.

Alguns NEIs estão localizados na ilha e outros no continente. Alguns ficam localizados em áreas centrais dos bairros – como é o caso do NEI Carianos –, que possuem uma infra-estrutura que inclui serviços diversificados à comunidade, como postos de saúde, farmácias, comércios, além de transporte urbano. Outros ficam localizados em áreas sem muita estrutura, consideradas rurais ou semi-rurais, onde ainda é forte o trabalho agrícola e/ou a atividade pesqueira.

Assim como as Creches, as realidades físicas dos Neis municipais são variadas. Temos os que foram construídos obedecendo a um projeto padrão, e também aqueles que foram instituídos em caráter provisório, para sanar situações emergenciais na época de sua criação, com adaptação e aluguel de prédios, mas que acabaram por se tornar permanentes, como é o caso do NEI Carianos, que até a realização desta pesquisa desenvolvia suas atividades em uma casa alugada.

[...] vejo que a lógica de suas formulações é a mesma: um modelo padrão, com o predomínio da linha reta, sempre plano e térreo, com salas seriadas, seguindo a lógica da escola, prevendo para o convívio coletivo entre as crianças um pátio aberto, com sala para direção, banheiros mistos para meninos e meninas. (AGOSTINHO, 2003, p.33).

Os NEIs, assim como as Creches, assemelham-se em suas configurações físicas, seguindo a lógica do sempre igual, do homogêneo, da repetição e ignorando de uma certa forma o tipo de solo, a cultura local, a comunidade e principalmente as crianças.

De acordo com França (1994, p.12), as repetições mecanizadas não favorecem as interações e diminuem as possibilidades de reação frente ao estabelecido: “[...] a repetição de uma forma, presente na configuração das salas de aulas e de todo ambiente escolar, ajuda a garantir o controle e a disciplina”.

Santos (1996, p. 9-55) diz que o cotidiano está estruturado a partir do homem como “dimensão de corporeidade, dimensão da individualidade e dimensão da sociabilidade” e que faz parte do espaço, possuindo significações determinadas no contexto social. Isto nos aponta para a necessidade de romper com antigas concepções nas quais a capacidade de aprendizagem está vinculada à ordem, à disciplina, ao silêncio e à imobilidade das crianças, abrindo possibilidades para que elas se movimentem livremente, com mais autonomia, sem constrangimentos, de forma ativa. As múltiplas linguagens, esplêndida nas crianças, se manifesta em todos os momentos e de maneiras diferentes, as mais inesperados, e não pode passar despercebida. As crianças estrategicamente, buscam entender o seu *espaço* no espaço coletivo da instituição, experienciando e expressando o que sentem, o que vêem, os cheiros, cores, gestos, atos...

Ainda em relação à arquitetura, Santos (1997, p.23) lamenta uma arquitetura fria, sem afetividade, sem a presença humana na coisa inanimada, e o abandono da natureza como modelo de beleza e emotividade. A história do NEI Carianos, por fazer parte da história maior, traz na sua criação características semelhantes às demais, como veremos a seguir.

2.2.4 *História do NEI Carianos*

O cotidiano supõe o passado como herança. O cotidiano supõe o futuro como projeto. O presente é esta estreita nesga entre o passado e o futuro e cuja definição depende das definições de passado e de futuro; desta existência do passado, da qual nós podemos nos libertar porque já se deu; e desse futuro, que oferece margem para todas as nossas esperanças, exatamente porque ainda não existe (SANTOS, 1996, p.10).

Entre apropriações e exclusões, o espaço físico da creche não pode ser entendido de forma isolada do contexto mais amplo, onde, a um só tempo, os espaços arquitetônicos e urbanísticos são espaços concretos e imaginários que refletem aspectos políticos, ideológicos e econômicos de uma prática social vivida e institucionalizada. Nele existe “a confirmação de

hierarquias ou então de certas formas de controle social expressas em mecanismos de inclusão/exclusão” (MUNIZ SODRÉ, 1988, p. 33), e “todo o esquema espacial reflete a relação de autoridade e disciplina” (LIMA 1989, p. 58).

Recuperar elementos constitutivos da história da instituição pública de educação em questão se faz necessário na medida em que buscamos compreendê-la como lugar de criança, pois, segundo Frago (1998, p.81),

a escola – me reporto aqui a creches e pré-escolas – é um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem.

A comunidade do Carianos há muito reivindicava uma Instituição de Educação Infantil para atender as necessidades do bairro. Todas as outras instituições públicas de Educação Infantil do Município de Florianópolis – assim como as demais instituições de Educação Infantil no Brasil – nascem da luta de mães trabalhadoras, que reivindicam ao Estado um lugar seguro onde possam deixar seus filhos e filhas enquanto trabalhavam.

Inicialmente cumprindo a função primordial de atendimento às crianças “carentes”, guardando-as e alimentando-as enquanto suas mães trabalhavam fora do lar, vai mesclando-se, no decorrer de seus vinte anos de existência, com um trabalho de preparação para a escola de primeiro grau, onde os exercícios de coordenação motora predominam. Vai, enfim, avançando em concepções próprias de seu tempo, como por exemplo a defesa do desenvolvimento e da autonomia como metas da educação nos anos 80, e a defesa da brincadeira e da linguagem como eixos metodológicos, nos anos 90 (OSTETTO, 2000, p.28).

Em 1984 um grupo de mães reuniu-se e organizou um abaixo-assinado reivindicando à Prefeitura, que tinha como prefeito na época o senhor Francisco de Assis, um espaço onde pudessem deixar suas crianças, pois as mães da comunidade precisavam trabalhar. Essas mães contaram com o apoio do então presidente do Conselho Comunitário, senhor João Flávio, que entregou o abaixo-assinado ao Secretário Municipal de Educação, senhor Salomão Mattos Sobrinho.

A fim de atender a comunidade, no mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação autorizou o funcionamento do Núcleo de Educação Infantil Carianos, tendo como sede provisória o salão paroquial da igreja do bairro, Igreja Santa Catarina e Santa Rita de Cássia, hoje apenas Igreja Santa Rita de Cássia.

O salão paroquial não apresentava estrutura condizente com o desenvolvimento de um trabalho com crianças, mas mesmo assim o desafio foi aceito pelas mães da comunidade, com

esperança de que num futuro próximo a prefeitura fosse resolver o problema, dando à comunidade uma instituição de Educação Infantil adequada, contemplando dessa forma as reivindicações do abaixo-assinado. O que as mães na época não sabiam é que esta luta duraria vinte anos, até verem concretizados seus direitos de cidadãos e os direitos das crianças, de acordo com a resolução já citada, em seu Art. 1º “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, sendo dever do Estado e da família”.

Uma das mães fez, no bairro, o levantamento das crianças em idade pré-escolar, e a partir daí foram efetuadas as matrículas. Era um grupo de 50 crianças, que foram distribuídas em dois turnos, e a Secretaria de Educação enviou uma professora para realizar o trabalho com elas.

Em 1985, sentiu-se a necessidade de ter mais uma professora e também uma diretora que respondesse pelo NEI, pois já era visível o crescimento da instituição.

No final do ano de 1987 a igreja solicitou o espaço do salão paroquial, e o NEI Carianos, sem sede própria, passou a ocupar uma edícula alugada pela prefeitura. A partir daí, com a troca de diretora, começou-se a promover rifas e bingos no intuito de angariar fundos para manter a instituição.

Em 1991, reivindicou-se um espaço maior e o atendimento a crianças de menos idade, pois o número de mães à procura de matrícula havia aumentado, foi inaugurado então, nesse mesmo ano, em uma casa alugada, a Creche Municipal Idalina Ochôa, que a princípio iria substituir o NEI Carianos. O grande número de crianças matriculadas levou à constatação de que o espaço era insuficiente para atender a demanda. A então diretora, Ana Mercedes Rutz, munida dos documentos comprobatórios, reivindicou junto ao Secretário Municipal de Educação, Senhor João Aderson Flores, a continuidade do NEI Carianos.

A partir de 1992, o bairro Carianos passou a ter duas Unidades de Educação Infantil: a Creche Idalina Ochôa e o Núcleo de Educação Infantil Carianos. Nesse mesmo ano o NEI Carianos mudou-se novamente para outra casa um pouco maior, também alugada, para que pudesse atender o crescente número de crianças matriculadas.

Em 1995 mais uma vez o NEI mudou de endereço. A casa, também alugada, teve que ser adaptada para atender ou tentar atender as especificidades dessa faixa etária, permanecendo no mesmo local até os dias atuais.

Em 1999, os serviços de merendeira e auxiliar de serviços gerais passaram a ser terceirizados .

Esses vinte anos de atendimento à comunidade foram marcados pela luta em prol da continuidade a instituição e da construção de uma sede própria. Todas as profissionais que hoje se encontram nessa instituição ou por aqui passaram vivem ou viveram a expectativa de ver realizados os objetivos da comunidade de Carianos, que é garantir, pela construção de uma sede própria, um ambiente adequado que respeite o direito das crianças a uma educação de qualidade e ao cuidado assegurados na Constituição.

Se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são marcos históricos, conceituais e simbólicos, no sentido de ver a criança como sujeito de direitos e propor a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, é preciso analisar como tais significados são transformados em ações com visibilidade, para que não fiquemos à mercê de subterfúgios retóricos, com idealizações da criança e aspirações para a Educação Infantil (KISHIMOTO, 2002, p.113)

Sobre isso, a diretora atual nos conta que a luta da comunidade e dos profissionais dessa instituição por uma sede própria é uma luta muito antiga e

[...] parece ser desde o início do seu funcionamento. O NEI teve a possibilidade de ser construído no terreno da base Aérea de Florianópolis, mas não deu certo, pois o terreno da União não poderia ser cedido à PMF; desta forma, a prefeitura não poderia construir uma creche num terreno que não era seu. Novamente em 1998 a comunidade do NEI se organizou e encaminhou um abaixo assinado a S.M.E. A secretaria falou que o NEI será incluído no orçamento de 1999. Infelizmente não aconteceu. Em 2001, o engenheiro da PMF faz contato com a Direção do NEI (Sonia Fernandes) e começam a procurar um terreno no bairro, pois o NEI será construído. Como não há um terreno adequado, a PMF decide fazer a desapropriação. Vimos então o terreno do seu Daniel para ser desapropriado, esta desapropriação seria de acordo com o valor de mercado. No entanto, como a PMF fica sabendo que a União (devido à manifestação dos moradores da Panair) poderá repassar para a PMF a cessão do terreno, que é da antiga Panair do Brasil, a prefeitura cessa a conversação com o seu Daniel e fica aguardando as negociações com o Ministério da Aeronáutica. A união passa o terreno para a PMF, pois há um movimento muito forte da comunidade posseira das terras, juntamente com o prof. Lino e demais simpatizantes. O NEI Carianos e a Creche começam a participar das reuniões da AMOCAR, para definir como serão realizados o assentamento das famílias e a construção da creche. Destas reuniões participam poucas famílias. Nossa primeira intenção era construir dois equipamentos, portanto o terreno não comportava dois prédios, foi então que em reuniões de pais e profissionais, acabamos concordando com a PMF sobre a unificação das duas instituições. Não era uma idéia que agradava ao NEI e à Creche, mas como já estávamos trabalhando numa situação difícil durante anos, esta alternativa parecia ser a menos pior. Após esta decisão, começamos com a creche a participar das reuniões da AMOCAR juntamente com os representantes da Panair, e de um encontro com a Prefeita Ângela Amim, no mês de fevereiro deste ano. A principio seria construída a creche modelo. Esta creche foi discutida por um grupo de profissionais: Rosa Batista, Sonia Fernandes, Kátia D'Agostinho e outros diretores (tinha também uma arquiteta). A idéia surgiu de uma viagem da Prefeita e Secretária à Europa. Encantadas com os prédios, bateram algumas fotos e resolveram a partir dessas fotos propor um modelo

padrão. Mas teve manifestação contra a construção desta creche, da qual participaram o vereador Nildão, o Sr. Lazaro e o próprio movimento dos assentados, devido ao alto custo deste equipamento. Assim, e provavelmente devido ao alto custo, resolveu-se construir um prédio padrão que comportasse a demanda do NEI e da Creche. A construção do prédio iniciou em julho e a proposta é para ser inaugurado até o final do ano de 2004. Assim, a creche e o NEI serão extintos e criada a creche Carianos. Nossa luta agora é que a direção desta nova unidade seja imparcial, ou seja, um diretor que não tenha vínculo com nenhuma das instituições. No entanto, a secretaria está impondo que a nova creche seja administrada pela atual diretora da Creche Idalina Uchoa. Já iniciamos uma manifestação com reuniões de pais, carta à Secretaria e abaixo-assinado. Nesta semana a Secretaria estará fazendo o remanejamento dos professores excedentes através da relocação. Terão que ser relotadas três professoras. É um momento delicado, tanto para a creche como para o NEI, pois teremos perdas em relação ao quadro funcional (Diário de Campo)²⁶.

Quanto à intenção do poder público de agregar num único espaço a demanda das crianças até então atendidas separadamente, ou seja, de juntar Creche e NEI, os pais e profissionais se posicionaram da seguinte forma, de acordo com declaração da diretora:

As famílias e a APP têm sido sempre consultadas, a princípio não era interesse destes a unificação, mas entre continuar neste prédio ou ir p/ um prédio novo, a decisão foi de concordar com a unificação. Todos ficamos indignados com a forma como a secretaria está impondo a administração da nova creche, sem uma conversa com representantes dos demais segmentos da comunidade escolar (Diário de campo)²⁷.

No ano de (2004), a comunidade teve parte de seus objetivos alcançados com o início da construção das obras da nova sede; por outro lado, as pessoas se sentiram contrariadas por não serem ouvidas quanto à indicação da nova direção, ferindo assim os princípios democráticos que a comunidade vem conquistando ao longo do tempo, fato que pode interferir negativamente nas relações pedagógicas e familiares, atingindo diretamente as crianças pelos possíveis conflitos advindos dessa atitude autoritária do poder público municipal, que se contrapôs aos objetivos perseguidos pelas profissionais e famílias que compõem a comunidade do NEI Carianos. A comunidade e as profissionais não desistiram, continuaram na defesa daquilo que acreditavam ser melhor para as crianças, mesmo depois de ser emitida pela Secretaria Municipal de Educação uma portaria de extinção do NEI. Finalmente elas conseguiram reverter o processo, e nova portaria foi emitida, tornando nula a anterior. O NEI iniciou suas atividades em 2005, atendendo suas crianças no mesmo local. As últimas informações colhidas são de que uma nova casa foi alugada para servir de sede para esse estabelecimento de educação.

²⁶ Entrevista realizada com a então diretora do NEI Carianos em 23 de abril de 2004.

²⁷ Idem.

Percebe-se que a máquina administrativa governamental é burocrática, lenta e nem sempre está a serviço da população, exigindo que o povo se mobilize e lute para garantir seus direitos.

Resta-nos perguntar quando esse pesadelo vai terminar. Quanto tempo mais esta comunidade vai ter que conviver com a incerteza da extinção desse estabelecimento de educação?

3 O ESPAÇO E O TEMPO DO COTIDIANO VIVIDO

Buscando conhecer/compreender nesta pesquisa a rotina desta instituição de Educação Infantil, em especial, no que se refere ao tempo e espaço do parque vividos pelas crianças, professora e auxiliar de sala do Grupo IV como uma prática social que não é natural, mas produzida historicamente nas relações sociais, elegemos alguns autores, citados no decorrer do texto, para nos auxiliar na compreensão da centralidade desse assunto como categoria histórica e perceber os sentidos e significados da organização espaço-temporal da instituição como um todo. Há fortes indícios que sua estrutura organizadora desvela uma presença na ausência da ação controladora dos adultos sobre as crianças e uma contaminação das práticas, assemelhando-as às da escola.

3.1 Os tempos da Educação Infantil

Geralmente a história da humanidade é apresentada de forma linear, em que o tempo aparece como inerente ao homem e não como algo construído por ele. A escola atua regulando o controle do espaço e do tempo para a produção de sujeitos destinados a uma sociedade orientada por uma lógica de mercado capitalista e para uma crescente exigência de formação de competências.

O conceito de tempo é básico no estudo da geografia e da história, respectivamente, pois nessas duas dimensões é que as relações sociais humanas se travam, transformando a natureza, produzindo cultura, construindo a história. O tempo é um conceito difícil, e sua abrangência depende da realidade natural e social, ou seja, o tempo é produto cultural.

Na tessitura de uma organização social, o NEI Carianos, como contexto de ação e reação, organizado e reorganizado²⁸ antecipadamente pelos adultos do passado ou do presente em presença, constitui-se em um espaço sociopedagógico, espacial e temporal e, por isso

²⁸ Entendida como uma nova organização, melhoramentos e inovações dos materiais e objetos já existentes no contexto, sejam estes ocorridos diariamente ou com tempo maior de duração, ocorridos durante o ano letivo.

mesmo, diferente da casa, da família²⁹, da igreja; é um espaço dotado de dimensões identificáveis que permite a todos os seus integrantes, adultos e crianças que ali se encontram diariamente pelo período de 4 a 6 horas, compreender e reconhecer uma rotina de acontecimentos previsíveis e possíveis que orientam suas ações no cotidiano da instituição, favorecendo uma melhor comunicação entre a criança e seus pares, criança e adultos e adultos entre si.

A pesquisa realizada no NEI Carianos, uma Instituição Educacional instituída e instituidora de atividades em tempos e espaços definidos atividades essas entendidas aqui como “dimensões delimitadoras e proponentes de significados; marcadores externos que intervêm na estruturação dos encontros cotidianos” (FERREIRA, 2002, p.118), mas que não são determinantes do sentido, possibilita assim compreender os processos de relação e interação que se constroem e perpassam a ordem institucional adulta estabelecida e a ordem social vivida pelas crianças,

Dessa maneira, para falar do *aqui* no NEI Carianos recorro às noções de espaço não somente apoiada em termos topográficos e geométricos, mas também na sua força geradora de sentidos para aqueles que nele habitam. O *aqui* de crianças e adultos que se cruzam e se alinham, definindo espaços e fronteiras que legitimam e identificam a identidade do lugar do Grupo IV, na qual as relações gestarão e fortalecerão a identidade desse grupo dentro da instituição como um todo, assim como a de outros grupos, crianças e adultos, que se identificarão enquanto outros, tendo como referência outros espaços dessa instituição.

Sabendo que as formas simbólicas e concretas dos espaços se concretizam no e pelo tempo, isto é, que as relações e interações que ocorrem no espaço necessariamente acontecem numa determinada fração de tempo, têm uma duração, então falar do agora do NEI Carianos “é dar conta da dimensão materialmente temporal desses espaços, uma vez que pela sua manutenção e estabilidade, ruptura e discontinuidades se constituem em signos visíveis e reconhecidos da ordem social instituída (FERREIRA, 2002, p.119).

Isto quer dizer que o jeito como a professora e auxiliar organizaram, previram e ativaram – ou não – o funcionamento do parque ou da sala se constituiu num enorme cenário³⁰ e palco dos diversos encontros sociais que ali irá ter ou teve este grupo de crianças,

²⁹ A Educação Infantil, dadas as particularidades do desenvolvimento da criança dos 0 a 6 anos, cumpre duas funções complementares e indissociáveis, cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família

³⁰ Este enorme foi empregue em relação ao tamanho das salas desse e dos outros grupos da instituição, não que o parque seja de fato muito grande.

entre elas, com as professoras e auxiliares e com as crianças de outros grupos. Para Ferreira (2002, p.119)

[...] será a sua padronização, previsibilidade e regularidade que sedimentadas em rotinas espaço-tempo, permitem a inferência dos sistemas de regras sociais denotativos de uma dada ordem social adulta – a ordem institucional. Por essas mesmas razões, o modo como esta organizada a sala do JI será, ao mesmo tempo, incubadora e recurso que na gestação e afirmação de rotinas da cultura de pares, permitirá explicitar uma ordem social instituinte entre as crianças.

No caso brasileiro, a ordem instituída tem como referência documentos oficiais, tais como os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Esse documento ressalta a importância da organização dos ambientes da creche e pré-escola para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nela convivem, porém aponta ser o uso que ambos fazem desses espaços que determina a qualidade do trabalho: “Sejam creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em todas as diferentes instituições de Educação Infantil [...] o espaço físico expressará a pedagogia adotada” (BRASIL, 1998, p.83). Outro documento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), levando em conta os diversos projetos e atividades a serem desenvolvidas, preconiza que o espaço físico na Educação Infantil deve ser organizado de acordo com as necessidades e características de cada faixa etária. Um dos “indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de Educação Infantil” (BRASIL, 1999, p.146) é a qualidade e a quantidade de objetos, brinquedos e móveis presentes no ambiente, que também são considerados poderosos instrumentos de aprendizagem. Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas como um dos elementos que possibilitam a implantação e o aperfeiçoamento das diretrizes (art. 3º, VII).

Sabemos da centralidade do espaço na educação em instituições de Educação Infantil. Na verdade, o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si mesmo uma forma de educar. Conforme afirma Frago referindo-se ao espaço escolar, ele não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, e neste caso também o cuidado, mas sim uma “forma silenciosa de ensino” (FRAGO, 1998, p.69)

Iniciamos então o percurso do espaço e do tempo seguindo as rotas do cotidiano, buscando reconstruir a realidade social do NEI Carianos a partir do espaço físico, local visível, vislumbrando chegar ao espaço vivencial, lugar onde se experienciam múltiplas relações, lugar vivido e (re)construído no tempo e no espaço no decorrer do ano letivo, para

chegar ao entendimento de como o NEI Carianos se torna um lugar de práticas sociais, ou seja, um espaço do qual os atores coletiva e individualmente se apropriam, interpretam-no e o dotam de sentido, ultrapassando a análise do local. Depois me detenho na análise das relações estabelecidas e experienciadas nesse lugar, entendendo-o como revelador das relações sociais que aí se dão de forma sincrônica e diacrônica .

Se esta concepção de local chama para as “luzes da ribalta” o aqui dos espaços significativos da existência, também a consideração do tempo, esse maravilhoso escultor dos agora, cinzela a significação do “sempre” e do “mesmo” inscritos na banalidade de “todos os dias” e dos momentos esquecidos onde nada de novo se parece passar, de tão familiares e corriqueiros (FERREIRA, 2002, p. 121).

É nessa familiaridade construída na e pelas relações sociais que, com o passar do tempo e a sucessão dos dias se tecerão cenários (des)conhecidos, que permitem a existência de uma cotidianidade. A vida cotidiana do NEI Carianos flui nas relações em que adultos e crianças compartilham significados, reafirmados, renovados ou transformados a partir das diversas ações dos diferentes atores envolvidos e participantes dos enredos tramados no cotidiano da instituição. “Captar então, o que se passa no local e no cotidiano implica retratar da realidade, o certo e o incerto, o objetivo e subjetivo, rotina e improvisação, aquilo que nela é único e transitório, ao mesmo tempo que dela se extrai o essencial da forma, a tipicidade” (PAIS, 1993, p.106).

Abordar o lugar é pois integrar não só o tempo e o espaço, mas também os materiais, os objetos, as pessoas, as ações, as interpretações, as explicações e as palavras, a fim de que se possa entendê-lo de uma certa maneira numa pluralidade de maneiras, considerando que ela muda de substancia e consistência no dia-a-dia. Isto porque, de acordo com os pontos de vista e os interesses, usos comuns ou não, diferentes e até mesmo contraditórios, o lugar se torna apropriável: ao mesmo tempo em que faz agir, é modificado e (re)estruturado pelos diferentes atores que ali atuam, inclusive a pesquisadora.

A ordem institucional definida ou não pela professora e auxiliar de sala previamente à chegada das crianças que lhe servem de enquadramento, seja este temporal, espacial ou de princípios e valores, será analisada a partir dos modos como se organizam os espaços e os tempos, como também pelos modos como as crianças vivem/convivem em seu cotidiano, procurando dar visibilidade ao sistema de regras estruturantes do NEI e do Grupo IV.

A explicitação dos principais horários do NEI, assim como a da planta da sala de referência do Grupo IV se fazem necessárias para a contextualização do grupo, mesmo que o

objeto de estudo seja apenas uma fração do seu tempo e espaço, mais especificamente o tempo e o espaço do parque.

Na tentativa de retratar como se articulam o tempo e o espaço, os seus diferentes significados, os declarados e os não declarados pelas crianças e adultos no transcurso das relações e interações sociais ocorridas durante esta investigação, apresento primeiramente, como ponto de partida, a descrição dos espaços internos edificados – a área intramuros limitada por parede e teto – para chegar ao espaço e tempo externos, não edificado – área intramuros não limitada por paredes e teto. Intrinsecamente, ambos fazem parte dos espaços e tempos visíveis do NEI Carianos.

3.2 A adaptação do espaço físico e a transformação em lugar de criança – “os daqui e os de fora”

Passo agora à descrição dos espaços e tempos visíveis da instituição, na tentativa de identificar dentro desse contexto maior o *lugar*³¹ e lugares, freqüentados ou não freqüentados pelo Grupo IV deste NEI e permitidos ou não permitidos a ele.

O espaço utilizado para iniciar a história da Educação Infantil do Município de Florianópolis foi um espaço adaptado³². Semelhante é o início da história do NEI Carianos, situação que se arrasta até os dias atuais –ano de 2004-, pois ter como sede um espaço alugado e adaptado ainda é a realidade vivida pelas crianças, educadoras e famílias dessa instituição, 28 anos após o início de sua história, demarcada por Agostinho (2003, p.28):

A primeira unidade de educação pré-escolar foi o NEI Coloninha, em 1976, ano em que era prevista a criação de três unidades de educação pré-escolar, pelo Projeto da SESAS³³, no bairro da Coloninha, Rio Vermelho e Ribeirão da Ilha. Dessas só temos notícias de criação da primeira, com sede na antiga capela do bairro, que se encontrava desativada. Vemos então que o espaço utilizado para iniciar a história da educação do município foi um espaço adaptado.

O Núcleo de Educação Infantil pesquisado localiza-se no Bairro Carianos, mais precisamente na baía sul da ilha de Florianópolis (planície entre mares), voltada para a parte oeste.

A casa citada anteriormente está situada na rua Bartolomeu de Gusmão nº147, que é pavimentada, próxima ao Jardim Califórnia no bairro Carianos.

³¹ Conforme Frago.

³² Para maiores esclarecimentos, ler Ostetto, 2000.

³³ Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social.

Atualmente a instituição atende 10 turmas, num total de 134 crianças. Em relação ao número de crianças atendidas, ela se mostra grande, porém seu espaço físico é pequeno, atentando para o fato de que as dimensões de cada espaço interno, salas de referência das crianças, mesmo que diminutos, atende ao padrão estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina que é de 1,30m² por criança atendida – Capítulo V, Do espaço, das instalações e dos equipamentos, Parágrafo único: “A área para as salas de atividades das crianças será de 1,30m² por criança atendida”. O Conselho Municipal de Educação estabelece a mesma medida: “Parágrafo Único- A área coberta mínima para as salas de atividades das crianças, deveser de 1,30m² por criança atendida”.

Já os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, Volume I, Capítulo V: do Espaço, das Instalações e dos Equipamentos, estabelece uma metragem maior por criança, a saber: “Parágrafo Único: Recomenda-se que a área coberta mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1,50m² por criança atendida”.

O espaço externo, o *parque*, foco desta pesquisa, também deixa muito a desejar, obrigando as educadoras a utilizarem outros espaços da comunidade, como a área verde da Base Aérea – com autorização das autoridades competentes e dos pais das crianças –, um terreno baldio que faz parte do loteamento Santa Catarina, – que a comunidade tem perspectiva de transformar em área verde – e uma quadra da associação do bairro.

Hoje, depois de nove anos, a instituição se encontra na mesma casa. A porta de entrada tem à sua frente um corredor estreito, com um banco encostado em uma das paredes que o faz parecer mais estreito ainda. À direita, em posição estratégica, fica a sala da direção – lugar que concentra toda a administração do NEI, pois da janela dá para ver toda a movimentação de entrada e saída de pessoas. No interior do prédio ficam quatro das cinco salas, pois uma delas fica em edificação separada. As portas das salas geralmente ficam fechadas e o controle da saída das crianças é realizado pelas professoras e auxiliares. Há também uma cozinha com apenas uma janela basculante, de acesso restrito às merendeiras e um banheiro sem janelas, com apenas um vaso sanitário e uma pia, cuja ventilação é realizada por um ventilador no teto, tipo exaustor. Esse banheiro é usado por meninos, meninas e adultos, e está localizado no corredor de entrada da instituição. Em cada sala há dois lavabos sem janelas, contendo um vaso sanitário e uma pia cada um. Os banheiros são espaços que servem tanto para cuidados com a higiene quanto para a exploração e descoberta dos corpos, das semelhanças e diferenças, para brincadeiras, risadas e choro, para se mostrar e se esconder, se achar feio ou bonito lugar privilegiado de contato com a água, de desinibição e constrangimento, espaço

paradoxal de permissões e proibições, de possibilidades e limites. Encontra-se ainda um espaço reservado para o lanche dos professores – local sem ventilação, que também é usado por crianças e professoras para buscarem as refeições, pois é o único acesso interno para a cozinha –, uma lavanderia pequena, uma sala destinada à direção – a primeira logo que se entra na instituição, com uma janela que permite visão para a frente da instituição e na qual há um controle do portão eletrônico de entrada e saída –, três corredores pequenos e estreitos, dois de entrada para as salas, com murais nas paredes. O corredor da entrada segue até o corredor de acesso à sala de lanche dos professores. Nesse mesmo corredor, em frente à porta da sala do Grupo IV, que corre em um trilho, tem um banco comprido sem encosto; além disso existe numa edificação separada uma sala ocupada pela biblioteca³⁴, com vídeo, computador e duas mesas redondas, que também serve como sala de reunião, leitura, estudo e trabalho para as professoras. Há dois espaços externos: um deles, ajardinado, é localizado na frente da instituição, com flores e folhagens plantadas em toda a extensão do muro e na parede embaixo da janela da sala da direção. Nesse local há duas árvores, uma perto da janela do Grupo VI e Grupo VII, outra perto da calçada de acesso à cozinha.

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre em idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças (GALARDINI, 1996, p.6)

A frente da instituição era um dos espaços menos permitidos às crianças, mas aos pouco, pela subversão das regras estabelecidas pelos adultos, elas foram se apropriando desse espaço. O outro espaço, com 181m², foco mais específico desta pesquisa, denominado pelas crianças, professoras e auxiliares de parque. Lugar e tempo entendido pela professora e auxiliar como consagrado para o brincar livre, conforme entrevistas:

Este tempo ainda é visto no momento do parque e geralmente não é programado, exceto quando tem alguma **atividade** coletiva (DIÁRIO DE CAMPO)³⁵.

Eu acho que é a hora do parque. No parque eles brincam como eles querem e a gente programa quando tem **atividade**³⁶ coletiva (DIÁRIO DE CAMPO)³⁷.

A varanda, área aberta e coberta que faz parte do parque, media 22,50m². É o lugar onde são guardados os brinquedos, como pазinhas, baldinhos, carrinhos e caminhõezinhos de

³⁴ Nos dias em que ocorreu a pesquisa nunca foi utilizada para fins de leitura, somente como sala de projeção quando era colocado um vídeo na hora do parque para crianças de vários grupos.

³⁵ Entrevista realizada com a professora em 20 de outubro de 2004.

³⁶ Grifos meu, pois em capítulo posterior será abordado o significado desta palavra para estas duas profissionais.

³⁷ Entrevista realizada com a auxiliar em 8 de setembro de 2004.

plástico, situada no fundo do parque, perto de uma grande árvore. Essa área, por ser o único espaço externo coberto, é também utilizado pela professora de Educação Física.

Em relação ao espaço externo, a Resolução nº01/2002 fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, no Capítulo V:

Do espaço, das instalações e dos equipamentos. Art 15, parágrafo único – A área coberta mínima para as salas de atividades das crianças deverá ser de 1,30m² por criança atendida. Art. 16 – As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artísticas e de lazer, contemplando também áreas verdes.

Não existe na instituição um espaço específico para a realização das refeições das crianças – um refeitório; as crianças, professora e auxiliar as faziam na própria sala.

A sala da direção, também pequena – que sempre ficava com a porta aberta –, a lavanderia e a cozinha não são áreas de circulação das crianças.

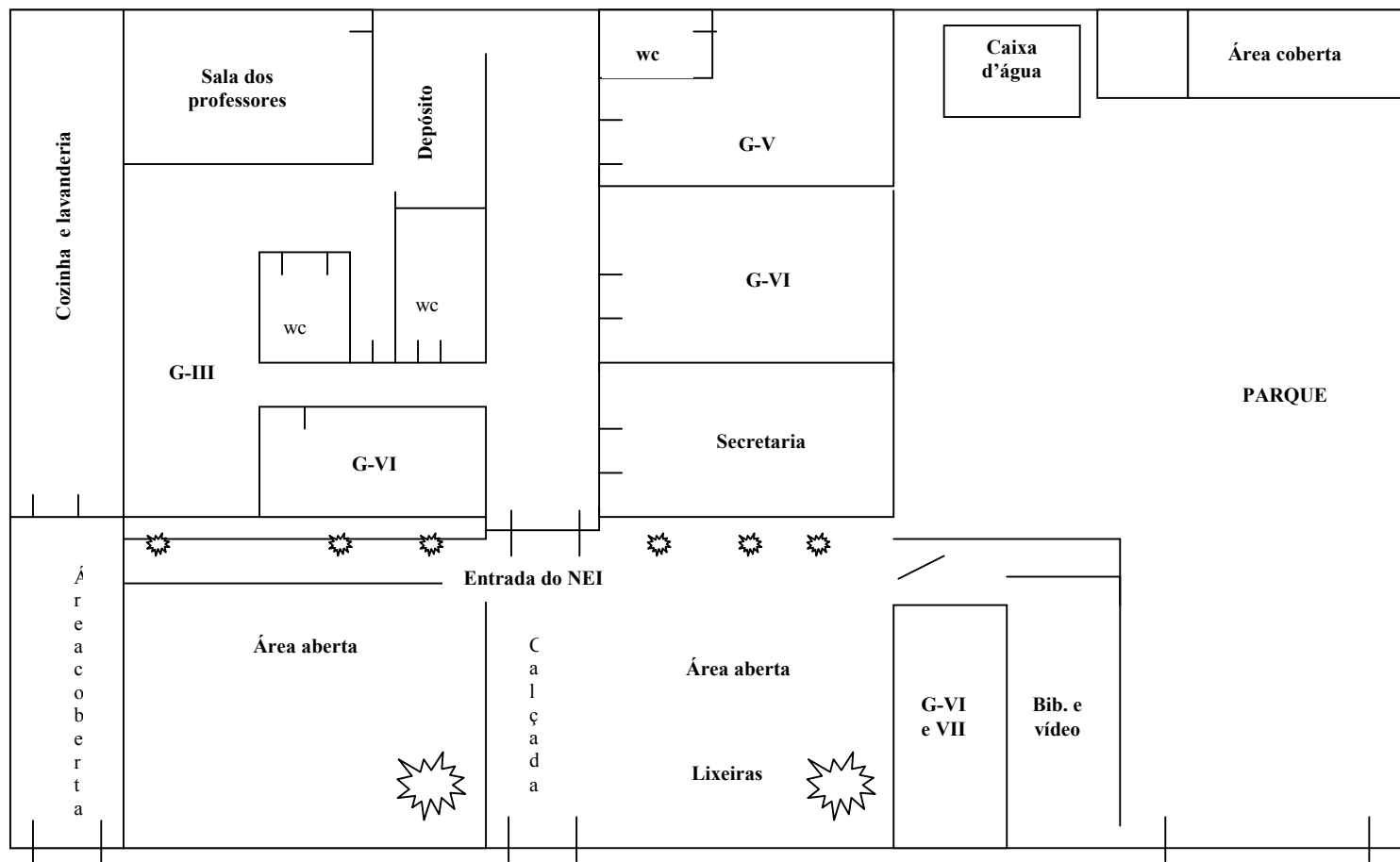


FIGURA 1 – A INSTUIÇÃO EM PLANTA BAIXA

Observando as mudanças, as reformulações e adaptações desse espaço físico realizadas pelos adultos, seja na sua organização, seja na sua concepção, utilização e finalidades, notou-se que a constituição e construção dos espaços vão além do próprio projeto arquitetônico ou de sua definição formal.

Agostinho (2003), ao chamar a atenção, em seu trabalho, para as marcas monótonas e entediantes dos padrões arquitetônicos das instituições de Educação Infantil do Município de Florianópolis, observa que “temos que adotar uma concepção de espaço vivido”, espaço que possibilite às crianças liberdade de movimentos.

Mesmo que a estrutura física da instituição não tenha sido construída com a finalidade de atender crianças – era uma residência –, pouco sobrou da aparência de uma moradia depois das adaptações e mudanças realizadas pelos adultos com o objetivo de lhe conferir características de uma instituição coletiva de educação. Isto contradiz o que Agostinho (2003) levanta junto à arquiteta responsável, que, ao se referir ao espaço da creche, diz que a arquitetura projetada para esse tipo de espaço busca que ele “seja mais lúdico, *tenha uma lembrança do lar*, não seja um espaço institucional, seja mais aconchegante, ele não lembra muito uma escola, se fosse uma escola seria uma escola diferenciada” (AGOSTINHO, 2003, p. 37, grifos meus).

Milton Santos (1998, p.61) nos faz refletir sobre a não participação dos usuários nas decisões sobre os espaços que ocupam, colocando que, “quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação”.

Sabemos que a Educação Infantil, sobretudo a pré-escolar, nasceu, cresceu e se constituiu na esteira da educação escolar e, por isso mesmo, na contramão da criança, numa lógica arquitetônica e organizacional que se configura como homogeneizadora, centrada no adulto, seriada, reprodutora... Então se pressupõe que é a sala de aula o único espaço onde a criança aprende, que o adulto é considerado o único responsável pelo seu desenvolvimento, excluindo a participação da criança no seu próprio processo educativo.

As crianças, divididas em grupos por critérios de faixa etária, ficam com um espaço delimitado e circunscrito no NEI, ou seja, numa sala de referencia/atividades, juntamente com

suas respectivas professoras e auxiliares de sala³⁸, o que em muito lembra um modelo escolar, como a área coletiva, sala de professoras, sala de direção... Em parte, diferenciam-se das escolas no que diz respeito à utilização dos sanitários, que são mistos, e à área coletiva, que inclui equipamentos de parque: balanços, gangorra, trepa-trepa, escorregador...

A instituição possui uma única entrada – uma vez que a outra porta é de acesso restrito às pessoas que trabalham na cozinha – utilizada por 65 crianças dos grupos matutinos, Grupo III, Grupo IV, Grupo IV e Grupo V, respectivamente, seus familiares, professoras, auxiliares de sala, diretora e auxiliar de ensino. O grupo misto, Grupo VI/grupo VII é atendido em edificação separada.

De acordo com Dworecki (1994), “qualquer projeto de espaços, equipamentos ou utensílios para crianças deve levar em conta as características próprias da infância”. Eu diria que, para possibilitar o sentido de pertencimento e identidade, dever-se-á não só levar em conta a categoria infância, como também cada criança e cada grupo de crianças a estes destinados, pois o ambiente físico, assim como o ambiente sociocultural, estão diretamente ligados à formação da criança.

Considerando os “Critérios de Atendimento que respeitem os direitos das crianças”³⁹, percebe-se que na instituição há uma grande dificuldade por parte das educadoras em realizar um trabalho que contemple, em grande medida, esses direitos das crianças, pois as educadoras, de início, esbarram no critério nº3 – “Garantir o direito da criança a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante”.

Analisando as condições do espaço físico no qual são atendidas as crianças, percebe-se que, muitas vezes, as pessoas que fazem parte dessa comunidade educativa enfrentam problemas cuja solução não depende de decisões locais. A casa tem problemas na parte elétrica e não é avaliada todos os anos e tem falta de ventilação nos ambientes, principalmente nos banheiros, que são divididos por crianças e os adultos.

Os espaços adaptados para as salas das crianças são muito pequenos, ferindo dessa forma o critério nº8 – “Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”.

Este é um grande desafio, pois a instituição não atende aos padrões estabelecidos pelos critérios de atendimento instituído em Lei, não oferece integralmente nenhum deles, pois dependem do poder público para resolver os problemas básicos: primeiro, o espaço edificado

³⁸ No município de Florianópolis é esta a denominação dada à profissional do quadro civil sem formação em nível de magistério ou pedagogia. Sobre essa temática, consultar Cerizara, 1996.

³⁹ Para melhor esclarecimentos, ler: Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

– prédio – e o não edificado – parque – que, neste caso, estão reduzidos a espaços mínimos. Nas salas as crianças têm que dividir a diminuta área com as duas educadoras e a mobília, que geralmente ocupa a maior parte do espaço, o que obriga as educadoras quase diariamente a montar e desmontar o ambiente, amontoando mesas e cadeiras para proporcionar às crianças a sensação de um pouco mais de espaço. A preocupação é visível nas repetidas falas: -“Cuidado para não se machucarem!... não puxa a cadeira de cima da mesa... não é preciso empurrar, brinca neste ladinho...”⁴⁰.

Essa preocupação com a segurança das crianças e o comprometimento com qualidade do trabalho educacional-pedagógico encontra-se evidenciado em documentos como Pareceres Técnicos⁴¹, com o objetivo de analisar as condições do NEI quanto ao levantamento de condições de uso das instalações para as crianças. A lista das irregularidades é grande, vai desde o simples descolamento de azulejos a problemas mais sérios, como banheiros com abertura para dentro da sala, isto é, sem ventilação ideal, como também, deficiências das instalações elétricas. A análise conclusiva realizada⁴² não poderia ser outra:

Atualmente as instalações desta instituição não são adequadas para Educação Infantil, comprometendo assim o atendimento as crianças. ... Para reformar este Núcleo teria um custo muito elevado. Como foi relatado anteriormente o Núcleo é alugado pela Prefeitura de Florianópolis. ... este relator é de parecer favorável que seja projetado e executado um novo Núcleo de Educação em caráter de urgência, tendo em vista o risco de maiores prejuízos que podem ser causados as crianças e professores no aspecto de doenças ou acidentes nos recintos do Núcleo (PARECER TECNICO, 2003).

O Planejamento Político Pedagógico de 2004 incluiu na pauta de reuniões com os pais a discussão acerca da situação do espaço físico do NEI, reafirmando a preocupação das profissionais que ali atuam no Planejamento Estratégico Situacional com a falta de condições do prédio e a falta de uma sede própria para o desenvolvimento de um bom trabalho junto às crianças, prevendo a mobilização de pais junto a Secretaria Municipal de Educação, tendo como equipe de apoio a Associação de Pais e professoras.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. O item 1.3 Objetivos e Metas, aparece a preocupação com os prédios de Educação Infantil: “Adaptar os prédios de Educação Infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos”.

⁴⁰ Diário de Campo, registro da fala da professora em 31 de março de 2004.

⁴¹ Um deles com data de 20/02/2003 e outro 05/2003 em documento arquivado na instituição.

⁴² Pelo engenheiro civil da prefeitura e diretora até data da pesquisa.

Era visível que as condições em que se apresentava esta instituição não atendiam aos critérios básicos estabelecidos pela lei, e somente os órgãos competentes não percebiam a urgência de uma solução. Infelizmente as crianças terão que esperar até 2006 para verem seus direitos postos em prática de fato, pois por enquanto isso está longe de acontecer.

3.3 A formação social do NEI: estrutura e funcionamento

A instituição em estudo é um dos 32 NEIs⁴³ vinculados ao município de Florianópolis, caracterizando-se como espaço público; recebe todo ano cerca de 131 crianças, aproximadamente entre 1 ano e 7 meses a 6 anos e 6 meses de idade⁴⁴, filhos e filhas dos moradores residentes no bairro. Tem como entidade mantenedora e fundadora a Prefeitura Municipal de Florianópolis⁴⁵ e como órgão supervisor a Secretaria de Educação, mais especificamente a Divisão de Educação Infantil.

A comprovação da renda e de trabalho dos pais são condição para a matrícula na rede pública municipal, condição esta que não garante a vaga, levando os pais inscreverem seus filhos numa lista de espera, aguardando pela desistência de alguma criança no transcorrer do ano letivo.

Nascimento (1999), em análise realizada sobre o problema de ser exigido, atestado de trabalho das mães e comprovante de renda da família pelos órgãos competentes como critério para a conquista de vaga para as crianças, comprova a arbitrariedade dessa medida. O autor expõe o atual quadro de crescente desemprego que assola a população brasileira, alertando para o retardamento de acesso aos de menor renda, como consequência do desemprego. Acrescentamos que isso demonstra um total descomprometimento por parte dos órgãos competentes em cumprir o que está estabelecido em lei. Além da LDBEN/96, a própria Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 consagram as crianças de 0 a 6 anos como “sujeitos de direitos”, onde está incluído, entre outros, o direito a atendimento em creches e pré-escolas, sem vinculá-lo ao trabalho dos pais ou à sua baixa renda.

O atendimento na instituição é realizado de segunda a sexta-feira, das 7 horas às 13 horas, período matutino, e das 13 horas às 19 horas, período vespertino.

⁴³ Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de 2002.

⁴⁴ Conforme decreto de criação do NEI nº 636/95, do dia 24 de agosto de 1995.

⁴⁵ Esta foi uma conquista das mães trabalhadoras, como vimos no capítulo da história desta instituição.

Quanto ao quadro de funcionários, o NEI Carianos possui 24 profissionais assim distribuídos: uma diretora, uma supervisora educacional, uma auxiliar de ensino, seis professoras, oito auxiliares de sala e dois vigias. Conta também com os serviços terceirizados de três merendeiras e duas auxiliares de serviços gerais.

3.3.1 Formação dos funcionários

Nº	CARGO	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	Carg/Hor.
01	Diretora	Magistério/Adicional Pré-Escolar Em Curso: Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais		40 horas
02	Supervisora Educacional	Pedagogia Supervisão Escolar e Educação Especial D.M.	Especialização em Metodologia do Ensino e Educação Física Infantil Em curso Mestrado em Educação	40 horas
03	Auxiliar de Ensino	Magistério/Adicional Pré-Escolar Em Curso: Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais		
04	Professora efetiva de educ. física	Educação Física	Especialização Em curso, Mestrado em Educação	40 horas
05	Professora Efetiva	Pedagogia Pré-Escolar	Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais	40 horas
06	Professora Efetiva	Magistério/Adicional Pré-Escolar Em Curso: Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais		40 horas
07	Professora Efetiva	Em Curso: Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais		40 Horas
08	Professora Efetiva	Pedagogia Pré-Escolar	Especialização em Educação Infantil e Séries iniciais	40 horas
09	Professora substituta	Magistério/Adicional Pré-Escolar Em Curso: Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais		
10	Auxiliar de sala/efetiva	Ensino Médio Em curso: magistérios séries iniciais e Educação Infantil		30 horas
11	Auxiliar de sala/efet.	Ensino Médio Em curso: magistérios séries iniciais e Educação Infantil		30 horas

12	Auxiliar de sala/efet.	Magistério Em curso: Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais		30 horas
13	Auxiliar de sala/efet.	Ensino Médio Em curso: magistérios séries iniciais e Educação Infantil		30 horas
14	Auxiliar de sala(subst.)	Em Curso: Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais		30 horas
15	Auxiliar de sala/subst	Em Curso: Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais		30 horas
16	Auxiliar de sala (subst.)	Pedagogia Pré-Escolar		30 horas
17	Auxiliar de sala(Subst.)	Pedagogia Educação Infantil e Ensino Fundamental		30 horas
18	Vigia	Ensino Médio		40 horas
19	Merendeira	Ensino Fundamental	Tercerizada	30 horas
20	Merendeira	Ensino Médio	Tercerizada	30 horas
21	Merendeira	Ensino Fundamental incompleto	Tercerizada	30 horas
22	Aux. Serviços gerais	Ensino Fundamental incompleto	Tercerizada	30 horas

FIGURA 2 – QUADRO DO NÍVEL DE FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE E FUNCIONÁRIOS DO NEI CARIANOS

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2004

Como podemos perceber, o nível de formação do corpo docente era alto, sendo mais da metade composta por professoras e auxiliares de sala efetivas, com nível superior ou cursando. Tanto as professoras efetivas como as substitutas tinham um comprometimento integral, ou seja, tinham uma carga horária de 40 horas semanais⁴⁶. Já as auxiliares de sala, efetivas ou substitutas, tinham uma carga horária de 30 horas semanais⁴⁷. Das quatro auxiliares de sala efetivas, três estavam cursando o magistério e uma pedagogia⁴⁸, assim como as quatro auxiliares substitutas. Vemos que a proporção é de quatro professoras efetivas para uma substituta, e de quatro auxiliares efetivas para quatro auxiliares substitutas.

Esses dados em particular vêm demonstrar um quadro diferente do encontrado por Cerizara (1996) no seu estudo de doutoramento⁴⁹. Na amostra que essa pesquisadora analisou

⁴⁶ O horário de entrada na instituição era às 8 horas e o de saída era às 12 horas.

⁴⁷ O horário da professora auxiliar era diferente, a entrada era às 7 horas e a saída era às 13 horas.

⁴⁸ O curso de pedagogia era oferecido pela Secretaria de Educação e funcionava à distancia .

⁴⁹ Tese elaborada sobre a construção da identidade das profissionais de Educação Infantil, tendo como campo de pesquisa as instituições de Educação Infantil do município de Florianópolis.

na época, 56% das professoras que atuavam diretamente com crianças na Educação Infantil eram substitutas, demonstrando uma rotatividade mais freqüente dessas profissionais em relação às auxiliares de sala, que permaneciam muitos anos na mesma instituição. Os dados que encontrei são inversos, ou seja, a rotatividade maior se dá com a auxiliar de sala⁵⁰. Será este um sinal de mudança em consequência da institucionalização de uma nova categoria profissional? A categoria auxiliar de sala, sem a obrigatoriedade de habilitação específica e pertencentes ao quadro civil será extinta? À medida que essas profissionais passarem a ter habilitação, passarão também para o quadro das professoras auxiliares, sem a necessidade de fazerem concurso? Essas profissionais continuarão a ser estigmatizadas na função, aquelas a quem cabe o “trabalho braçal”, enquanto às professoras cabe o trabalho intelectual que historicamente se constituiu? Terão essas profissionais lugar e vez num planejamento compartilhado com as professoras?

Na instituição estudada evidencia-se que as auxiliares de sala estão em busca de uma maior profissionalização via habilitação. Minhas hipóteses para as razões dessa ocorrência são:

- a) A entrada de professores com habilitação para o exercício da função.
- b) O baixo prestígio social da função junto às crianças e professoras.
- c) As novas concepções de criança, de cuidado e de educação, que vem fazendo parte das discussões da instituição.
- d) A busca pela legitimação de sua participação nas decisões dentro da instituição.

Percebeu-se nessa instituição uma preocupação com a participação de todas as educadoras e pais na elaboração do Projeto Político Pedagógico para a unidade. As discussões realizadas entre as educadoras do NEI, como resultado das análises dos registros/avaliações do cotidiano de 2003, serviram como ponto de partida para a elaboração do PPP⁵¹ de 2004. Decidiram manter os conceitos e os princípios do Projeto de 2002, por acreditarem que eles continuavam a dar base ao trabalho desenvolvido com as crianças. Na construção do projeto a instituição buscou a parceria com as famílias através da APP⁵².

50 Esta instituição em seu PPP considera professora auxiliar todas as profissionais, mesmo as que ainda pertencem ao quadro civil, em que oficialmente a denominação de sua função aparece como auxiliar de sala.

51 Projeto Político Pedagógico

52 Associação de Pais e Professores

O grupo de educadoras do NEI concebem a instituição como um “espaço educativo de caráter coletivo, diferente da família, mas que complementa, amplia e respeita a realidade familiar de cada criança nos aspectos religiosos, morais, culturais e raciais”(PPP 2004).

Nesse sentido, o professor “é aquele que planeja a intervenção educacional, parceiro mais experiente, mediador e enriquecedor das interações estabelecidas no NEI. Deve proporcionar às crianças o cuidado básico e o acesso aos conhecimentos” (PPP 2004).

O grande desafio da instituição, implícito no Planejamento Estratégico Situacional (PES)⁵³, é a utilização/aplicação do Planejamento Político Pedagógico em todas as ações do NEI, quer nos planejamentos dos grupos, quer na relação com as famílias ou nas relações interpessoais, pois as profissionais enfrentam sérios problemas no que se refere à estrutura física do estabelecimento, que impõe a não efetivação do compromisso com uma Educação Infantil de qualidade.

No Planejamento Estratégico Situacional dessa instituição, há algum tempo aparece como um dos grandes problemas, o cerne de todos os nós críticos, a falta de uma sede própria.

Os princípios norteadores do PPP são os direitos das crianças⁵⁴ e a concepção teórico-metodológica que alicerça o trabalho desenvolvido aponta para um visão histórica crítica e social. A concepção de criança e de Educação Infantil que orienta o trabalho do NEI é expressa no PPP da instituição: a criança é “um ser ativo, criativo, repleto de emoções e descobertas. Está em processo dinâmico de desenvolvimento. Necessita dos outros para mediar ou ampliar o seu conhecimento.” (PPP 2004)

Conforme o PPP, a instituição conta com o apoio da Associação de Pais e Professores, na sua luta por uma sede própria e a fim de garantir integralmente às crianças seus direitos.

Apesar de não constar no PPP, apresentam-se institucionalizada as reuniões com os pais, realizadas bimestralmente no período noturno, na tentativa de possibilitar a participação da maioria deles.

As crianças tinham direito a duas refeições, uma quando chegavam na instituição, chamada de lanche, e outra que acontecia geralmente às 11 horas, quando elas retornavam do parque, o almoço. Geralmente duas crianças acompanhavam a professora ou a auxiliar de sala

53 Parte integrante do PPP

54 Documento do MEC/SEF/COED, de Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg, 1995. A esses direitos foram acrescentados: respeitar a aprendizagem, a participação e as interações da criança; garantir as reuniões pedagógicas mensais e dos grupos de estudos; promover a integração do NEI com as famílias das crianças e com a comunidade; garantir o acesso e permanência de crianças portadoras de necessidades especiais.

até a porta da cozinha, onde recebiam os utensílios e a comida das merendeiras. Professora e auxiliar procuravam fazer um rodízio entre elas, dando oportunidade a todas que quisessem ajudar. A refeição era feita na sala de referência.

Em relação ao trabalho com as crianças, o PPP prevê que o cotidiano deverá ser planejado e organizado pelas professoras para o seu grupo e/ou demais grupos de crianças. No cotidiano estão incluídos a entrada, o lanche, as ações educativo-pedagógicas, o parque coletivo o almoço e a saída. Prevê também que além dos projetos organizados pelas professoras de cada grupo, serão elaborados projetos coletivos, que prevêem eventos maiores, organizados por uma comissão geral eleita pelo grupo para a organização e a distribuição de tarefas entre todas as profissionais da instituição. É comum também, esses projetos coletivos, acontecerem fora da instituição e em parceria com pessoas da comunidade. Exemplos desses projetos são a Festa da Família, a Festa Junina e outras.

3.3.2 O espaço que (re)une separa: “Os do grupo e os de outros grupos”.

As crianças do NEI são matriculadas em período parcial, permanecendo na instituição em média por um período de quatro horas diárias. O NEI é um espaço que, ao mesmo tempo que (re)une crianças de 0 a 6 anos, as separa em grupos conforme a faixa etária⁵⁵ assim representados:

TABELA 11 – GRUPOS POR FAIXA ETÁRIA

Grupo	Turno matutino Nº crianças	Turno vespertino Nº crianças	Idade
G-III	12	12	1a 9m/2a e 9m
G-VI	12	16	2a e 9m a 3a e 9m
G-VI	14	14	2a e 9m a 3a e 9m
G-V	16	12	3a e 9m a 4a e 9m
G-VI/G-VII	13	13	4a e 9m a 6a e 9m

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2004

Cabe aqui um esclarecimento quanto à faixa etária a que corresponde cada grupo, pois em 2004 a Secretaria Municipal de Educação efetuou uma mudança. A correspondência é a seguinte:

TABELA 12 – FAIXA ETÁRIA CORRESPONDENTE A CADA GRUPO

⁵⁵ Esta é uma norma estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Turmas	Turmas	Faixa etária
Berçário I	G I	0 a 1 ano de idade
Berçário II	G II	1 a 2 anos de idade
Maternal I	G III	2 a 3 anos de idade
Maternal II	G-IV	3 a 4 anos de idade
I Período	G-V	4 a 5 anos de idade
II Período	G-VI	5 a 6 anos de idade
III Período	G-VII	6 anos de idade

Fonte: PPP da Instituição

Essa divisão, cujo critério estabelecido é a faixa etária; cada criança pertence a um grupo, e cada grupo a um espaço delimitado, circunscrito no NEI, ou seja, uma sala de referência ou sala de atividades, juntamente com suas respectivas professoras e auxiliares de sala⁵⁶, em muito lembra o modelo escolar, como também o corredor, a área coletiva, a sala de professoras, a sala de direção... diferenciando-se, em parte, no que diz respeito à utilização dos sanitários, que na Educação Infantil são mistos, e à área coletiva, que tem equipamentos de parque⁵⁷.

Assim como Fantim em seu estudo, também percebi no NEI uma fronteira indefinida entre o público e o privado, entre “os daqui” e “os de fora”, nos adultos e nas crianças. Nas educadoras, isto foi também evidenciado em conversas informais e em entrevista semi-estruturadas, em que elas levantaram a questão de ter ou não liberdade para levar as crianças de seu grupo para outras salas. Nas crianças, as evidências, quando não verbalizadas, tornavam-se visíveis nas expressões faciais de desaprovação ante a presença de outra criança não pertencente ao grupo na sala, e até mesmo na atitude extrema de expulsar a criança com empurrões.

O fato pode ser observado nesta conversa com uma das educadoras:

Auxiliar: ...não a criança até se chega, mas quando eles percebem que eles estão ali, eles empurram, eles fazem qualquer coisa pra tirar a criança do que eles estão brincando ali... às vezes a gente tenta, ... a Janaína às vezes pega ali, sai da sala dela e vem ali... tu vê que hoje tinha aa.... Josi e a Gabrieli estavam brincando lá na nossa sala, elas estavam lá numa mesinha brincando com um joguinho, mas o Lucas estava só de olho, porque ele acha que ali a sala é nossa... não sei se é a criação... a cultura dele, a mãe que ensina ele ser assim, ... já estava querendo expulsar, mas não, eu disse, deixa elas brincarem e depois elas vão pra sala delas, e... elas brincaram ali e depois foram.

Pesquisadora: Tu vê isso nas outras crianças também?

⁵⁶ No município de Florianópolis é esta a denominação dada a profissional do quadro civil sem formação em nível de magistério ou em pedagogia. Sobre essa temática, consultar Cerizara (1996).

⁵⁷ Refiro-me a balanços, gangorra, trepa-trepa, escorregador.....

Auxiliar: No Lucas parece que é mais forte... ele é sempre o primeiro a correr com as crianças, o Juninho... a Duda... as crianças têm isso da sala com as outras crianças... de não deixar pegá as coisas... de achá que é só deles...(silêncio)

Pesquisadora: Mas eles gostam também de ir pras outras salas?

Auxiliar: Só gostam, tu viu aquele dia na hora do parque...(silêncio)

Pesquisadora: E as professoras....

Auxiliar: Pois é... aquele dia na hora do parque que a gente ficou naquela sala... acho que a professora da sala não gostou de ver a gente lá... a gente não tem liberdade pra fazer isso na sala uma da outra... a gente não costuma levar as crianças em outras salas... só quando falta professor... num momento especial.

(DIÁRIO DE CAMPO)⁵⁸

Os adultos dessa instituição, ao explicitarem no PPP que os espaços são fatores primordiais e facilitadores das diferentes brincadeiras e que estão preocupadas em proporcionar momentos de interação entre as crianças e entre as educadoras, demonstram uma certa ambigüidade em relação ao trabalho exercido no espaço do NEI. A demarcação de fronteiras entre o público e o privado são muito tênues. Se o é para o adulto, muito mais para a criança. Com a demarcação das salas por faixa etária, o público deixa de sê-lo quando estiver demarcado e em uso por determinadas pessoas, o que o transforma em privado. É por isso que as crianças desse grupo consideram as de outro grupos como intrusos.

As crianças me chamavam às vezes de *tia*, às vezes de *Zenilda*, às vezes de *moça da máquina* e às vezes de *professora*, e assim percebia que aos poucos ia sendo reconhecida, que aos pouco ia me tornando familiar e me sentindo familiar, pertencente àquele espaço, fazendo parte da história daquelas pessoas, dos adultos e das crianças que se relacionavam carinhosa e amigavelmente comigo, transformando-me de “os de fora” para “os daqui”.

Eram raros os momentos em que as crianças de um grupo ocupavam as salas de outro grupo. A novidade relatada acima, que a princípio me indicava uma aparente quebra de regras, revelou, no entanto, o quanto as relações sociais mais amplas são reproduzidas nas relações sociais mais restritas ou nos segmentos da sociedade.

Esse espaço da creche, assim dividido entre o público e o privado, entre “os do grupo” e “os de outro grupo”, constrói imagens de cada grupo sobre o outro entre as crianças, entre os adultos, revelando os tipos de relação que se travarão entre as pessoas dentro da instituição.

Em datas comemorativas ou em dias de atividades coletivas, algumas dependências do NEI eram temporariamente modificadas, principalmente o parque, que era transformado, subdividido em áreas, decorado e organizado conforme as oficinas, caracterizando-se então

⁵⁸ Conversa com auxiliar no dia 8 de setembro de 2004.

como espaços compartilhados por crianças e adultos de diversos grupos; tal acontecia também nos eventos na sala de vídeo, quando ocorria a suspensão temporária da rotina do NEI; nesses momentos as crianças pareciam ser mais consideradas em suas escolhas e iniciativas, pois lhes era dada a oportunidade de realizar coisas com crianças de outros grupos, de outras idades e com outros adultos do NEI. O mesmo acontecia no final da manhã, quando as crianças e auxiliares esperavam pela chegada dos pais: algumas vezes, o espaço externo entre o prédio e o portão de entrada também se transformava em espaço alternativo e compartilhado entre as crianças e adultos de vários grupos, revelando a diversidade do NEI.

Realizada esta análise inicial da instituição como um todo, detenho-me agora no grupo IV, grupo que é o foco desta pesquisa.

3.3.3 *As famílias do Grupo IV*

Para Corsaro e Molinari (2003, p.26), *“uno studio etnografico può dirsi completo se si svolge su diversi livelli, vale a dire non si concentra su um único contesto di osservazione (ad esempio, la scuola), ma considera le relazioni com gli altri ambienti significativi, come la famiglia o la comunità sociale”*.

Já tendo conhecido um pouco dessa complexa comunidade, busco agora informações nos documentos da instituição, entre eles, a ficha de matrícula das crianças do Grupo IV, elementos que me ajudem a conhecer as famílias desse grupo.

Os dados em relação à escolaridade e profissão dos pais que trago a seguir são importantes, na medida que vêm a reiterar os dados trazidos sobre o bairro, no que diz respeito à economia local.

TABELA 13 – PROFISSÃO DOS PAIS

Profissão	Pai	Mãe
Supervisor TAM	1	-
Militar	1	-
Balconista	-	1
Agente proteção	-	1
Aeroviário	1	-
Recepcionista	-	1
Auxiliar de escritório	-	1
Almoxarifado	1	-
Copeira	-	1

Vigilante	1	-
Bibliotecária	-	1
Técnico eletricidade	1	-
Domestica	-	1
Balaceiro	1	-
Não informado	4	4

Fonte: ficha de matricula 2004

TABELA 14 – ESCOLARIDADE DOS PAIS

Escolaridade	Pais	Mães
Até 5ª serie	-	1
1º grau	3	1
2º grau	5	7
3º grau	1	2
Não informado	2	-

Fonte: ficha de matricula, 2004

TABELA 15 – PAIS QUE TRABALHAM/NÃO TRABALHAM NO BAIRRO

	Trabalham no bairro	Trabalham outro bairro	Sem informação
Pais	9	1	1
Mães	7	1	3

Podemos perceber pela profissão dos pais que a grande fonte empregadora deles é o aeroporto. Através da tabela acima, podemos confirmar também que, das 11 famílias, apenas um pai e uma mãe não trabalham no bairro.

Segundo fonte de dados do IBGE 2000, o valor médio do rendimento mensal das famílias moradoras no bairro varia em torno de R\$ 800,00 a R\$ 1.224,00, mas os dados obtidos nas fichas de matrícula das crianças do Grupo VI apontam discrepância quanto aos dados do IBGE :

TABELA 16 – RENDIMENTO POR FAMÍLIA

Rendimento declarado	Número de famílias
Até R\$ 300,00	5 famílias
Até R\$ 400,00	1 família
Até R\$ 500,00	1 família
De R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00	3 famílias
Não informado	1 família

Fonte: ficha de matricula, 2004

A tabela nos mostra que mais da metade das famílias dizem ter renda mensal inferior aos R\$ 800,00 divulgados pelo IBGE. Ao conversar com a auxiliar a esse respeito, ela levantou a seguinte hipótese:

[...] acho que tem a ver com a vaga... os pais ficam com receio de não conseguir se colocar um valor muito alto, ... então eles fazem isto...mas, na nossa turma pelo que a gente vê, não tem nenhuma criança que a gente pode dizer que é carente. Não é fácil viver só com R\$ 300,00 (DIÁRIO DE CAMPO)⁵⁹.

Em relação ao domicílio, constata-se que todas as famílias das crianças do grupo são moradores do bairro e 8 das 11 famílias possuem telefone.

TABELA 17 – SITUAÇÃO DO IMÓVEL DA FAMÍLIA

Domicílio	Próprio	Alugado	Cedida
Casa	2	7	2
Apartamento	-	-	-

Fonte: ficha de matrícula, 2004

Conforme se pode notar, o nível socioeconômico das famílias situa-se na média de um salário mínimo. Tendo como referência a tabela dos rendimentos declarados pelos pais, a tabela da profissão e a da situação domiciliar dessas famílias, consideramos que a hipótese levantada pela auxiliar pode ser verdadeira: os pais burlam a verdade com medo de perder a vaga ante os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Ainda tendo como fonte a ficha de matrícula do ano de 2004, os pais de três das 11 crianças são separados e uma mora com os tios sob guarda provisória. Quanto ao número de crianças por família, seis possuem uma única criança, uma possui duas crianças e quatro não informaram tal dado.

Não foi encontrado nenhum dado que trouxesse a informação de pais desempregados, nem algum tipo de contribuição mensal deles para a APP.

De acordo com as educadoras, a integração entre as famílias e o NEI deixa muito a desejar. Esse distanciamento é constatado pelo baixo número de participantes nas reuniões para as quais são convidados, apesar do esforço por parte da instituição de favorecer um

⁵⁹ Registro referente a 4 de julho de 2004

estreitamento na relação entre as famílias e a instituição. No item 3 do quadro do PES (PPP 2004), essa preocupação fica evidenciada.

Apesar dessa preocupação estar efetivamente documentada, como vemos no quadro abaixo, pareceu-me que a relação com as famílias ainda não foi tratada de forma profissional, como uma prática diária de aproximação.

Problemas	Objetivos	Subação	Prazo	Responsável	Equipe Apoio
3-Relações entre profissionais-famílias-	Estreitar as relações entre os profissionais e as famílias.	a)Buscar parcerias para organizar as reuniões de pais c)Organizar encontros de integração.	Decorrer do ano Até 03/04 Decorrer do ano		

FIGURA 3 – AÇÕES DA ESCOLA PARA PROMOVER A INTEGRAÇÃO PROFISSIONAIS/FAMÍLIAS
Fonte: PPP. 2004

Percebe-se a participação de alguns homens acompanhando as crianças⁶⁰ na entrada e na saída da instituição, como também nas reuniões e nos momentos festivos abertos à comunidade.

O que aqui está exposto é o conhecimento/reconhecimento de uma complexa teia de relações que são estabelecidas no interior da instituição pesquisada e que, de uma forma ou de outra, estará imbricada nas análises do foco desta pesquisa, que são as relações/interações da professora e auxiliar de sala, entre elas e as crianças, e das crianças do GIV com seus pares, no tempo/espaço do parque.

3.3.4 Retratos das crianças do Grupo IV

Num meio social como o que descrevemos, apesar das similitudes que as 11 famílias podem apresentar na sua composição ou inserção no meio social local, dificilmente podemos considerar que a realidade vivida no interior de cada uma delas é singular ou homogênea. Pelo contrário, são os marcadores de diferenciação social relativos à vida íntima das famílias que trazem à luz a heterogeneidade do meio social e cultural estruturante da realidade familiar de cada criança do Grupo IV. O repertório de conhecimentos e competências que a criança

⁶⁰ Mesmo a instituição tendo como horário de funcionamento o período matutino, das 7 horas às 13 horas, o maior fluxo das famílias das crianças no NEI era às 8horas e às 12horas.

adquire na socialização primária é marcado pela cultura familiar mais ampla, em hábitos, valores, maneiras de sentir, pensar e agir, transmitidos por geração em geração.

As desiguais posições que as 11 crianças que constituem o Grupo VI ocupam no espaço social, como também as diferentes práticas e estilos familiares, tornam ainda mais complexa a heterogeneidade desse grupo, que, internamente, se mostra composto por indivíduos diferentes, no que diz respeito ao gênero, idade e tamanho.

Nº crianças	Nomes	Idade no início da pesquisa	Percurso institucional	Tamanho altura
01	JUNINHO	3 anos	1ª vez	Baixo
02	EDUARDA	2 anos e 11 meses	1ª vez	Alta
03	GABRIEL	2 anos e 10 meses	1ª vez	Baixo
04	ISRAEL	3 anos e 6 meses	1ª vez	Alto
05	JASMIM	3 anos e 2 meses	1ª vez	Baixa
06	KETHELLYN	2 anos e 8 meses	1ª vez	Alta
07	LARISSA	2 anos 3 meses	1ª vez	Alta
08	LAURA	3 anos e 1 mês	1ª vez	Baixa
09	LUCAS	2 anos e 8 meses	1ª vez	Alto
10	LUIZ	3 anos e 6 meses	1ª vez	Alto
11	MAX	3 anos e 6 meses	1ª vez	Baixo

FIGURA 4 – QUADRO IDADE VS PERCURSOS INSTITUCIONAIS VS TAMANHO/ALTURA.

Como se pode observar, as idades das crianças desse grupo oscilam entre os 2 e os 3 anos. Também é perceptível a existência de dois subgrupos, o dos meninos, num total de seis, e o das meninas, num total de cinco. Do ponto de vista dos atributos corporais, também observamos dois subgrupos, o das crianças mais altas/maiores, composto por três meninos e três meninas, e o das crianças mais baixas/menores, composto por três meninos e duas meninas. Na correspondência entre idade e estrutura física, não se confirma a regra de que as crianças mais altas/maiores encontram-se no grupo das crianças mais velhas, pois, entre os meninos, dois estão na faixa etária dos 3 anos, mas possuem estatura pequena, entre eles o Juninho e o Max, que são chamados de bebê pelo grupo, como também mutuamente. E um está na faixa etária dos 2 anos e é mais alto/maior, o Lucas. As exceções que vêm a confirmar a regra são o Luiz e o Israel, pois ambos possuem 3 anos e são maiores, mas o Gabriel possui 2 anos e é pequeno. Entre as meninas, a regra também não se confirma. Destacam-se a Jasmim e a Laura, que também estão na faixa etária dos 3 anos, mas são mais baixas/menores

do que as outras, e entre as que estão na faixa etária dos 2 anos destacam-se Larissa, Kethellyn e Eduarda, com estatura maior. Podemos dizer então que nesse grupo, mesmo não se confirmando a regra de que as crianças maiores são as mais velhas, há um equilíbrio em relação ao gênero, estatura e idade.

Quanto ao percurso institucional, todos estavam freqüentando uma instituição de Educação Infantil pela primeira vez. Era para eles a primeira grande ruptura com a exclusividade afetiva e relacional do contexto familiar; passam então a transitar entre duas esferas sociais, o contexto familiar privado e o contexto educativo público, regulado por princípios de partilha, igualdade e amizade. Todos eram novatos, mas ser maior, do ponto de vista físico, significava e potencializava maior poder e autoridade social entre as crianças desse grupo, mesmo sendo algumas crianças mais novas, enquanto que ser menor, do ponto de vista físico, acarretava e potencializava uma posição de subalternidade diante dos maiores do grupo.

Todas as crianças freqüentavam a instituição por meio turno e retornavam a suas casas, com exceção do Lucas, que ficava na casa de uma senhora que cuidava dele, saindo de casa às 7 horas da manhã e retornando somente às 7 horas da noite.

A construção social do Grupo IV revela a heterogeneidade desse grupo de crianças, que se articula confrontando ou acatando a lógica das variáveis estruturais que lhe são inerentes, como o gênero, a idade, o tamanho físico e a origem social, e também as complexas redes de relações/interações, que vão desenvolver entre si e com os adultos no GIV e no NEI – são relações que se fazem e desfazem ao longo dos dias, meses e ano. É essa interação entre as diferentes regulações que a criança passa a participar no NEI e no GIV,

[...] que se constitui também numa possibilidade de acompanhar no tempo, sincrônico e diacrônico, a construção social da experiência de se ser criança entre crianças e adultos no JI e de procurar compreender nas suas continuidades a contradições, as suas qualidades como actores sociais competentes (FERREIRA 2002, p. 271).

3.3.5 *Sobre a professora e a auxiliar de sala participantes desta pesquisa.*

No NEI pesquisado, havia uma professora e uma auxiliar de sala para cada grupo de crianças, menos para o Grupo VI e Grupo VII, cujas crianças estão na faixa etária dos 5 e 6 anos.

No grupo de crianças foco desta pesquisa atuavam duas educadoras. Levantei alguns dados sobre a professora e a auxiliar de sala do Grupo IV em conversas informais e pré-estruturadas, que julgo ser importantes apresentar, pois, assim como as crianças, elas indiretamente são também sujeitos da pesquisa.

A professora estava cursando Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais na modalidade a distância ⁶¹ na UDESC/2004. Efetiva, regida pelo Estatuto do Magistério Público Municipal – Lei nº 2.517/86 –, com carga horária de 40 horas semanais, tinha 19 anos de trabalho na Educação Infantil, dos quais 12 anos tinha sido realizados na instituição em foco. Era mãe de três crianças com idade abaixo de 8 anos, tinha 38 anos, era separada e moradora do bairro.

Diz ser o terceiro ano que trabalha com crianças da faixa etária de 3 anos, mas sua preferência é trabalhar com crianças maiores. Sobre a formação a distância que está cursando nos revela que

Estudar sobre as crianças é fundamental para melhor realizar o trabalho, entretanto, este curso que fiz tem suas particularidades no que se refere ao estudo, por ser à distância, onde exigia de mim mais leituras. Diante deste contexto e também de minha vida particular, ou seja, fora do trabalho, encontrei bastante dificuldades de realizar essas leituras do jeito como eu acho que deveria de ser (Questionário, 23/04/04).

E faz um desabafo ao falar dos problemas enfrentados cotidianamente na profissão.

A vantagem é que trabalhar na Educação Infantil pode ser muito prazeroso, criativo, dinâmico, pois as crianças tendem a nos levar a esses sentimentos/ações, portanto, nem sempre é assim, é aí que vem os problemas: falta de tempo para planejar, criar, ler, lazer, o que leva as vezes a um desgaste do profissional. (DIÁRIO DE CAMPO)⁶²

A Professora auxiliar, como consta no PPP da instituição, mas que na realidade é oficialmente denominada auxiliar de sala, pois é considerada leiga pelos documentos oficiais, cursava Magistério – Séries Iniciais e Educação Infantil na modalidade presencial, no Instituto Estadual de Educação. É regida pelo Estatuto do Quadro Civil, função esta em extinção, de acordo com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁶³.

Essa situação, em particular, vem mostrar que as mudanças não se dão por estarem escritas em documentos, são culturais e é nas relações que vão acontecer. O PPP, mesmo

⁶¹ Este curso era oferecido pela Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, em parceria com a Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC.

⁶² Questionário aplicado no dia 20 de outubro de 2004.

⁶³ Consultar LDB, nº9394/96

denominando a auxiliar professora, não consegue esconder o que nas relações se mostravam: havia sutilmente uma divisão de tarefas entre as duas profissionais e a divisão de tarefas supõe divisão de saberes, divisão de pessoas, divisão de relações, divisão de valores e de encaminhamentos, divisão de poder e, por fim, de remuneração.

A “observação participante”⁶⁴ possibilitou perceber que a organização do tempo e espaço que poderia circunscrever as especificidades entre a professora e auxiliar de sala desse grupo apresentava-se de maneira mais tênue do que em outras experiências por nós conhecidas. Ou seja, as tarefas eram exercidas com alternância. Aquela prática em que somente o professor auxiliar era responsável pela parte da higiene, por exemplo, não acontecia nessa instituição. Por outro lado, pairava no ar um respeito hierárquico, fruto de experiências vividas por essa auxiliar, conforme seu depoimento:

Pesquisadora: Tu tem liberdade pra planejar ou programar alguma atividade com as crianças. Participas do planejamento?

Auxiliar: Eu já tive um trauma há muito tempo atrás com uma professora, porque ela... não sei, eu não sei por que.. com os pais eu era mais conhecida eles vinham sempre pra mim... e daí ela começou a dizer pras crianças que eu era a auxiliadora, auxiliadora, auxiliadora ... aí as crianças me chamavam de auxiliadora, me senti sem identidade...elas não sabiam mais o meu nome, o meu nome era auxiliadora... então eu tenho trauma e daí quando eu quero fazer alguma coisa eu me retraio ...agora vão pensar que eu to querendo tomar o lugar e eu não quero isso. [tempo] Às vezes eu quero fazer uma coisa, mais eu tenho medo. (DIÁRIO DE CAMPO)⁶⁵

A professora e a auxiliar se queixaram dos poucos brinquedos e equipamentos do parque. Também criticaram a qualidade dos materiais, esclarecendo que geralmente vão para o parque os que já estão bastante danificados e se queixaram do descuido das crianças na manipulação deles durante as brincadeiras.

Nas ocasiões em que as crianças burlavam o estabelecido, ou seja, quando tentavam sair da sala de referência, ficavam no corredor ou entre a porta semi-aberta, a professora ou auxiliar as chamavam, tentando direcionar sua atenção para algo dentro da sala, fechando a porta e se justificando comigo: “Não dá... eles podem sair, ir para a rua, para outra sala...”.

Essa ambigüidade se mostrou presente novamente quando a professora e a auxiliar demonstraram explicitamente sua preocupação com a guarda e o cuidado, procuram que a criança esteja constantemente sob seu olhar, adequando os espaços a partir dos padrões adultos e ignorando, de uma certa forma, o jeito de ser e de estar no mundo da criança, da sua negação ao enquadramento, da sua negação à compartimentalização, tentando deixar sua

⁶⁴ No sentido utilizado por Dauster (1989)

⁶⁵ Entrevista dia 8/9/2004

marca na instituição e marcar, ao mesmo tempo, a construção de espaços de maior sociabilidade, de autonomia, de busca por lugares de prazer, lugares de desafios, espaços emocionantes, onde, à sua própria maneira, relaciona-se com seus pares e com adultos, expandindo e construindo sua identidade no grupo. Isso não quer dizer que a professora e a auxiliar não consideram que a Educação Infantil envolve simultaneamente o educar e o cuidar, que o olhar do adulto terá influência profunda na organização das vivências que acontecem no NEI, e que essa organização terá características que marcarão ou não sua identidade como instituição diferente da família.

As crenças, idéias, imagens e “teorias” (implícitas) que a professora e a auxiliar têm a respeito das crianças e de suas brincadeiras parecem ser fatores que orientam a maneira de elas trabalharem com as crianças. Essas teorias, que influenciam a forma como as professoras pensam e atuam junto às crianças, permanecem provavelmente inconscientes para as profissionais e estão associadas a paradigmas e conceitos científicos e pedagógicos historicamente construídos. Nesse sentido é que se faz necessária uma reflexão sobre os processos de formação, que, para serem realmente eficazes, devem estar subordinados a um conhecimento daquilo que as profissionais envolvidas nas instituições de Educação Infantil pensam e imaginam sobre o ser professora de crianças pequenas.

3.3.6 Rotinas instituídas: cruzando e entrecruzando espaços e tempos de adultos e crianças.

TEMPOS	ESPAÇOS	O QUE ACONTECE
7:00	-do pátio para a sala de referencia ou sala intermediaria	-entrada da auxiliar de sala e crianças -transição família/NEI -momento de espera da professora -momento de reunião com crianças de outros grupos -atividades livres
8:00	-sala de referencia -da sala de espera para a sala de referencia	-entrada professora e crianças -transição da sala intermediaria para a sala de referencia
8:05	-sala de referencia: tapete, quadro, mesas, janela, em frente ao espelho, porta, corredor	-áreas escolhidas pelas crianças -atividades livres -brincadeiras individuais, em pequenos ou grandes grupos
8:30	- da sala para a cozinha -nas mesas, centro da sala - da sala para a cozinha	-professora e/ou auxiliar de sala/e ou crianças buscam o lanche na cozinha - momento da alimentação -devolução para cozinha dos utensílios

		- limpeza, arrumação
9:00	- no tapete	- reunião coletiva com professora e auxiliar. - conversas, chamada, musica, historia, combinações
9:20	- nas mesas e ou no tapete	-atividades dirigidas e/ou apoiadas pela professora e auxiliar: desenho, pintura, recorte, colagem, jogos, modelagem, teatro
9:50		- momento de arrumações
10:00	Da sala para o parque/pátio	- momento de transição Grupo IV/NEI - reunião coletiva com crianças de outros grupos/outras idades - brincadeiras livre em pequenos ou grades grupos ou individual
10:50		- arrumação coletiva
10:55	Do parque para a sala	- momento de transição NEI/Grupo IV
11:00	- Da sala para o banheiro - Da sala para a cozinha - nas mesas na sala	- momento de transição Grupo IV/NEI - momento da higiene - professora e/ou auxiliar e/ou crianças buscam o almoço na cozinha - momento da alimentação
11:40	- da sala para a cozinha - na sala - na sala	- limpeza, arrumações - atividade livre - momento de espera pelos pais
12:00	- da sala para a casa - da sala para o pátio - da sala para o parque - do pátio para casa - do parque para casa	- atividade livre - transição Grupo IV/família - transição Grupo IV/NEI - transição Grupo IV/NEI - transição NEI/família - transição NEI/família - saída da professora
13:00		- saída da auxiliar de sala

FIGURA 5 – ROTINAS INSTITUCIONALIZADAS NO TEMPO/ESPAÇO DO GRUPPO IV

Essa organização acontece no decorrer das ações cotidianas e, pela sua repetição, tornam-se rotinas; o que se torna relevante ressaltar é que foi a que se apresentou como predominante na instituição pesquisada, mas, dependendo das ações das crianças, da

professora ou da auxiliar, ela muitas vezes se tornava mais flexível, os tempos eram ampliados ou diminuídos, como também eram modificada a ordem da ocupação dos espaços, como nos revela a professora:

Pesquisadora: Como você organiza a rotina de seu grupo?

Professora: No início do ano as crianças chegavam na sala acompanhadas de um adulto, geralmente a mãe para ajudá-la na adaptação, onde brincávamos na sala com jogos e brinquedos e logo íamos para o parque, pois havia crianças que ainda choravam e o contato com um local aberto parece que os aliviam, e também por ter sido planejado pelos profissionais a divisão dos horários.

Com a adaptação do grupo, podemos ficar mais na sala, pois pude perceber o aumento do interesse em ficar para brincar na sala. O horário do parque hoje é mais flexível, já utilizamos o segundo horário com as crianças maiores.

Pesquisadora: Geralmente a que horas você leva as crianças para o parque, e a que horas costuma entrar?

Professora: Este horário não é tão rígido, geralmente é da 9 às 10. Ultimamente temos ido mais das 10às 11. (DIÁRIO DE CAMPO)⁶⁶

Segundo Ferreira (2000, p.135), a instituição de educação organizada em rotinas diárias nos permite compreender

[...] a sua articulação com a organização dos tempos globais da sociedade e a organização interna do contexto onde elas próprias decorrem, emerge um primeiro padrão temporal mais global que abrangendo as grandes divisões do dia, se define por transições sistemáticas entre o contexto familiar e o contexto da instituição.

A autora está se referindo aos tempos sociais que regulam o ciclo de vida humana – construção social das idades – e a esfera social mais alargada. Isto é, a criança sai de um contexto familiar privado e mais individualizado para um contexto coletivo público como o NEI, e em cada um desses contextos lhe são atribuídos papéis diferentes: na casa, o papel de filho, irmão ou irmã; no NEI, o papel de amigo de outras crianças e adultos. Essa interrupção do tempo da criança no espaço da família para um tempo de permanência longo na instituição, que, por sua vez, se articula com outros tempos da sociedade em que se insere, ela chama de “transição forte”. A “transição fraca” é a que se dá internamente dentro da instituição, segundo marcadores temporais que integram os tempos institucionais em tempos sociais mais amplos, como a hora das refeições: a hora do lanche, que ocorre logo após a chegada das crianças, e a hora do almoço, que ocorre no final da manhã, demarcando a proximidade do momento de ida para casa. Este último, assim como a hora do parque, que ocorre entre esses dois tempos, assinalam interrupções entre tempos de trabalho e tempos de lazer.

⁶⁶ Questionário dia 20 de outubro de 2004.

Assim, quer as horas de entrada e de saída no JI, quer as das refeições, correspondendo as horas do início, do fim ou das interrupções das atividades produtivas na esfera pública do mercado e das Instituições, funcionam como mecanismo de socialização dos ritmos biológicos e sociais (FERREIRA, 2000. p.136).

Isto é, a entrada e saída das crianças na instituição são determinadas externamente e regidas pelos tempos maiores da sociedade. Isso nos faz perceber o quanto o cotidiano do NEI está condicionado às estruturas sociais da sociedade, fazendo-as “acertar o passo” (Giddens, 1984).

Pesquisadora: Como você organiza a rotina de seu grupo?

Auxiliar de sala: O que é rotina é só o café da manhã e o almoço. Daí se tem alguma coisa pra fazer com as crianças independente do horário, porque não tem horário pré-fixado, nem para o parque..

Pesquisadora: O horário da entrada do primeiro lanche, que geralmente é 8h30, e o horário de saída do parque para o almoço, que é geralmente às 11 horas?

Auxiliar de sala: - É, tem que voltar pra sala neste horário, isso não quer dizer que também não seja flexível. A gente fala com a merendeira e fala que vai chegar mais tarde pra almoçar, quando tivermos alguma coisa pra fazer... tem também os pais, temos que estar com as crianças prontas, pois eles tem pouco tempo para almoçar e voltar ao trabalho... é uma correria...

Pesquisadora: Considerando a maioria das vezes que aconteceu, geralmente a que horas as crianças saem para o parque?

Auxiliar de sala: Eu acho que deveria ter um tempo, mas não cortando as brincadeiras das crianças enquanto estão brincando, porque assim, a criança brinca, brinca, brinca, aqui, de repente ela está saturada deste espaço aqui, e ela volta pra sala, e daí a gente fica na sala e continua lá, mas um horário, um horário não, a criança tem que entrar no parque as 9 horas e 9h45 tem que ser tirada da brincadeira que tá brincando e tem que levá-la pra sala, porque é meu horário de ... acho que não, não é assim, é se a criança está envolvida... (DIÁRIO DE CAMPO)⁶⁷

Esse relato vem confirmar o que constatamos na organização da rotina do Grupo IV. Ao mesmo tempo em que a auxiliar percebe que deve respeitar o ritmo e os interesses das crianças, ela se sente amarrada ao cumprimento de uma rotina e horários que são externos ao Grupo IV.

Numa sociedade em que as novas tecnologias formaram uma nova subjetividade, na qual a tecnicização cada vez mais embrutece os indivíduos, nós, adultos, tendemos a abreviar e compartimentalizar o tempo da criança, pois o homem de hoje não mais cultiva o que não pode ser abreviado e “ seu olhar não se desvia do relógio diante do qual desfila a procissão das criaturas” (BENJAMIN, 1999, p.110); tem unicamente como dimensão temporal uma cronologia linear, uma sucessão contínua de pontos homogêneos, pautados na racionalidade e numa lógica inexorável. Isso nos mostra por que é tão difícil para a professora e a auxiliar

⁶⁷ Entrevista realizada no dia 8 de setembro de 2004.

pensar uma outra forma de organização desses tempos/espços tão marcados e marcadores dos tempos das crianças, por mais angustiante que seja para elas cumprir a cada dia uma rotina com determinantes externos ao Grupo IV, mas que é estabelecida e condicionada por rotinas de tempo internas ao funcionamento do NEI, que, por sua vez, tem sua organização regida pelo tempo maior da sociedade.

3.4 Espaços/tempos do adulto *versus* espaços/tempos das crianças

Acompanhar a turma do Grupo IV possibilitou observar o cotidiano e registrar os sistemas de regras institucionalizados que organizam as atividades no que se refere ao uso do espaço e do tempo da/na instituição pelas crianças, professora e auxiliar de sala. Evidenciam-se dois palcos distintos, que nos remetem a dois tempos também distintos, pois ou se está dentro da sala ou se está fora dela – no parque. Temos assim duas grandes temporalidades: os tempos da professora e auxiliar e os tempos das crianças; e duas grandes espacialidades: a sala – espaço interno, limitado por paredes e teto – e o parque – espaço externo, não limitado por paredes e teto.

Nos 48 dias em que se deu a observação foram um total de 152 horas observadas; nesse tempo, as crianças permaneceram na sala durante 89 horas e 63 horas elas passaram no parque, conforme tabela abaixo:

TABELA 18 – TEMPO NO PARQUE *VERSUS* TEMPO NA SALA

Parque/horas	Sala/horas	Total/horas
63	89	152

Como podemos observar, as crianças nesse período passaram mais tempo em sala do que no parque, mesmo que boa parte dos dias observados tenham ocorrido simultaneamente ao processo de adaptação, no qual o parque era usado estrategicamente para *aliviar/acalmar* as crianças que choravam, de acordo com o relato da professora nesta entrevista:

Professora: No início do ano as crianças chegavam na sala acompanhadas de um adulto, geralmente a mãe para ajudá-la na adaptação, onde brincávamos na sala com jogos e brinquedos e logo íamos para o parque, pois havia crianças que ainda choravam e o contato com um local aberto parece que os aliviam...(Diário de campo)⁶⁸.

⁶⁸ Entrevista com a professora do G-IV realizada no dia....

Podemos questionar, diante destes dados, se seria ainda menor o tempo permitido pela professora e auxiliar para as crianças ficarem no espaço do parque se as observações não tivessem coincido com parte do período de adaptação. O que aconteceria se o grupo de crianças observado tivesse mais idade?

A partir dos dados obtidos, podemos supor que o espaço/tempo previamente organizado, pensado e estruturado pela professora e auxiliar *para as crianças* do Grupo IV está mais vinculado ao interior da sala, e ainda podemos inferir, de acordo com a quantificação desses dados, que é o espaço de maior importância para o adulto. Nele parece que o adulto acaba assumindo uma postura diferente da assumida no parque, pois centraliza os acontecimentos como um diretor de teatro a comandar o texto e as cenas.

A sala é o espaço privado do Grupo IV no contexto coletivo do NEI. Internamente, dentro do espaço coletivo do Grupo IV, as crianças encontram seu espaço privado tão somente nos lugares de identificação de suas mochilas, no cartaz da chamada e nos trabalhos realizados.

O contraste entre eu e meu e nós e nosso vivido pelas crianças, professora e auxiliar revela uma dinâmica de atividades sociais que permite às crianças confirmarem, explorarem e legitimarem no espaço/tempo *para as crianças* o potencial individual de cada uma, a valorização da realização de si por sua ação e *trabalho* materializados na elaboração de recortes, pinturas ou colagens, que, pela realização e desempenho pessoal, lhe conferem autoria.

Pesquisadora: Como é denominado pelos adultos esse tempo que as crianças brincam no parque? e na sala?

Auxiliar de sala: No parque é brincadeira livre. Eu acho que brincadeira livre é quando a criança se organiza... ela organiza sua própria brincadeira ... só que tem que ter a mediação, o material oferecido... sabe? tem que ter a qualidade...[silêncio] aqui não tem ... as crianças pegam as coisas e brincam e quando a gente vai entrar pede pra eles ajudar a guardar...

Pesquisadora: Então as professoras daqui denominam de brincadeira livre o tempo que as crianças passam no parque?

Auxiliar de sala: É.

Pesquisadora: E isso por quê? Porque não tem essa mediação que você está falando?

Auxiliar de sala: Não... não ... não tem.

Pesquisadora: E na sala?

Auxiliar de sala: É atividade livre... as crianças também brincam... mas a gente tá mais perto... ajuda mais... dá suporte pras brincadeiras... organiza (Diário de campo)⁶⁹

⁶⁹ Entrevista com a auxiliar de sala do G-IV realizada no dia 8 de setembro de 2004.

Pesquisadora: Qual é o tempo consagrado para o brincar livre? Em que momentos do dia ele acontece? É programado?

Professora: Esse tempo ainda é visto no momento do parque e geralmente não é programado, exceto quando tem alguma atividade coletiva.

Pesquisadora: E na sala, o tempo que as crianças brincam, como vocês chamam?

Professora: Atividade livre. As crianças brincam com o que querem brincar. Temos jogos, brinquedos e material para desenho e pintura (Diário de campo)⁷⁰.

Os relatos da professora e da auxiliar nos indicam que o espaço/tempo *para as crianças* é na verdade o espaço/tempo *da professora e da auxiliar*, espaço e tempo que estão sob sua responsabilidade. Responsabilidade de colocar em prática um planejamento pedagógico para as crianças executarem atividades dirigidas, e subentende-se aqui que a centralidade está no adulto, ou seja, é um espaço em que se faz sentir de uma forma mais preponderante a presença do adulto, seja na forma de organização desse espaço, seja na definição de início e término de jogos e brincadeiras ou na condução e elaboração de atividades que manipulam objetos e materiais. Esse é o espaço dentro do NEI por cuja organização e manutenção a professora e a auxiliar do Grupo IV se sentem responsáveis, perpetuando uma cultura que estabelece que tudo o que é realizado dentro da sala devem ser atividades que permitam ocupar as crianças desde sua entrada até a *hora do parque* e, depois do parque, até à hora de saída das crianças da instituição.

Impregnadas dessa idéia, as brincadeiras que as crianças podem desenvolver livremente no tempo/espaço que passam dentro da sala têm uma conotação de *atividade pedagógica*, pois os adultos se sentem responsáveis por oferecer, organizar, enfim, regular materiais/objetos/brinquedos para que essas atividades/ brincadeiras aconteçam.

Dito de outro modo, o tempo da sala parece estar orientado por um tempo dos adultos, que, por vezes, explicitam relações adultocêntricas, hierárquicas e que implicam diferenças de poder entre adultos e crianças.

No parque, a brincadeira recebe uma denominação diversa, de *brincadeira livre*, explicitamente porque são as crianças que tomam a iniciativa de se movimentar, de se envolver em relações/interações e usar os recursos materiais disponíveis à sua maneira. No parque são as crianças que têm o papel ativo e central nas tomadas de decisão, na permanência ou não em uma determinada brincadeira e na escolha de materiais e brinquedos. Nesse espaço os adultos esperam que as crianças desenvolvam as suas próprias regras e procedimentos, que criem a sua própria ordem social infantil (FERREIRA, 2002). Nesse

⁷⁰ Questionário apresentado à professora do G-IV no dia 20 de outubro de 2004.

espaço revela-se uma maior simetria nas decisões, menos hierarquizadas entre as crianças e adultos, ainda que isso não seja sinônimo de igualdade ou ausência de poder nas relações estabelecidas entre elas.

O parque é legitimado como tempo e espaço coletivo de todos os grupos, professoras e auxiliares do NEI e, ao mesmo tempo, torna-se de ninguém, não é de responsabilidade de nenhum adulto. Assim sendo, passa a ser assumido pelas crianças, e nele a presença/participação do adulto é a de figurante, ou seja, é mínima, no momento em que as crianças contracenam neste palco. A centralidade passa do adulto para a criança, impondo-se, de uma certa forma, uma maior autonomia dela, dando-lhe até mesmo o *status* de protagonista. A professora e auxiliar, nesse momento, assumem uma posição subsidiária, intervindo quando solicitadas ou nos momentos de conflito/confronto.

Nos dois palcos, tempos e espaços – sala/parque – evidenciam-se os valores de liberdade, igualdade e fraternidade que orientam as ações educativas da professora e auxiliar. Esses valores, dentro de uma ordem estabelecida, são a garantia de oportunizar condições de igualdade num contexto de recursos tão escassos e limitados.

Perceberam-se, dentro do parque dessa instituição, dois tempos: um tempo para brincar e um tempo para arrumar. Subentende-se aí uma regra de ordem sob a responsabilidade dos adultos, que transferem parte dessa responsabilidade para as crianças – a preparação do espaço para receber os grupos de crianças do período vespertino.

Outrossim, o parque possui funções diferentes e opostas para as crianças e para os adultos. Para as crianças, é o lugar de liberar a energia contida e/ou controlada pelo adulto dentro da sala, e, para o adulto, é o lugar onde recuperam as energias perdidas ao controlar e/ou determinar as ações, brincadeiras e atividades das crianças em sala. A auxiliar de sala confirma essa proposição quando expõe sua opinião sobre o tempo e espaço do parque da instituição e sobre o seu uso pelas crianças:

[...] dá a impressão... até já foi falado mesmo.... dá a impressão que o nosso horário de lazer é o horário do parque...(risos) horário das crianças gastarem energia e das professoras recuperarem....recuperarem a energia que gastaram na sala ... e que não era pra ser assim...(DIÁRIO DE CAMPO)⁷¹

⁷¹ Entrevista com a auxiliar de sala do Grupo IV realizada em 8 de setembro de 2004.

A professora também observa : “Quanto ao espaço, acredito que ele é a *salvação* da instituição, pois dentro as acomodações são pequenas demais” (DIÁRIO DE CAMPO)⁷².

Definidos esses dois palcos ou essas duas grandes e distintas espacialidades e temporalidades carregadas de relações/interações diferenciadas, optamos por nos ater ao que se passou no palco externo, no tempo e espaço do parque, direcionando nosso olhar para as crianças – suas ações, criações e singularidades.

⁷² Questionário com a professora do Grupo IV realizada em 20 de outubro de 2004.

4 TEMPOS E ESPAÇOS PARA BRINCAR: UMA ORDEM INSTITUCIONAL (PRÉ) DEFINIDA POR ADULTOS PARA ADULTOS E CRIANÇAS QUE SE CONSTITUI COMO O ESPAÇO DA CRIANÇA

Quando chegamos na rua Bartolomeu de Gusmão, em frente ao nº 47, o que vemos parece ser uma residência igual a tantas outras casas dessa rua, mas num instante a vista nos parece familiar: trata-se de uma Instituição de Educação Infantil, onde pessoas reunidas num mesmo espaço e tempo, sujeitas à mesma ordem institucional, constroem pelas relações e interações uma gama de conhecimentos interpessoais e, mesmo na heterogeneidade, transformam-se em um grupo pela integração social. Pregada a um portão de ferro, a confirmação. Numa placa pequena, branca, está escrito com letras azuis e vermelhas:

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CARIANOS
ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS: 7:00h às 13:00 h – 13:00h às 19:00 h
FAVOR MANTER O PORTÃO FECHADO

Passando o portão, uma estreita calçada conduz à pequena área, onde se encontra a única e estreita porta⁷³ de acesso ao interior da instituição. À direita dela, pregado na parede, um mural de recados identifica novamente o lugar: *Núcleo de Educação Infantil Carianos*.

Caminhando pela calçada da frente, à direita da entrada, existe um muro com outro portão de barras de ferro – é o portão que dá acesso ao parque⁷⁴. Passando o portão⁷⁵, à direita, temos a janela e a porta da sala do Grupo VI e Grupo VII. A seguir a porta e a janela de uma sala⁷⁶ que funciona como sala de vídeo e biblioteca ao mesmo tempo, mas aí são também guardados vários tipos de materiais: materiais didáticos excedentes, roupas de adulto, sapatos, fantasias... Terminando o prédio temos novamente o muro e um portão de ferro grande, destes típicos de entrada de garagem e, novamente, o muro. À esquerda – ainda tendo como referência o mesmo portão acima citado- temos encostada na parede uma lata de lixo grande e três pias pequenas, na altura das crianças; em seguida, quatro pilares da altura do

⁷³ Existe outra porta, que dá acesso ao interior da instituição pela cozinha, mas é de uso exclusivo das merendeiras

⁷⁴ Assim é chamado, por adultos e crianças o espaço aberto da instituição, local onde os diferentes grupos tem a oportunidade de se encontrar.

⁷⁵ Este portão é o acesso para o parque usado por crianças e adultos.

⁷⁶ Este prédio é totalmente independente do prédio principal da instituição, ligados apenas pelas calçadas.

telhado, que sustentam uma caixa d'água. Mais à frente, nessa mesma parede, a janela do grupo da pesquisa, o GrupoIV, e a do GrupoV. Em frente à janela do Grupo V se encontra um pequeno cercado de madeira, com plantas que protegem uma outra caixa d'água, colocada no chão. Seguindo adiante, vemos uma área coberta, com chão de cimento, que durante a pesquisa foi utilizada pelas professoras para guardar os brinquedos que as crianças de todos os grupos utilizam para brincar na hora do parque, além de outros materiais- do que como espaço alternativo, diferenciado da sala. Na parede dessa área tem uma paisagem pintada, já bastante desbotada ... A seguir, um muro, que se encontra com aquele muro do portão da garagem. De frente para a varanda, na parede esquerda temos duas lixeiras, que na maioria das vezes são usadas pelas crianças para colocar brinquedos, um armário que permaneceu sempre fechado com cadeado, e uma estante usada pelas professoras, auxiliares e crianças para guardar os brinquedos menores: bichos de pelúcia, bonecas, cestinhas de compras, baldinhos, pazinhas, peneirinhas, panelinhas, potes plástico.... Atrás do armário quase sempre eram guardadas duas barraquinhas, aquelas de náilon, do tamanho das crianças com armação de arame que se dobra facilmente . Empilhados junto à parede ficavam os pneus. No chão, junto a essa mesma parede, alinham-se fogõezinhos, bancada de maquiagem, cadeiras usadas na sala e carrinhos de bebê. Pregados na parede, no alto, há duas cestas onde são guardadas as bolas, e duas churrasqueiras de tonel, usadas nas festas juninas. Vemos ainda duas caixas de madeira, uma menor, em que são colocados brinquedos pequenos – do mesmo tipo dos colocado na estante⁷⁷ – e uma maior, que é usada para guardar carrinhos maiores, que ficavam enfileirados dentro dela. Logo depois vê-se um grande quadro-negro que repousa no chão e esconde um amontoado de materiais que já tiveram sua utilidade e agora são considerados entulhos; entre eles, partes de brinquedos que foram retirados do parque, pois estavam quebrados e comprometiam a segurança das crianças, segundo a diretora. Acima do quadro, sobre uma prateleira de madeira, são guardados tapetes, mais carrinhos de boneca e dois balanços de pneus. Junto ao muro em frente, uma grande árvore, alonga seus galhos até o telhado da varanda.

O chão do parque é todo de terra e coberto com pedregulhos, mas as calçadas e a área coberta são revestidos com cimento.

⁷⁷ É importante esclarecer que os brinquedos menores que estão guardados nesse espaço do parque não estão em boas condições de conservação.

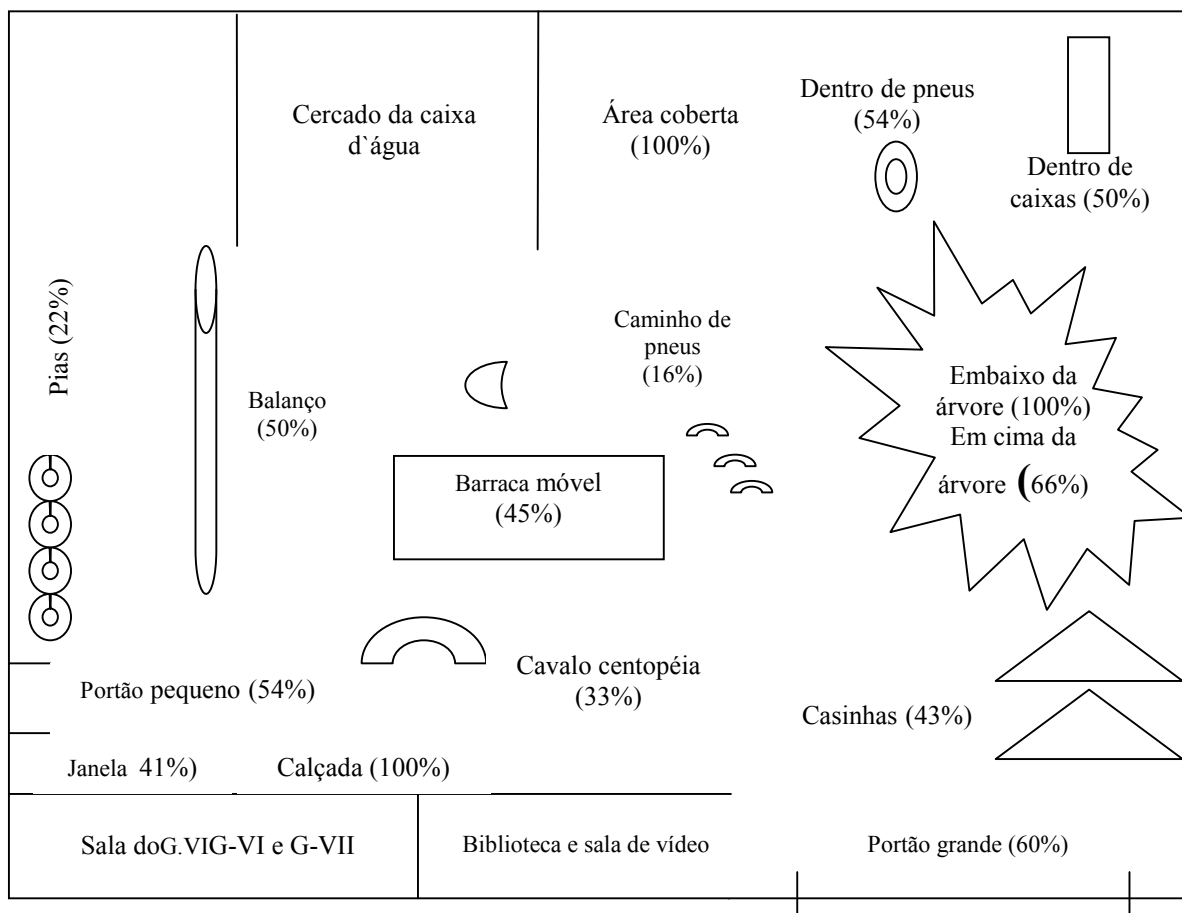


FIGURA 6 – PLANTA DA ÁREA EXTERNA DA INSTITUIÇÃO

Os cinco equipamentos de parque, – as casinhas, o balanço, o cavalo centopéia, o caminho de pneus – que são os brinquedos fixos – estão situados nas laterais, perto dos muros, deixando a área central do parque vazia. Ainda tendo como referencia o portão por onde crianças e adultos entram no parque, à sua esquerda, em frente à janela do G-IV, vemos grandes troncos de árvore em forma de cavalete, que sustentam dois balanços de pneus pendurados por correntes, apesar de haver lugar para quatro. No chão, em frente à área coberta, há quatro pneus coloridos enterrados até a metade⁷⁸. O trepa-trepa, construído de troncos de madeira enterrados ao chão, fica à direita do portão, em frente à janela da sala da biblioteca e vídeo; a metade dos pneus pregados em sua parte superior tomam a forma de uma centopéia⁷⁹. Ao fundo, perto do muro e do portão grande, aquele de garagem que dá

⁷⁸ Neste trabalho denomino-o caminho de pneus.

⁷⁹ Neste trabalho denomino-o cavalo centopéia, pois as crianças costumavam sentar em cima dos pneus e brincar de cavalo.

acesso à rua, temos duas casinhas fixas de madeira – sem porta, sem janelas e sem nenhum tipo de brinquedo dentro – vazias...

A área do parque, ou seja, a área externa disponível para a circulação e brincadeira – incluindo a área coberta, que mede 181m², é também lugar de encontro com as crianças dos outros grupos – subentende-se aqui outras faixas etárias. É o espaço de brincadeira, da qual as 65 crianças que formam os cinco grupos matutinos se apropriam, cada uma à sua maneira, no tempo/espaço do parque.

A partir dos dados sobre a área ocupada pelo parque e o número de crianças atendidas pelo NEI no turno matutino, constatamos que a dimensão média por criança atendida é de 2,70m², abaixo do estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1999), que é de 3m² por criança: “As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artística e de lazer, contemplando também áreas verdes, com a dimensão mínima de 3m² por criança⁸⁰”. Numa primeira interpretação desses dados, podemos achar irrisórios os 0,30m² por criança que faltam, mas, se pensarmos no grupo como um todo, veremos que a perda de espaço é bastante significativa, pois totaliza 19m².

Isto para alguns poderá ser muito pouco diante da realidade do país, em que, de acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), 70% dos estabelecimentos não possuem parque infantil. Esses estabelecimentos atendem 54% das crianças matriculadas em instituições⁸¹ de Educação Infantil, que estão privadas das atividades/brincadeiras nesses ambientes.

O mesmo documento, ao ressaltar a importância desse espaço para as crianças, deixa entender que o número de crianças nessa situação é maior se considerarmos que

[...] é possível que muitos dos estabelecimentos – dos outros 30% - sejam anexos a escolas urbanas de ensino fundamental, onde o espaço externo é restrito e tem que ser dividido com muitos outros alunos. Dada a importância do brinquedo livre, criativo e grupal nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial na década da educação, sob pena de termos uma Educação Infantil descaracterizada, pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula (BRASIL, 2001 p.23).

Isso não deve ser motivo de consolo, muito menos ser um fator para nos levar à acomodação. Deve sim servir como argumento e inspiração na contínua luta em prol daquilo

⁸⁰ Dados constantes no , Capítulo V- Do espaço, das instalações e dos equipamentos [aqui não se põe a referência completa, só nota explicativa – apaga esta obs.]

⁸¹ Dados levantados no item II- Níveis de Ensino. 1. Educação Infantil. 1.1 Diagnóstico

que acreditamos ser de fato uma Educação Infantil que respeita os direitos das crianças de nosso país. Temos que ousar superar as formas de arranjo de estruturação espacial das creches e pré-escolas, fundamentadas em concepções limitadas quanto às funções da Educação Infantil em relação à criança e seu desenvolvimento e à ampliação das relações educativas.

Os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998) no Capítulo V - Do Espaço, das Instalações e dos Equipamentos, Art. 16, normatiza o seguinte: “As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artísticas e de lazer, contemplando também áreas verdes”.

Percebemos que esse documento não traz nenhum parâmetro de medida para a área externa, mas em seu Art. 15, parágrafo único, esclarece: “recomenda-se que a área coberta mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1,50m² por criança atendida” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998).

Analisando os dois artigos citados podemos questionar qual é de fato a importância dada pela legislação ao *brinquedo livre*, ou seja, ao espaço externo, se não tem a preocupação em garantir um mínimo de espaço por criança como o faz para as salas de atividades. Acreditamos que esse fato poderá sutilmente incentivar a predominância da atividade *cognoscitiva* em sala.

Vemos novamente nos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995, p.) a preocupação com o espaço externo, assim colocado:

Nossas crianças têm direito à brincadeira
 Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
 Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde
 O espaço externo da creche e o tanque de areia são limpos e conservados periodicamente de forma a prevenir contaminações
 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
 Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre
 A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
 Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária
 as creches dispõem de espaços externos sombreados, sem entulho, lixo, ou outras situações que ofereçam perigo às crianças
 O programa prevê a manutenção dos espaços verdes das creches para que ofereçam condições de uso sem perigo
 A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira
 A construção das creches prevê a possibilidade de brincadeiras em espaço interno e externo.

O que esses documentos têm em comum – além de algumas contradições em relação à importância desse espaço – é a vinculação do espaço externo às *brincadeiras livres* e a reafirmação da importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças.

Voltando à questão do parque da instituição pesquisada, verificamos que era também o espaço utilizado pelos adultos/professoras para a realização de festas para a comunidade e para as crianças.

Enfim chegou o dia da festa junina. O parque foi decorado com bandeirinhas, e algumas mesas simulavam as barracas, pescaria, pipoca, cachorro quente, pinhão ... Como não poderia faltar, a música alegrava o ambiente, convidando as pessoas que ali se encontravam a dançarem... a professora de Educação Física convida as crianças para a dança da laranja... percebo que enquanto a festa “rola”, as crianças se alternam em papéis, ora como participante ativo, ora como observador, ora com uma certa indiferença ao que estava se passando, envolvidos com brinquedos e /ou amigos (DIÁRIO DE CAMPO)⁸²

Já no uso cotidiano, quando os cinco grupos ocupavam o parque, o grande número de crianças impedia que elas se movimentassem de forma mais livre.

Quando o Grupo IV saiu para o parque, os outros grupos, G.III, G.V, G.VI e G.VII, respectivamente, já estavam lá brincando. As crianças correm tentando encontrar algum brinquedo e lugar para brincar. Os equipamentos de parque (brinquedos), estão todos ocupados, menos um que não é muito utilizado pelas crianças, o cavalo centopéia... Eduarda, Luiz G. e Gabriel vão até a área coberta/aberta, onde são guardados os brinquedos, olham... olham... e de repente os três correm atravessando o parque, parecendo ter uma grande idéia. Eduarda esbarra em outra criança, menor que ela, que também corria. A menina cai. Eduarda não. Eduarda se abaixa para ajudar a menina que chora. A professora da criança que caiu vem ao encontro das duas dizendo:

– Eu já conversei com vocês, parece que tem que dizer todos os dias, que não dá para correr, que tem muita gente, que é perigoso...

Percebo que apesar de falar no plural seu olhar se direcionava para Eduarda. Será que culpava somente Eduarda? Mas as duas estavam correndo... Será que o fato da Eduarda ser mais velha e maior fisicamente influenciou a professora a pensar que Eduarda deveria ter mais cuidado que a menina? Enquanto isso, Luiz G. e Gabriel estão arrastando, cada um uma cadeira. Eduarda, cabisbaixa, escuta a professora. Tão logo a professora pára de falar, ela sai correndo de novo, pega também uma cadeira para poder subir no cavalo centopéia, como Luiz G. e Gabriel. Estão sentados em cima desta armação conversando quando são vistos pela professora deles, que se aproxima dizendo:

– Cuidado, vocês podem cair e se machucar.

Luiz G. responde:

– Não, a gente cuida, né. – confirmando com os outros dois amigos.

A professora fica por perto, cuidando, e não insiste em tirar as crianças... Junior e Lucas acham uma bola esquecida no canto do muro, pegam a bola e saem correndo chutando. No meio do parque são parados pela auxiliar de sala. Conversam. Não consigo ouvir, pois estou longe. Ela pega a bola e leva os dois para perto do portão grande, coloca um em cada ponta, larga a bola no chão. Seus gestos pareciam estar

⁸² Relato do registro em vídeo realizado no dia 14 de junho de 2004.

ensinando as crianças a jogarem. Talvez pensasse que ali as crianças poderiam jogar sem riscos para elas e para as outras crianças (DIÁRIO DE CAMPO)⁸³.

Era comum ver crianças tentando estender os limites desse espaço, aventurando-se a ultrapassar o portão para brincar no jardim/pátio em frente ao prédio, lugar em que as professoras e auxiliar resistiam em deixar as crianças brincarem –no início da pesquisa –, sob a argumentação de que era uma forma de garantir a segurança delas. Esse foi um espaço conquistado pelas crianças no transcorrer dos dias, dos meses e acabou por se tornar um segundo parque, pois elas também passaram a buscar o lugar para brincar – por isso mesmo sua descrição se tornou necessária neste capítulo.

Sou a última a sair da sala do Grupo IV. Hoje as crianças saíram para o parque mais cedo, eram 8h50min. Quando chego no parque, o portão está fechado e preso com um elástico a um prego, para mantê-lo assim. Percebo que só tem as crianças deste grupo, algumas delas estão brincando nos equipamentos/brinquedos de parque, outras três estão em cima das cadeirinhas, debruçadas na janela do Grupo VII... Uma professora vem pegar algo na sala de vídeo, passa e deixa o portão aberto. Max pula do balanço e corre em direção ao portão, mas antes que consiga atravessá-lo a professora o chama perguntando:

– A onde tu vais com tanta pressa? Vais no banheiro?

Max não responde e retorna para o balanço... Estou perto da área coberta/aberta. Vejo Max conversando com a auxiliar de sala. Os dois vão até o portão, ela destranca e ele passa. Sigo-o, e ele sempre olhando para trás, entra no banheiro. Estou voltando para o parque e percebo que ele sai do banheiro. Faço de conta que não vejo e vou para o parque. Max vai direto para o canto do muro, brincar com a terra. A professora vem ao meu encontro e pergunta se eu não o vi. Antes que eu responda a auxiliar de sala já está saindo no portão e convidando ele a passar para o lado do parque (DIÁRIO DE CAMPO)⁸⁴.

Estão no parque o Grupo I e o Grupo VI.

Larissa e Laura caminham pelo parque de mãos dadas. Larissa abre o portão que está fechado mas não está trancado. As duas passam para o pátio da frente do NEI, deixando o portão aberto. Penduram-se na barra de ferro de sustentação do toldo e começam a rodar. Giram, conversam e riem muito. Vejo que a professora as observa do parque. Mais duas crianças desse grupo e três do Grupo I vão em direção a este espaço. A professora grita o nome da auxiliar de sala que está na parte coberta/aberta, apontando para o pátio, e se dirige para lá. Pensei que iria tentar convencer as crianças que estavam brincando neste espaço a retornarem para o parque, ao contrário, ela conversa com as crianças e parece sugerir alguma brincadeira. Não consigo entender, pois estou longe. As crianças saem de perto dela e parecem procurar algo. Ela entra no Prédio do NEI e retorna com um giz na mão. Abaixa-se e no piso da calçada começa a desenhar uma sapata. Logo em seguida está rodeada de crianças, com pedrinhas nas mãos, deste e de outros grupos. (DIÁRIO DE CAMPO)⁸⁵.

⁸³ Registro referente ao dia 9 de agosto de 2004.

⁸⁴ Registro referente ao dia 14 de junho de 2004.

⁸⁵ Registro dos fatos ocorridos em 4 de agosto de 2004.

Verifica-se então uma relativa independência das crianças quando elas afrontam o estabelecido. Subvertendo as regras sucessivamente, acabam por modificá-la em seu proveito demonstrando o quanto e como o poder e o controle são negociados entre adultos e crianças.

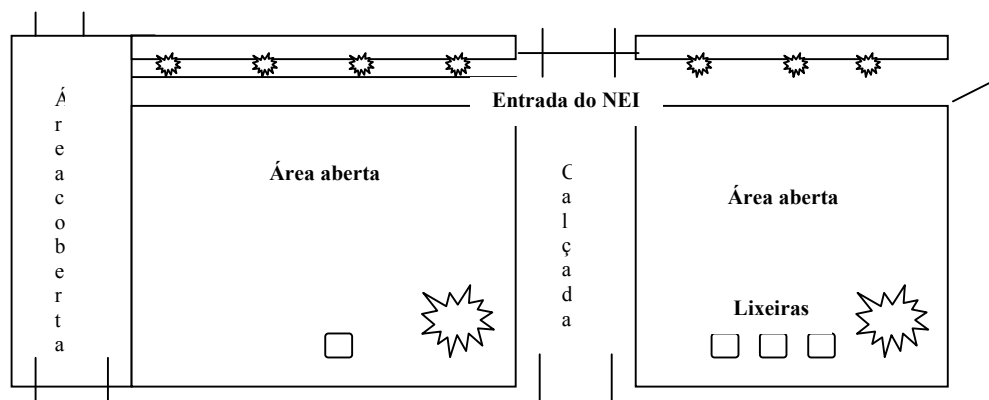


FIGURA 7 – PLANTA BAIXA DA FRENTE DO NEI

Para ultrapassar os muros da instituição é necessário passar por um portão eletrônico controlado da sala da direção ou secretaria⁸⁶. Uma estreita calçada pavimentada com cimento se alonga até a edificação principal e lá se estende em forma de T, como dois longos braços. À direita, o caminho cimentado se alonga até o portão de entrada do parque e à esquerda até a entrada de acesso à cozinha. Vi que essa calçada às vezes se transformava em quadro-negro, onde as crianças rabiscavam e desenhavam com giz ou desenhavam jogos de sapata para brincar; também era transformada em pista para os carrinhos andarem. Por toda a beirada do prédio e do muro existem floreiras com folhagens, que dão a impressão de um jardim. O chão também é de terra, coberto com pedregulho, mas as pedras eram menores e em menor quantidade que as do parque. É um espaço ajardinado que toma toda a frente da edificação principal. Flores e folhagens plantadas em toda a extensão do muro e encostadas na parede embaixo da janela da sala da direção e da janela do Grupo III tornam o lugar aconchegante e alegre. Havia também duas árvores, uma perto da janela do Grupo VI/Grupo VII, no canto do muro, outra perto da varanda calçada de acesso à cozinha. Esta varanda possui uma estrutura de ferro e é coberta com um toldo azul, da cor das aberturas da edificação, cujas paredes são brancas. Nessa varanda fica a casinha do gás e grandes lixeiras de plástico com tampa.

Sem chuva, as crianças brincavam diariamente no parque – espaços abertos que promoviam o estabelecimento de relações das crianças com outras crianças, com outros

⁸⁶ Estes eram os dois nomes pelos quais as pessoas identificavam esta sala.

adultos do NEI, com situações externas ao NEI – pessoas que passavam na rua, animais, automóveis, aviões – com outros objetos e brinquedos que não têm na sala, elementos da natureza – pedrinhas, folhas, árvores, sementes. Nos dias em que lá estive, quando chovia, as crianças brincavam dentro da sala.

4.1 Uma manhã no parque com o Grupo IV

Como podemos perceber no quadro abaixo, quando as crianças do Grupo IV vão para o parque, elas permanecem nele por um tempo determinado, definido pela professora e/ou auxiliar, chamado *hora do parque*. Tal como dentro da sala, cada adulto tem seu grupo de crianças:

DIA: 29/ 06 /04 – terça-feira

CRIANÇAS: LUIZ G. - LARISSA –KTHELLYN –JASMIM –MAX -GABRIEL-
LUIZA –JUNIOR –LUCAS

Entrada: 8:00h lanche - 8:35h

PARQUE: SAÍDA DA SALA 10:00 ENTRADA 10:50

10h da manhã - As crianças são convidadas pela professora para irem para o parque após encenarem a historia dos Três Porquinhos, auxiliadas pela professora e auxiliar de sala.

Ao serem convidadas para o parque, algumas crianças gritam e todas saem correndo... algumas saem com a máscara utilizada na encenação.

NO PARQUE

Ao chegarem no parque as crianças se deparam com uma novidade. Na parte coberta e aberta havia um aparelho de som tocando músicas alternativas, sons de água, pássaros, etc. Novidade, por não ser algo que acontece freqüentemente; apesar disso, as crianças pareceram nem notar e, como de costume, correm para pegar alguns brinquedos, pois no parque já estão outros dois grupos.

Alguns brinquedos já estão espalhados pelo chão no espaço do parque, deixando à mostra as marcas das crianças, confirmando que ali se trata de um espaço delas.

Luíza ficou o tempo todo perto da professora com o ursinho de pelúcia no colo.

Gabriel e Júnior brincavam de fazer comidinha com o fogãozinho.

Gabriel: -Tu vai lá, tá? – diz apontando para o outro lado do parque – Lá tem bastante comidinha. Mamãe vai fazê uma festa.

Júnior: - Dá a panelinha.

Gabriel joga a frigideira dizendo:

Gabriel: – Pega, ali, ó. Traz bastante areia.

Júnior pega a frigideira e a pá e se afasta. Max brinca enchendo as panelinhas com pedrinhas e coloca no forno. Às vezes faz-de-conta que come. Pega um pedacinho de pau e faz de talher, tanto para mexer a panela como para comer. O prato que utiliza para a brincadeira é um prato de plástico, que antigamente era utilizado nas instituições para as crianças comerem. Gabriel olha pelo parque. Parece procurar alguém. Talvez Júnio, que ainda não voltou com as *comidinhas de areia*. Vai até o portão, pendura-se na grade e fica olhando a rua.

Larissa anda pelo parque com uma cesta no braço. Parece escolher alguns brinquedos, pois não são todos que acha que coloca na cesta. Vê um carrinho de boneca *dando mole* na parte do pátio de entrada do NEI. Corre até ele, olha para um

lado e para outro, depois sai empurrando o carrinho. Nesse dia o portão de acesso a esse espaço estava aberto. Havia apenas meninos brincando desse lado do pátio.

Larissa vai até a parte coberta e aberta. No caminho encontra uma boneca e a coloca no carrinho. Estica um tapete que lá se encontrava, tira os brinquedos de dentro da cesta e os arruma em cima do tapete enquanto conversa com a boneca.

Larissa: -Visse? a mamãe tá arrumando a casa. Já vô, já vô, que coisa, só fica chorando. Tenho muito , muito tabalho pa fazê – pára de falar por algum tempo; - Ó, pai, tem que compá mamadela po teu filho.

Tira a boneca do carrinho e a embala com força enquanto cantarola. Coloca a boneca novamente no carrinho. Coloca todos os brinquedos novamente dentro da cesta. Pendura no braço e sai empurrando o carrinho.

Max e Juninho se aproximam de mim.

Max: -Dexa eu esquevê?

Juninho tenta pegar minha caneta e Max fala.

Max: - Não, bebê, eu vô te ensiná.

Pega a caneta e faz riscos contínuos e ondulados, dizendo:

Max: -É pra esquevê bem bonito. Pode, né, tia?

Pesquisadora: – Pode, Max, pode escrever em qualquer lugar.

Max: - Eu sei diferente. Qué vô?

Coloca a caneta na boca e começa a riscar a folha. Juninho ao lado olha admirado.

Juninho: -É teu nome. Dexa eu?

Luiz, que está perto da árvore, grita chamando Max.

Juninho corre em direção a Luiz. Max larga a caneta e também corre. Conversa com Luiz, depois sobe na árvore enquanto canta:

Max: -Quem tem medo do lobo mau, lobo mau....

Luiz está com a máscara do porquinho na cabeça. Max fica em cima da árvore cantando. Luiz e Juninho vão para o balanço. Em um dos balanços estão Gabriel e Lucas se balançando. Luiz fica embalando os dois. Juninho vai para a sala de vídeo.

Resolvo seguir Juninho e vejo que Larissa estava lá dentro, sentada no chão, com a boneca no colo e a cestinha ao seu lado. Juninho senta ao seu lado.

Larissa: -Tu não pode se papai, tu é bebê.

Juninho não reponde, levanta e retorna ao parque.

Na parte coberta, Jasmim brinca sozinha dentro de uma cabaninha. Ela brinca com panelinhas e areia. Chego perto e ela me diz:

Jasmim: – Não tem muita, muita criança.

Acho que estava se referindo ao parque, que neste dia estava com poucas crianças, pois a grande maioria estava na sala vendo vídeo. Nesse momento algumas professores também estavam na sala de vídeo, outras no café. No parque só estava eu e no outro pátio uma outra professora. Larissa vem me chamar:

Larissa: – Tia, tu viu o carrinho da minha filha?

Pesquisadora: – Não, não vi. Onde tu estavas que não te vi no parque?

Larissa: – Espela um pouco, já vô perguntá.

Queria dizer já vou responder.

Pesquisadora: – Tu não vai me contar a onde que tu foi?

Larissa: – Eu já vô perguntá, tá? Espela, não é assim. Vô pegá oto.

Estava se referindo a outro carrinho. Pega uma cadeira e tenta puxar um carrinho que está em cima de um armário. Não consegue e diz:

Larissa: – Não dá pla pegá. Vou fazê xixi.

Desce da cadeira e corre para a sala.

Kethellyn também brinca sozinha de fazer comidinha no fogãozinho. Está no meio do parque. Esse lugar só se tornou possível de ser escolhido por ela para brincar devido ao número reduzido de crianças que brincavam neste espaço.

10:50 hs. As professoras, auxiliares e crianças saem da sala de vídeo. Ouve-se a voz de um adulto que diz:

Adulto: – Pessoal, vamos guardar os brinquedos. Vem, vamos organizar ...ligeiro, tá na hora do almoço ...

Algumas crianças se põem a recolher os brinquedos junto com os adultos, outros correm para a sala e outros começam a brincar com os brinquedos que encontram.

As crianças vão sendo chamadas para a sala, para almoçar. Aos pouco o parque vai ficando silencioso e vazio. As marcas das crianças são apagadas via arrumação, organização e definição – pelos adultos – do lugar onde os brinquedos devem ser colocados quando finda o tempo no parque (DIÁRIO DE CAMPO)⁸⁷.

4.1.1 *A organização do parque: espaços – objetos – brincadeiras – lugares para brincar...*

O contexto do parque, antes de qualquer coisa é um espaço e um tempo organizado. São estruturas que antecedem as crianças, pois estão lá antes delas chegarem. Portanto, espaço e tempo são dimensões estruturantes, que vão condicionar ações a partir de sua criação e organização –definidas pelos adultos, ou seja, a estrutura que forma o espaço foi produzida por alguém que é adulto, realizada para cumprir uma determinada prescrição, político-pedagógica ou não. O espaço do parque no NEI foi criado para as crianças, continua lá quando as crianças vão embora depois de uma jornada diária e, continuará lá mesmo quando algumas forem para outra instituição de educação, pois outras crianças virão para ocupá-lo. Portanto, há uma estrutura adulta que define o contexto vivido pelas crianças.

Esse contexto que antecede a chegada das crianças, previamente organizado ou não pela professora e auxiliar, constitui-se simultaneamente em cenário e palco onde ocorrem os encontros sociais das crianças, professora e auxiliar do Grupo IV com outros grupos, professoras e auxiliares da instituição.

Assim como na sala, percebemos no parque a mesma tendência de deixar a área central mais vazia, acomodando em seu entorno objetos e mobiliário. Esse fato nos faz levantar as seguintes hipóteses:

- a) há uma idéia de que as crianças precisam e gostam de espaços livres para correr (brincadeira).
- b) o espaço, estando livre, evita que as crianças se machuquem (cuidado).
- c) esse espaço livre ajuda a ter uma visão ampla de todo o parque e, conseqüentemente, a saber onde estão as crianças e o que estão fazendo (controle).

⁸⁷ Registro das atividades realizadas pelas crianças no dia 26 de junho de 2004.

A estrutura do parque organizada pelos adultos – do passado ou do presente em presença – é definida por cinco áreas fixas de brincadeiras:

- a) do balanço;
- b) da casinha;
- c) do cavalo centopéia;
- d) da área coberta;
- e) do caminho de pneus.

Cada uma dessas áreas tem sua singularidade, é identificável pelos aspectos físico e simbólico de sua materialidade – silenciosamente oferece a quem lá se encontra dados visuais que, situados e *fixados* em lugares próprios e distintos, caracterizam e descrevem o tipo de ações que ali se podem ou devem desenvolver. Dessa forma, não se confundem entre si: o balanço é para sentar e se balançar; a casinha é para brincar de faz-de-conta, sugerindo um cenário da vida doméstica; a centopéia é para passar por baixo⁸⁸; a área coberta para guardar os brinquedos e para brincar; o caminho de pneus é para se equilibrar ao caminhar sobre ele.



Foto 1 Balanço: 2/7/04



Foto 2 -Casinhas do parque: 23/6/04

⁸⁸ Acredito que este brinquedo tenha sido construído para as crianças subirem, mas como os pneus foram colocados muito alto, as crianças são impedidas de o usarem com essa finalidade.



Foto 3 – Cavalo centopéia: 9/8/04



Foto 4:Área coberta: dia 24/6/04



Foto 5:Caminho de pneus: 9/3/04

Cada uma dessas áreas/cenários fixos, à sua maneira é dotada de funções prévias, de acordo com sua forma, o que lhe confere estabilidade. Sua configuração dita regras e ordens, estabelece laços entre as crianças, os adultos e as coisas, como também incita as crianças a explorá-las e a descobrir novas e múltiplas funções. Quando em relação/interação com essas áreas e os objetos/brinquedos que as qualificam, dão-lhes outros sentidos, confrontando-se dessa forma com o estabelecido.

Hoje o Grupo IV é o primeiro grupo a sair para o parque. Kethellyn sai da sala com duas panelinhas na mão, parecia esconder...talvez da professora...talvez das outras crianças...Ao chegar no parque vai direto para o balanço, enche as panelinhas de pedregulhos e inicialmente despeja dentro do pneu, depois acomoda a panelinha de forma a equilibrá-la em cima do balanço, como se o utilizasse de mesa. As outras crianças tinham corrido para a área aberta/coberta, para pegar os brinquedos que lá são guardados. Lucas e Gabriel dizem a Kethellyn que querem brincar no balanço. Ela diz:

Kethellyn: – Agola não!

Lucas empurra o balanço, e as panelinhas caem no chão espalhando os pedregulhos que havia dentro. Lucas ri e Kethellyn chorando se afasta chamando a professora:

Kethellyn:– Ó, professora, o Lucas caiu minha comidinha.

A professora vem ao seu encontro e lhe diz:

Professora: – O balanço é para balançar, não para fazer comidinha, faz lá na casinha, deixa ele se balançar um pouco...

(DIÁRIO DE CAMPO)⁸⁹.

A identificação da função de cada uma dessas áreas e objetos são reforçadas ou lembradas pela professora na tentativa de devolver ao objeto seu significado e com isso a estabilidade das coisas e lugares. As crianças, por sua vez, se mostram mais interessadas em explorar outras possibilidades, diferentes das que já estão postas, multiplicando as cinco áreas e assim criam outros lugares para brincar.

⁸⁹ Registro referente ao dia 30 de junho de 2004.

TABELA 19 – TABELA DAS PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS POR DETERMINADAS ÁREAS DO PARQUE

Nº	ÁREAS DO PARQUE	FREQÜÊNCIA	OCUPAÇÃO %
01	área coberta	48	100
02	árvore perto da área coberta em baixo	48	100
03	calçada em frente a sala do G-VI/G-VII	48	100
04	calçada em frente ao NEI	36	75
05	em baixo da árvore no canto entre o muro e a sala do G-VI/G-VII na frente do NEI	36	75
06	árvore perto área coberta em cima	32	66
07	no portão grande	29	60,4
08	portão pequeno de entrada do parque	26	54,1
09	dentro de pneus	26	54,1
10	balanço	24	50
11	dentro de caixas	24	50
12	barraca	22	45,8
13	casinha	21	43,7
14	janela da sala do G-VI/G-VII	20	41,6
15	em cima da árvore perto do muro em frente ao NEI	18	37,5
16	cavalo centopéia	16	33,3
17	caminho de pneus	08	16,6
18	Pia	08	16,6



Foto 6 – Em baixo da árvore perto área coberta 10/3/04



Foto 7 – Na calçada em frente ao G-VI: 16/8/04



Foto 8 – Calçada em frente ao NEI: 22/6/04



Foto 9 – Na barraca no parque: 17/3/04



Foto 10 – Canto entre o muro e a sala do G-VI: 23/7/04



Foto 11 – Árvore perto área coberta: 16/8/04



Foto 12 – No portão grande: 07/4/04



Foto 13 – Portão pequeno de entrada do parque: 14/7/04



Foto 14 – Dentro de pneus: 22/3/04



Foto 15 – Dentro de caixas: 20/04/04



Foto 16 – Janela da sala do G-VI: 18/03/04



Foto 17 – Na árvore perto do muro da frente: 09/08



Foto 18 – Na casinha dia: 26/04/04



Foto 19 – Em cima do cavalo centopéia: 13/04/04



Foto 20 – Balanço: 15/4/06



Foto 21 – Na área coberta: 12/07/04



Foto 22 –Na pia: 12/7/04



Foto 23 – Caminho de pneus: 1/7/04

Da mesma maneira, ainda que haja uma estrutura adulta definindo o contexto, as crianças nos revelam que outros espaços são possíveis, enfraquecendo os determinantes de enquadramento, mudando por vezes tanto o sentido como o significado dos objetos/materiais.

Pudemos observar pelos dados apresentados na Tabela 2 que as áreas não estruturadas ou não pensadas pelos adultos como lugares para brincar são os mais freqüentados pelas crianças. Isto me faz questionar: será que os números não seriam outros se houvesse mais equipamentos de parque ou se o número de crianças a utilizá-los fosse menor?

Segundo a professora e a auxiliar, as crianças maiores fisicamente monopolizam os equipamentos do parque e os outros brinquedos, o que faz com que as menores fisicamente, do Grupo IV tenham que esperar para usá-los:

Pesquisadora – E o lugar que eles gostam mais de brincar...

Auxiliar de sala – Na casinha.... e eles ficam só notando, quando as turmas saem eles correm pra casinha... a agora nós vamos brincar de casinha... agora nós vamos brincar de casinha...

Pesquisadora – As turmas que tu falas são as que têm mais idade?

Auxiliar de sala – Isso... porque geralmente eles tomam conta da casinha, ... é da casinha, é do balanço... tomam conta de tudo...

(DIÁRIO DE CAMPO)⁹⁰

Pesquisadora – Todas as crianças da instituição têm garantido o acesso e uso dos brinquedos do parque?

Professora – Penso que nem sempre, pois o balanço por exemplo , é pouco para o número de crianças e os maiores geralmente é quem usam.

(DIÁRIO DE CAMPO)⁹¹

Pesquisadora – Todas as crianças da instituição têm garantido o acesso e uso dos brinquedos do parque?

⁹⁰ Registro da entrevista realizada em 8 de setembro de 2004.

⁹¹ Registro do questionário realizado com a professora do G-IV no dia 20 de outubro de 2004.

Supervisora – Quando os adultos estão atentos às crianças elas têm garantido o acesso e uso dos brinquedos, é que são poucos os brinquedos e muitas crianças, mas acredito que não seja sempre que os professores estejam atentos.

(DIÁRIO DE CAMPO)⁹²

Os dados da Tabela 2 também nos revelam que, mesmo havendo diferentes áreas previamente estruturadas à disposição das crianças, as que não são limitadas e nem demarcadas de uma forma rígida e fixa oferecem a elas a oportunidade de ultrapassar fronteiras e potencializam a possibilidade de estarem em uma e em outra, simultaneamente, estar lá e cá e com o pé no ali.

4.1.2 *Regras implícitas e regras explícitas*

Depois de evidenciar a heterogeneidade social das 11 crianças que fazem parte do Grupo IV do NEI Carianos, o modo como estão estruturadas em grupos socioculturais desiguais e diferenciados no tocante a gênero e percursos de vida, mas com uma característica comum no que se refere à faixa etária, procuramos agora compreender o modo e os processos pelos quais essa heterogeneidade é contextualizada no local e no cotidiano da instituição.

A partir de Giddens (1984) podemos compreender que a entrada da criança numa instituição de educação marca uma nova etapa na sua vida, pois o encontro cotidiano com *outros* pares e adultos – que não pertencem às suas relações familiares – oportuniza outras vivências,

[...] gerando dinâmicas de organização social, lhe permite passar de um conjunto de indivíduos apenas reunidos num mesmo espaço e tempo e sujeitos à mesma ordem institucional, à construção ativa de um grupo capaz de, naquela heterogeneidade, criar coesão, integração social, solidariedade e reconhecimento interpessoais (FERREIRA, 2002).

Isto implica reconhecer o NEI como uma estrutura social, ou seja, como uma instituição destinada a uma educação sistematizada e organizada para a infância e, assim sendo, “constituída por um conjunto de regras sociais que ajudam a regular as atividades, definindo-as como sendo de um determinado tipo e sujeitas a determinadas sanções” (GIDDENS, 1984, p.70).

As regras institucionais definidas pelos adultos educadores⁹³ – baseadas em conhecimentos e vivências culturais – poderão provocar e incentivar determinados padrões de

⁹² Registro do questionário realizado com a supervisora do NEI Carianos no dia 20 de outubro de 2004.

atividades e relações sociais dentro da instituição. No que se refere às professoras, essas regras poderão também estar de acordo com as interpretações que cada uma faz dos documentos e diretrizes oficiais⁹⁴.

As regras estabelecidas no interior da instituição cristalizam hábitos, pois especificam o que é permitido fazer dentro dela, definindo o tempo, o lugar, as pessoas, os materiais e a maneira como tudo deve ser realizado; contribuem, dessa forma, para a regularização e ritualização de ações sociais locais, favorecendo a construção de laços duráveis e de relações específicas que caracterizam cada Núcleo de Educação Infantil.

4.1.3 *Portão aberto/portão fechado: regras implícitas na organização do parque*

Mapear os diferentes espaços do parque do NEI, definindo-os pela descrição de seus materiais/objetos, não só facilita a leitura do conjunto de brincadeiras possíveis, mas também demonstra o quanto são sugestivos para que as crianças possam exercitar seu potencial criativo. O uso limitado ou não desses materiais/objetos permitem ou não as escolhas e a autogestão das brincadeiras, as quais desempenham um papel cognitivo importante, segundo Ferreira (2002), pois permitem às crianças apoiar-se nos objetos para organizar suas percepções e seu conhecimento dos espaços.

A organização dos espaços pela disposição de seus objetos/brinquedos está sutilmente carregada de regras, na medida em que explicitam pelo objeto/brinquedo o que se pode ou não fazer em cada local.

⁹³ Sempre que me referir a educadores, estou me referindo a todas as pessoas que fazem parte da instituição de educação, pois estou levando em conta que todos educamos e também impomos certas regras, sejam elas explícitas ou implícitas; e quando me referir a professoras estou entendendo-as como uma profissionais com formação específica para atuar na área da educação.

⁹⁴ Entre eles, os federais, estaduais, municipais e os da própria instituição.

Espaço	Balanço	Casinha	Cavalo centopéia	Área coberta	Caminho de pneus
Função prévia	- Balançar	- Tarefas domésticas. - Mamãe - Papai - Filhos	- Escalar ou - Passar por baixo	- Proteger do sol - Guardar brinquedos pequenos	- Equilibrar-se passando por cima
Outras Funções	Como fogão ou mesa para fazer comidinha	Guardar Brinquedos	Como suporte para secar tapete Como casinha para brincar de boneca	Dançar capoeira na educação física	Como banco para as crianças sentarem
Regras implícitas	- Uma ou duas crianças em cada pneu - Estar sentado - Balanço ocupado procurar outra área - Partilhar - Não balançar alto	- Casinha ocupada escolher outra área - Não pular a janela	- Brincar em baixo - Não subir	- Partilhar materiais - Tirar do lugar só o que for brincar - Não danificar os brinquedos - Guardar brinquedos usados	- Partilhar - Não empurrar

FIGURA 8 – QUADRO DAS FUNÇÕES E REGRAS IMPLÍCITAS NO USO DAS ÁREAS DE BRINCADEIRA PELAS CRIANÇAS

A presença de equipamentos de parque fixados em lugares estratégicos, espalhados pelo entorno dos muros e paredes, deixando o centro do mesmo livre, facilita a visão dos adultos sobre as crianças e das crianças entre si. Esse fato revela um certo controle dos adultos sobre os espaços e sobre as crianças, facilitadores ou inibidores das expressões da criança.

Da mesma forma, os objetos/brinquedos que se apresentam em áreas não estruturadas denunciam a possibilidade de mobilidade desses objetos para outros lugares do parque, como também se apresentam como alternativa de brincadeira.

As indicações fornecidas pelos objetos/brinquedos fixos, que limitam os participantes às respectivas áreas, contrapõem-se à idéia de que não há restrições – por parte dos adultos – a seu uso e de que as crianças podem brincar com o que quiserem, pois a quantidade de brinquedos existente denuncia restrições em relação ao acesso a eles.

TABELA 20 – EQUIPAMENTOS/BRINQUEDOS FIXOS EXISTENTES NO PARQUE DO NEI CARIANOS

Brinquedos de parque	Quantidade
Casinha do tamanho da criança	2
Balanço	2
Cavalo centopéia	1
Caminho de pneus	1

As restrições de acesso evidenciam-se pela comparação da quantidade de objetos/brinquedos/equipamentos de parque (Tabela 18) com a quantidade de crianças (tabela 12, p.81) no parque; os resultados tanto indicam que é um limitado número de crianças que têm acesso a esses brinquedos, como desvelam uma regra de partilha. A existência de pouco objetos/brinquedos, em relação ao número de crianças a usa-lo, ao *obrigar* a criança a uma nova escolha dentro do espaço e materiais disponíveis, supõe uma regra de rotatividade que exige uma ordenação do coletivo.

TABELA 21 – OBJETOS/BRINQUEDOS NÃO FIXOS EXISTENTES NO PARQUE DO NEI CARIANOS

Outros brinquedos	Total
Bichos de pelúcia	12
Carrinhos grande	9
Bonecas	16
Capacetes	13
Baldinhos de praia	14
Cestinhas de compras	12
Panelinhas	37
Bancada de maquiagem	8
Bancada de marcenaria	4
Fogão	6
Carrinhos menores	18
Carrinho caçamba	26
Carrinho de bebe	9
Bolas de plástico	13
Serrote plástico	4
Barraca	3
Banheira de boneca	11
Pneus	8

Pelas características dos objetos/brinquedos, subentende-se um tipo de atividade que indica uma maior individualização ou agrupamento, movimento ou imobilismo, concentração ou dispersão. Analisando os atributos referentes a quantidade ou qualidade, dos objetos/brinquedos que estão no parque (Tabela 18 e 19), podemos inferir em que concepções de educação, infância, criança e brincadeira os adultos, consciente ou inconscientemente, estão alicerçando seu trabalho pedagógico, assim como, que sentido e significado o parque tem no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Neste caso especificamente, levando em consideração todo o histórico dessa Instituição, percebe-se que o caminho da mudança, para a concretização dos objetivos e metas traçados pelas educadoras, para a consolidação de um trabalho pedagógico comprometido com a criança, conferindo as mesmas o estatuto de ator social de plenos direito, está sendo

trilhado. Por outro lado, as marcas advindas de uma formação onde os parâmetros pedagógicos são estabelecidos a partir da “infância em situação escolar”, estão sutilmente expostas, seja na forma de organização deste espaço, seja na qualidade e quantidade de objetos/brinquedos disponibilizados, seja na postura de distanciamento e vigilância da criança neste tempo/espaço, e que é ainda sobre esses parâmetros que os adultos, consciente ou inconscientemente, estão alicerçando seu trabalho pedagógico.

A partir dos cenários físicos onde se desenvolvem relações/interações/brincadeiras entre as crianças, adultos e objetos/brinquedos, evidenciam-se regras de ação diferenciadas e pré-estabelecidas nos diversos locais, regras que oscilam entre rigidez e maleabilidade e que as crianças infringem ou acatam. Isso pode ser percebido na instituição pesquisada por meio das indicações fornecidas pelo portão de entrada do parque. A existência de um portão interno entre o jardim/pátio da frente do NEI e o parque remete-nos a pensar que ele é apenas um limitador da entrada e saída das crianças. Entretanto, ao ficar aberto, convida-as a ultrapassar esse limite; ao ficar fechado interdita-lhes o uso do espaço externo ao parque.

Aproveitando que o portão não estava trancado, três crianças resolvem se aventurar a ultrapassá-lo. Elas ficam brincando, sentadas no chão embaixo da árvore, no canto do muro. A professora, que estava no parque, sentindo a falta das crianças, vem à procura delas. Passa por elas, não as vê. Antes que entre no prédio, chamo-a e aponto para a árvore. Ela olha, sorri e balança afirmativamente a cabeça, dizendo:

Professora – O que é que vocês estão fazendo aqui? Vamos pra lá brincar com os outros amiguinhos, eu não consigo ver vocês aqui.

As crianças resistem, dizendo algo que não entendo, pois falam todos ao mesmo tempo. A professora convence-os dizendo:

Professora – Lá também é bem legal.

As crianças saem correndo em direção ao parque, enquanto ela se explica pra mim.

Professora – É muito perigoso, por causa do portão (está se referindo ao portão de acesso à Instituição); se alguém passa e esquece de fechar, eu não vejo de lá ... (DIÁRIO DE CAMPO)⁹⁵

Por outro lado, estar fechado indica também que houve uma preocupação da professora em relação à segurança das crianças, explicitada na sua fala. O fato de justificar sua atitude, parece significar que ela reconhece que às vezes ficar só, longe dos olhos dos adultos, pode ser prazeroso para elas, que isso é uma necessidade da criança e que cada criança tem suas singularidades, seu jeito de ser/estar no mundo. Demonstra também o quanto a questão do cuidado nas Instituições de Educação Infantil está atrelada à de vigilância; o

⁹⁵ Registro referente ao dia 22 de junho de 2004.

adulto não abre mão de ver tudo e todos, ocupando os espaços mesmo onde seu corpo não vai, ocupando-o com seu olhar, com a projeção de sua presença.

Cada um traz escrito, em seu corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar. Saber olhar estes corpos com a peculiaridade de cada um é o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade, estimula potencialidades (VIANNA, 2002, p.24).

Max e Junior estão correndo pelo parque chutando uma bola e descobrem que o portão está fechado, mas não está trancado. No instante seguinte já estão chutando a bola do outro lado. Ao vê-los, mais crianças – dos outros grupos e do próprio Grupo IV também se aventuram na travessia. Percebo que a professora da sala do Grupo IV espicha seu olhar em direção a esse espaço do parque; percebendo que não havia nenhum adulto do outro lado, ela se desloca para lá. Pensei que iria colocar todos de volta ao parque, mas, ao invés disso, ela monta sentinela, discretamente se acomoda em uma cadeira perto do portão, estrategicamente, de maneira que pudesse ver também o lado do parque e fica a observar as crianças (DIÁRIO DE CAMPO)⁹⁶



Foto 24 – Do outro lado do portão: 22/6/04

Assim sendo, essa estrutura que contribui para a definição de determinadas regras implícitas não implica necessariamente ações determinadas por elas nem determina integralmente os padrões de relação/interação sociais estabelecidos entre criança/criança, criança/adultos e também entre adultos/adultos.

O que essa estrutura tem em comum com todos os atores é o princípio da coletividade: revelada a escassez de recursos, os objetos/brinquedos têm que ser conservados e compartilhados, pois pertencem a todos. Assim sendo, o que estrutura o parque do NEI como lugar não é apenas o que está presente, materializado em objetos e regras formais. A sua forma visível oculta relações/interações de distanciamentos e aproximações que afetam as ações de cada um individualmente e do grupo como um todo, que, entrelaçados em espaços e

⁹⁶ Registro referente ao dia 24 de junho de 2004.

tempos, criam e recriam cotidianamente as bases para a recombinação da vida social nessa instituição de educação.

Articulando-se o contexto formal do parque com as práticas que se fazem nele e dele, que foram instituídas pelos adultos em presença –da professora e auxiliar de sala do Grupo IV ou de outros grupos –, e/ou do passado, percebe-se que as rotinas cotidianas o expandem na sua função prévia. É o caso de todos os espaços estruturados pelos adultos pensados para brincar, que, por iniciativa deles ou das crianças, funciona para outras coisas também. Essa polivalência de funções em espaços são observadas também nas áreas não pensadas para brincar pelos adultos. Esse fato se deve à mobilidade dos objetos/brinquedos, ou seja, não sendo fixos, podem ora estar em um lugar, ora em outro, de acordo com o desenrolar dos enredos desenvolvidos pelas crianças. A partir disso, podemos inferir que as regras formais não são capazes de engessar completamente a ação ou dar conta de todas as situações. Elas mesmas são únicas e particulares no contexto do cotidiano, pois não envolvem somente a compreensão e interpretação das situações, mas carregam consigo uma dose considerável de imprevistos.

O que aqui também se torna relevante destacar não são os usos que as crianças do NEI fizeram do espaço previamente estruturado, mas de ter sido muitas vezes o adulto a mudar a organização ou a função das coisas que ele próprio instituiu. Podemos constatar isto tanto em situações particulares referentes a determinados objetos, quanto em situações extremas, onde todo o cenário/espaço do parque foi modificado, como foi o caso da festa junina e do dia em que ocorreram as oficinas, em que as regras para uso desse lugar, implícitas até então, foram mudadas drasticamente.

Hoje é um dia especial no NEI. É dia das oficinas, onde todos os grupos de crianças têm a oportunidade de estarem juntas durante todo o período da manhã, realizando atividades diversificadas. A refeição, cada grupo faz em sua sala. O palco onde as crianças iriam contracenar foi modificado, retirando ou isolando alguns elementos do cenário anterior e acrescentando novos elementos indispensáveis para que o ato acontecesse. Ou seja, as oficinas foram montadas no espaço do parque. Oficina de pintura com guache, de confecção de instrumentos musicais, de objetos de argila, pintura de rosto, roupas para se fantasiarem, com música o tempo todo. Cada uma dessas oficinas foram estrategicamente montadas em espaços diferenciados do parque. O jardim/pátio em frente ao NEI não foi contemplado pelos adultos na organização das oficinas; por outro lado, as crianças deslocavam objetos/brinquedos para brincarem nesse espaço (DIÁRIO DE CAMPO)⁹⁷

⁹⁷ Registro das atividades do dia das oficinas em 2 de julho de 2004.



Foto 25 – Oficina de Artes Plásticas-2/ 07/04



Foto 26 – Oficina de Artes Plásticas –2/07/04



Foto 27 – Oficina Fantasias-2/07/04



Foto 28 – Oficina Marcenaria –2/07/04



Foto 29 – Festa junina



Foto 30 – Festa Junina

4.1.4 *“O que é que tu estás fazendo? Já estás inventando moda?” – o que se passa entre adultos e crianças no tempo/espaço do parque: regras explícitas*

Os tempos da professora e da auxiliar decorrem da iniciativa explícita delas, formalizando suas relações com o grupo de crianças. Nessas circunstâncias, o adulto assume o

papel central e ativo, seja por sua presença direta com as crianças em momentos coletivos, regras explícitas, seja pelas regras implícitas que são comuns a todas as crianças, incluindo a regulamentação de tempos sociais maiores, como entradas e saídas da instituição. Ou seja, o adultocentrismo é predominante nas relações estabelecidas com os grandes e pequenos grupos, pois transparece uma diferença entre o poder dos adultos e o das crianças. A ordem dos objetos e das crianças está subordinada à palavra do adulto, que a utiliza para chamar a atenção delas para o que está dizendo ou apresentando. Esta é uma temporalidade, que neste trabalho é considerada como sendo os tempos dos adultos, a outra, que consideramos os tempos das crianças, vista genericamente como os momentos de *brincadeira livre*, tem como característica a *liberdade* dada pelos adultos às crianças para fazerem suas escolhas e envolverem-se em diversas relações/interações com outras crianças ou objetos/brinquedos. As crianças passam a deter o papel central nas decisões, no que diz respeito tanto a escolher e iniciar uma determinada brincadeira ou a utilização de determinados objetos/brinquedos quanto a decidir manter-se ou não nelas.

Percebe-se que as relações estabelecidas entre as crianças do Grupo IV apresentam-se menos hierarquizadas, o que não quer dizer que não existam relações de poder entre elas.

Nesses momentos, a professora assume outros papéis, ficando mais como observadora e intervindo somente quando solicitada ou para intermediar algum conflito/disputa e/ou agressões. Mesmo quando a ordem repousa nas regras explicitadas pelos adultos, as crianças *inventam moda* e acabam transgredindo o estabelecido – em que o tempo de fuga, de contra-ordem, transforma-se em tempo de busca, busca do novo, da emoção, da descoberta, do prazer ... busca de si e do outro.

Assim, no Grupo IV, as relações de poder e contra-poder, entre adulto/adulto, adulto/criança e criança/criança são mescladas, alternadas e combinadas com uma boa dose de carinho, confiança e incentivo à autonomia.

As relações/interações nas quais o adulto está mais presente apresentam-se com menor frequência na espacialidade do parque – que nos remete a um tempo, o tempo de estar fora da sala – e, por conseguinte, com maior constância na espacialidade da sala de referência – que nos remete a um tempo inverso, o tempo de ficar dentro da sala.

Pesquisadora – Qual é o tempo para o brincar livre? Em que momentos do dia ele acontece? É planejado?

Professora – Este tempo ainda é visto no momento do parque e geralmente não é planejado, exceto quando tem alguma atividade coletiva.

(DIÁRIO DE CAMPO)⁹⁸

Diante desse esclarecimento da professora, podemos entender que os momentos em que as crianças brincam no espaço do parque, criado pelos adultos, é tido como o momento para as *brincadeiras livres* e, por serem *livres*, entende-se que não necessitam de planejamento ou organização diária.

Já a auxiliar de sala, ao refletir sobre a *brincadeira livre*, demonstra uma certa inquietação e dúvidas quanto à participação do adulto nesse momento em que as crianças estão no parque.

Auxiliar de sala – No parque é brincadeira livre. Eu acho assim... brincadeira livre é quando a criança ela se organiza... ela organiza sua própria brincadeira ... só que tem que ter a mediação, o material oferecido...sabe? Tem que ter a qualidade...(silêncio) aqui não tem ... as crianças pegam as coisas e brincam e quando a gente vai entrar pede pra eles ajudar a guardar...(DIÁRIO DE CAMPO)⁹⁹

As brincadeiras são consideradas livres porque são as crianças que escolhem de que querem brincar, onde querem brincar, com o que vão brincar e por quanto tempo vão permanecer em uma brincadeira e noutra ou em várias simultaneamente. Ou seja, exercem determinados poderes na (re)criação e exploração do espaço, que na sala são enfraquecidos.

Dessa forma, é possível inferir que o parque é considerado pela professora e auxiliar como *tempo e espaço das crianças* e, por isso mesmo, há dúvida quanto à participação ativa do adulto nesses momentos. Para a professora e auxiliar, a criança, sabendo dos procedimentos que pode efetuar no *espaço/tempo das crianças*, em que o adulto não é o suporte da situação por excelência, passa a investir o controle da situação no processo de relações/interações com outras crianças; portanto, a presença do adulto nesse momento poderá constranger certas ações delas.

Conforme Ferreira (2002), na ordem institucional adulta se entrelaçam dois contratos sociais: o dos adultos com as crianças (brincar sem *inventar moda*) e o das crianças entre si (brincar com outras crianças). Esses contratos são construídos e identificados tanto no tempo/espaço interno (sala) quanto no tempo/espaço externo (parque). Nesta análise, acrescentamos um terceiro contrato social, o dos adultos entre si (cada professora e auxiliar é responsável pelas crianças de seu grupo). Esse contrato social, seja ele consciente, verbalizado ou não, parece permanecer de forma nebulosa entre as professoras e auxiliares no tempo/espaço externo. Ou seja, a lógica do agrupamento interno tende a permanecer no

⁹⁸ Registro do questionário realizado com a professora do Grupo IV em 20 de outubro de 2004.

⁹⁹ Entrevista realizada em 8 de setembro de 2004 com a auxiliar de sala do G-IV do NEI Carianos.

espaço externo, onde a professora e auxiliar do Grupo IV se sentem muito mais responsáveis por fazer valer o contrato social estabelecido com as crianças deste grupo, pois, oficialmente, é este grupo que está sob sua responsabilidade.

[...] tem todas as crianças no parque e daí se eu quero fazer uma brincadeira ou entrar numa brincadeira... ou oferecer alguma coisa pras minhas crianças do grupo... os outros, eles não vão ter esta oportunidade e também vão atrapalhar, acho que sim... (silêncio) porque se eu tenho um objetivo praquilo ali eu vou acabar, não... não sei? (DIÁRIO DE CAMPO)¹⁰⁰.

O contrato social estabelecido entre adultos e crianças do Grupo IV, alicerçado em princípios unificadores e a partir dos quais se estabelecem negociações, traz consigo um conjunto de direitos e deveres que visam harmonizar as relações/interações que ocorrem dentro do grupo. É por isso que na instituição de Educação Infantil não se admite o conflito e a discussão entre as crianças e nem que as crianças fiquem sozinhas.

Faz quinze minutos que todas as crianças, de todos os grupos estão concentradas na parte do parque. As professoras e auxiliares também. Estranhei, pois, de certa forma, me parecia que as crianças já haviam conquistado o direito de ultrapassarem o portão sem pedir à sua professora ou auxiliar, uma vez que os adultos já não o trancavam mais, deixando-o por vezes totalmente aberto ou encostado. Neste dia, algumas crianças do Grupo IV e de outros grupos, mesmo estando o portão aberto, demoraram para ultrapassá-lo. Neste dia, depois de ultrapassar o portão, as crianças maiores escalam o muro lateral, tendo como apoio a casinha do gás, sentam-se em cima dele, colocando uma perna para cada lado, como se estivessem andando a cavalo. Já estão nessa brincadeira há mais ou menos dez minutos. Não tem nenhum adulto nesse espaço. Inclusive eu estou do outro lado do portão... A professora de Educação Física – professora comum a todos os grupos de crianças – sai de dentro da instituição e, vendo as crianças em cima do muro, deixa transparecer em sua expressão facial, que logo é verbalizada, sua preocupação. Primeiro conversa com as crianças, convencendo-as a descerem, depois vai em direção ao parque e ao portão, falando alto para que professoras e auxiliares escutassem, diz ser necessário que algumas fiquem deste lado também, para que as crianças não fiquem sozinhas. (DIÁRIO DE CAMPO)¹⁰¹.

Uma das regras mais explicitadas pela professora e auxiliar é a partilha dos materiais/objetos/brinquedos..., as crianças devem sempre partilhar tudo; a amizade, as crianças não devem entrar em conflito; e o cuidado, as crianças devem cuidar dos materiais/objetos/brinquedos e cuidar de seu próprio corpo e do corpo de seus pares, evitando brincadeiras *perigosas*.

...Gabriel chega perto de Luiz G. e de Eduarda, que haviam voltado para o mesmo lugar e ainda brincavam de fazer comidinha com a terra (pedregulhos)). Luiz G. fala para ele.

Luiz G: – Vai buscá um pra ti (referindo-se à pá e panelinhas).

¹⁰⁰ Entrevista realizada em 8 de setembro de 2004 com a auxiliar de sala do G-IV do NEI Carianos.

¹⁰¹ Registro das atividades das crianças no dia 8 de setembro de 2004.

A professora intervém, dizendo: – Dá um destes pra ele, ele é teu amigo e também qué brincar.

Gabriel nem espera a professora terminar, sai correndo e volta com alguns brinquedos (pá, balde, panelinha) e de cócoras começa a cavar no mesmo lugar que Luiz e Eduarda (que também têm pá e panelinhas). Gabriel levanta e vai pegar areia noutra parte do parque. O menino que há pouco tempo atrás não chutara a bola pra ele, passa e tropeça na tampa do lixo que está jogada no chão. Gabriel olha para ele e repete três vezes: – Bem feito. O menino não responde, mas encara Gabriel, que, mesmo não estando com o balde cheio de areia, levanta e vai para o canto onde estão Duda e Luiz G., e agora também o Lucas. Resolvo ir para perto deles, na tentativa de escutar o que estão conversando. Percebo que o menino que tropeçou e mais dois meninos vêm na direção de Gabriel, que também percebe e abaixa a cabeça, cavocando no chão com a pá. Os meninos se encostam na árvore e ficam olhando os quatro que continuam brincando.

Luiz G.: – Sai, tem todo mundo aqui. A gente tá bincando de casinha.

Lucas: – É só a gente que dá. A Duda também.

Menino: – Tu é mulherzinha então.

Coloca a língua para Lucas e sai. O menino que tropeçou se encosta de cócoras no muro, entre o Luiz e a Eduarda, e tenta pegar os brinquedos dela..

A professora, que continua perto deste grupo, fica observando o desfecho sem nada dizer.

Eduarda: – Não, sai, não. Ó professora, olha o menino tá pegando.

Professora: – Não faz assim, não pode brigá com a amiga. Duda, deixa ele brincar também. Vai lá na caixa e vê se tem mais brinquedos, diz dirigindo-se ao menino..

A professora fica por perto. O menino que ainda estava encostado na árvore sai. O outro continua tentando pegar os brinquedos de Eduarda.

Luiz G: – Tu sai. Não sou mais teu amigo.

Lucas: – Porra, tu só tá mexendo. Seu chato.

Eduarda coloca areia em cima da perna do menino, que limpa sem falar nada. Gabriel se levanta e coloca a peneira na cabeça do menino. Ele se levanta. Luiz G. pega seus brinquedos, se levanta e vai procurar outro lugar para brincar, e é seguido por Eduarda. Lucas e Gabriel avançam no menino, tentando expulsá-lo. A professora então intervém.

Professora: – Que feio! Não faz assim, pode machucar o amiguinho. Deixa o amiguinho brincar junto. Os brinquedos não são só teus, tem que dividir com o amiguinho.

Gabriel: – Ele não é meu amigo.

Lucas: – É, ele não pode brincá. Ele não é amigo. Ele briga muito.

A professora continua argumentando, tentando convencê-los a brincar junto e dividir os brinquedos com o menino; enquanto isso, Luiz e Eduarda começam a recolher seus brinquedos, preparando a mudança, sem dizer nada. Colocam tudo em cima de uma tábua. Lucas, depois de ouvir a professora, corre para ajudar os amigos a levarem os brinquedos para outro lugar (DIÁRIO DE CAMPO)¹⁰².

¹⁰² Registro das atividades das crianças no dia 8 de setembro de 2004.



Foto 31 – 8/09/04



Foto 32 – 8/09/04



Foto 33 – 8/09/04



Foto 34 – 8/09/04

Segundo Corsaro (2002), as brincadeiras das crianças são conflituosas por desencadarem muitas disputas, e que o adulto tende a interpretar essa relação como algo negativo, por causa do conflito gerado pela disputa. Para ele, é importante o adulto estar atento, pois essa disputa pode estar ligada ao fato de os recursos serem escassos. O parque não tem um brinquedo para cada criança, fato que explicita a regra institucional do princípio da partilha, pois tudo o que existe é de todos, todos têm que aprender a partilhar. São princípios pedagógicos, princípios políticos e de cidadania que trazem consigo uma grande contradição, porque geram a disputa.

Essa contradição pode ter suas raízes na reforma educacional promovida pela Lei 5692, na qual a educação escolar assumia a perspectiva de um importante elemento na efetivação do projeto social quanto à implementação da convivência pacífica e ordeira na sociedade. O que se almejava então era levar a efeito um projeto que moralizasse o espaço urbano com o auxílio da organização da escola. (FENELON, 1984).

As instituições de Educação Infantil, por sua vez, acabam também enfatizando a importância da cooperação e da partilha para o bem viver em comunidade, estimulando o companheirismo e a amizade na busca de relações pacíficas e ordeiras dentro das instituições a partir dos diversos e diferentes grupos sociais e culturais que as compõem.

Temos que compreender o lema *brincar sem inventar moda*, ou seja, com ordem – no que diz respeito às relações e aos materiais –, ora como interesse das crianças, ora como constrangimento para elas, pois a ordem é determinada sob o prisma do adulto.

Lucas vai até a caixa¹⁰³ e começa a tirar os carrinhos de dentro. Em seguida recebe ajuda de Luiz G. e Max. Já haviam tirado a metade quando uma professora de outro grupo se aproxima e fala:

Professora: – Que bagunça é essa aí? Pega um carrinho só pra brincar. Depois eu quero ver se vocês vão guardar tudo como estava.

A auxiliar responsável por essas crianças está por perto, escuta e vai até os meninos, que agora contam com a ajuda também do Max. A professora se afasta. Juninho, que chega junto com a auxiliar, entra dentro da caixa e fica olhando.

Auxiliar: – O que é que vocês querem? Querem brincar com a caixa?

Lucas: – Eu vou fazê uma casinha.

Luiz G.: – É, a gente tem que te casá. Uma casa bem grandona.

Auxiliar: – Depois que brincar tem que arrumar tudo.

Luiz G.: – Tá bom. Tá bom.



Foto 35 – 14/09/04



Foto 36 – 14/09/04

A auxiliar se afasta e as crianças continuam tirando os brinquedos, até que não fica nenhum dentro da caixa. Luiz G. sai da caixa, aparece com uma vassoura e começa a varrer dentro da caixa. Conversam os três, Luiz G, Lucas e Max, não consigo entender o que dizem, pois hoje as crianças estão especialmente agitadas e falando muito alto.

Max grita: – Vou pegar as coisa da casa.

Sai empurrando um carrinho. Lucas faz e diz a mesma coisa. Luiz G. fica varrendo e tirando as pedrinhas de dentro da caixa com as mãos.

Lucas vem em minha direção, chega perto de mim, puxa o moletom que está usando e diz:

Lucas: — A minha camisa. Camisa comprida.

Pesquisadora: – Tu acha a tua camisa comprida?

Lucas: – Tu gosta da minha camisa?

Pesquisadora: – Gosto. Ela é muito bonita.

Lucas: – Eu moro aqui, ó.

Aponta para a caixa que eles tinham tirado os brinquedos e sai correndo em direção a ela.

¹⁰³ A caixa à qual estou me referindo é de madeira, comprida, colorida e é usada para guardar os carrinhos-caçamba que ficam encostados como dominós dentro dela.



Foto 37 – 14/09/04

Jasmin se junta a eles e começa a organizar alguns brinquedos dentro da caixa.

Juninho senta dentro de outra caixa menor que está perto da grande. Jasmin e Lucas num instante pulam para dentro dessa caixa também. A brincadeira já é outra, sem nenhum objeto/brinquedo – fora a caixa dentro da qual estão – brincam utilizando-se dos seus próprios corpos. A brincadeira consistia em assustar outras crianças que passavam, fazendo expressão e som de um animal feroz. (DIÁRIO DE CAMPO)¹⁰⁴.



Foto 38 – 14/09/04

Vemos que a auxiliar, mesmo autorizando as crianças a continuarem com a *bagunça*, reforça a questão da ordem explicitada pela professora com a frase: “depois que brincar tem que arrumar tudo”. A diferença que parece haver entre as concepções de *brincar com ordem* entre elas é que, para a professora, brincar com ordem é brincar com um brinquedo de cada vez, enquanto que para a auxiliar o próprio processo de retirada dos carrinhos do lugar já fazia parte da brincadeira, ou seja, é consentida a *bagunça* na hora da brincadeira, mas, de acordo com o contrato social estabelecido entre ela e o Grupo IV, depois de parar de brincar é necessário que os objetos/brinquedos sejam arrumados, organizados, para que outros possam brincar também. Percebemos então, que as crianças não conseguem deixar seus vestígios na instituição, pois os adultos acabam sempre apagando seus rastros por meio das arrumações.

¹⁰⁴ Registro das atividades das crianças no dia 14 de setembro de 2004.

Na sala a explicitação da regra das arrumações parecia ocorrer com mais intensidade do que no parque. Enquanto no parque ela ocorria no término do período destinado a ele, quando as crianças eram convocadas pelos adultos a ajudá-los nas arrumações, na sala as arrumações deveriam ocorrer sempre que a criança mudasse de objeto/brinquedo, e o adulto ajudava no momento da arrumação geral, que se dava antes de as crianças saírem para o parque ou para casa. Isso sugere que a professora e auxiliar entendem que na sala, por serem desenvolvidas aí *atividades livres*, são as crianças que devem manter o lugar organizado, enquanto no parque, caracterizado por *brincadeiras livres*, as crianças devem arrumar não no final de *cada brincadeira*, mas no final do tempo do parque, a fim de deixar o espaço organizado para outras crianças. Isso pode ser percebido nas seguintes verbalizações:

São dez horas e dez minutos e ainda estamos na sala. As crianças que acabam de pintar saem da mesa e vão brincar em outros espaços da sala. Depois que todos terminam a professora convida as crianças a arrumarem a sala dizendo:

Professora: – [...] nós só vamos sair pro parquinho depois de arrumar tudinho (DIÁRIO DE CAMPO)¹⁰⁵.

O término da brincadeira no parque acaba de ser anunciado, mas as crianças parecem não ouvir e continuam a correr de um lado para o outro do parque. Os adultos chamam novamente as crianças enquanto guardam os brinquedos espalhados pelo parque.

Auxiliar: – Tá na hora do almoço. Vamos organizar o parque para ir lavar as mãos.



Foto 39 – 05/07/04

Enquanto buscam os carrinhos para guardá-los, Lucas e Luiz estendem a brincadeira por um pouco mais de tempo (DIÁRIO DE CAMPO)¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Registro das atividades das crianças no dia 5 de julho de 2004.

¹⁰⁶ Registro das atividades das crianças no dia 5 de julho de 2004.



Foto 40 – 05/07/04

Percebe-se que, na rotina da instituição, o tempo e o espaço do parque são tidos como o espaço/tempo da brincadeira por excelência, particularidade apontada também por Sayão (2002).

[...] a compartimentação do tempo nas instituições educativas para a infância, em circunstâncias nas quais o único espaço para o brincar é o momento do Parque ou a “hora da Educação Física”, é algo que limita drasticamente a capacidade criadora das crianças, restringindo as brincadeiras unicamente às intenções das professoras ou mesmo às determinações advindas da organização administrativa dessas instituições.

Talvez, no caso do NEI pesquisado, essa preocupação com a ordem e cuidado esteja relacionada à pouca quantidade e, ou qualidade dos objetos/brinquedos que estão no parque; mesmo assim, podemos inferir que é em concepções de educação, infância, criança e brincadeira, advindas de uma formação onde os parâmetros pedagógicos são estabelecidos a partir da “infância em situação escolar”, que os adultos, consciente ou inconscientemente, estão alicerçando seu trabalho pedagógico. E é sobre esse alicerce que os adultos agem muitas vezes de forma ambígua, colocando as crianças em situações de constrangimento, tendo em vista que o movimento que a área vem fazendo é de perceber a infância como categoria social e conferir às crianças o estatuto de atores sociais de pleno direito.

4.1.4.1 O peso dos constrangimentos estruturais

*A metafísica do corpo se
entremostra nas imagens,
A alma do corpo modula em cada fragmento
Sua metafísica de esferas e de essências
Alem da simples carne e simples unhas.*

Carlos Drummond de Andrade

Consolidar e respeitar as conquistas legais advindas, desde 1988, com o reconhecimento constitucional da criança como sujeito de direitos tem sido uma das grandes metas dos profissionais da Educação Infantil. Isto justifica trazer à tona as questões que se seguem.

As questões que aqui queremos compartilhar merecem uma atenção especial no que diz respeito ao aprofundamento da análise, aprofundamento esse, que neste trabalho não foi possível realizar, primeiramente pela opção em centrar a pesquisa nas relações que ocorreram entre as crianças, depois, pela questão do tempo. Fazemos referência a eles pela importância que têm, mesmo correndo o risco de ser uma análise reduzida e superficial.

O processo de reorganização das instituições de Educação Infantil, pautado em novas concepções de criança, infância, cuidado e educação, vem se configurando como um período marcado por avanços, mas também por ambigüidades. As ambigüidades que aqui trazemos estão diretamente relacionadas a particularidades da professora e auxiliar do Grupo IV, mas sabemos que são também fruto de uma estrutura maior, legado da formação que recebemos e de uma cultura em constante movimento.

A maior das ambigüidades reside no fato de geralmente ser negada à criança um direito fundamental de todo ser humano, que é o direito de ser ouvida no que tem a dizer. Ela é desqualificada como interlocutor, e tudo o que diz é considerado sob o rotulo de *fantasia infantil*.

É nesse sentido que Sarmiento (2002) afirma que, no que diz respeito à construção de políticas, à organização e gestão das instituições para a infância – particularmente na instância da educação sistematizada – entre *os três P* – proteção, provisão e participação¹⁰⁷ – aquele que menos progresso teve é o da participação, e acrescenta que, apesar de todo o esforço da

¹⁰⁷ O direito à proteção está diretamente relacionado ao direito ao nome, à identidade, à pertença a uma nacionalidade, à luta contra a discriminação, os maus tratos e a violência dos adultos, etc; o direito à provisão está diretamente relacionado ao direito ao alimento, à habitação, a boas condições de saúde, à educação, etc; o direito à participação está diretamente relacionado ao direito a decisões relativas a sua própria vida e à direção das instituições em que atua).

Convenção dos Direitos das Crianças envolvendo quase todos os países do mundo, as desigualdades e as discriminações contra as crianças ainda não acabaram, pois a realidade social não se transforma pelo simples ato da publicação de normas jurídicas, por ser muito complexa e estar enraizada na estrutura social. O autor alerta para a necessidade de ser percebida a interdependência dos diferentes direitos como condição da própria realização dos mesmos.

Ao retirar das crianças o estatuto de atores sociais, destinamos a elas a função exclusiva de destinatários das medidas protetoras dos adultos, “sábios, racionais e maduros”. A tentativa deve ser então de perceber a infância como categoria social e conferir às crianças o estatuto de atores sociais de pleno direito, com características específicas da idade, atribuindo-lhes de fato o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos específicos de vida.

Diante desse quadro, Rocha (1999, p. 49) questiona:

[...] será possível pensar nas orientações para a educação da criança de 0 a 6 anos, resultantes das diferentes formas de inserção social da família em instituições educativas (tais como creches e outras modalidades), rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir da “infância em situação escolar” delimitada pela pedagogia?.

A autora defende um espaço para a educação da infância que venha a contemplar todas as dimensões do humano.

Percebemos que o tempo das crianças é diferente do tempo do adulto. Mesmo no tempo/espaço do parque, considerado como tempo/espaço das crianças, os adultos atropelam o tempo delas.

A professora passa para o pátio de entrada do NEI, pois nele se encontra boa parte das crianças de seu grupo. Luiz G. está de cócoras, olhando para a laje, onde, semi-apagada, está desenhada uma sapata. A professora se aproxima e pergunta se ele sabe brincar. Luiz G. balança afirmativamente a cabeça. Ela então diz para ele esperar ali e entra no prédio. Retorna em seguida com um giz na mão e se põe a reforçar o desenho, passando o giz por cima. Enquanto desenha, diz em voz alta os números, que são repetidos por Luiz G.

Professora: – Está pronta. Vou te ensinar como é que se brinca, tá?

Enquanto pula a sapata, vai dizendo para Luiz G. como se faz. Chegando ao final, entrega a pedrinha para ele e diz.

Professora: - Agora é tua vez...vai... primeiro atira a pedrinha no numero 1... aqui ó. Depois pula e volta... vai...

Luiz G. atira e pula até o final, depois retorna, sob a orientação da professora. Só que não junta a pedrinha no final antes de sair da sapata. É advertido pela professora, que diz:

Professora: – Não, não pode esquecer de pegar a pedrinha. Tens que pegar e dar para mim.

Luiz G. somente escuta. Quando a professora se abaixa para pegar a pedrinha, Luiz G. sai correndo em direção ao parque.

A professora me olha.

Professora: – Vai entender estas crianças, nem começamos e já não qué brincar mais.

Olha para onde o menino havia corrido, balança a cabeça e entra no prédio. Vou até o portão e meu olhar procura por Luiz G. Percebo que ele parece procurar algo no chão. Abaixa-se e junta alguma coisa. Vem correndo em direção à calçada onde está a sapata. Seu olhar é de estranheza e decepção, pois a professora não esta mais ali. Olha em toda a volta, depois me pergunta.

Luiz G: – Cadê a pessessola?

Pesquisadora: – Acho que entrou.

Luiz G. olha para a porta de entrada do prédio, abre a mão, olha para a pedrinha que está entre seus dedos, olha novamente para a porta e solta a pedrinha no chão. Retorna para o parque cabisbaixo.

A decepção de não ter encontrado a professora e um jeito de estar “sem jeito”, estavam visivelmente estampados no rosto do menino (DIÁRIO DE CAMPO)¹⁰⁸, dia 13/07/04).

Kethelly, atravessa o parque chamando a professora por tia. A professora conversa com outras duas amigas e parece não ouvir. Kethellyn chega perto, toca a professora.

Kethellyn: – Tia, eu queria...

A professora por um instante pára de falar, olha para a menina.

Professora: – Tá bom, Kethellyn, eu sei, vai brincar, vai...

E retoma a conversa com as amigas. A menina tenta um pouco mais, mas as três professoras se deslocam conversando. Kethellyn fica parada, olhando-as se afastarem. (DIÁRIO DE CAMPO)¹⁰⁹.

Hoje é dia de Educação Física ... Jasmin parece não estar muito bem nesse dia. Está carrancuda e não larga o *cheiro* e o bico.

A professora de Educação Física organiza uns materiais para levar para uma quadra que tem perto do NEI... Assim que chegamos, as crianças correm em direção à quadra. Primeiro correm pela quadra, fazendo um reconhecimento do lugar. Depois vão pegar algum brinquedo... Eduarda parece se preocupar com Jasmin e a todo momento tenta brincar com ela levá-la para correr. Jasmin se irrita e briga com ela. Eduarda desiste e vai brincar. Depois tenta novamente. Jasmin brinca o tempo todo sozinha. Pede à professora para fazer xixi. A professora a pega pela mão e a leva em um cantinho de um prédio que tem perto, pois não tinha banheiro. Jasmin não faz xixi. A professora fica preocupada e pede para a auxiliar tentar. Todas nós, adultas, tentamos sem êxito, argumentávamos que ninguém ia ver, que não tinha problema, que ela era criança, que podia ... A filha da professora de Educação Física, que tem 8 anos, consegue convencer Jasmin a ir com ela, mas retornam sem que ela tenha feito xixi. A professora então convida a menina a ir na sua casa, que fica bem pertinho. Mas ela só aceita ir com a filha da professora. A professora me conta que Jasmin tem um gênio difícil e sempre que está assim somente aceita algo de outra criança. (DIÁRIO DE CAMPO)¹¹⁰.

¹⁰⁸ Registro do dia 30 de julho de 2004.

¹⁰⁹ Registro do dia 24 de junho de 2004.

¹¹⁰ Registro do dia 21 de junho de 2004.



Foto 41 – 21/06/04



Foto 42 – 21/06/04

Nas situações acima colocadas podemos confirmar que as crianças são vulneráveis a um certo grau de constrangimento diante algumas atitudes dos adultos. Aqui, temos a simples pretensão de trazer à tona a humanidade docente, isto é, toda professora ou auxiliar são pessoas, indivíduos constituídos e constituidores de cultura, sujeitas a dualismos e ambigüidades.

No caso acima citado, o local não tinha banheiro, mas nas instituições que são destinadas às crianças não lhe damos a opção para que experienciem a privacidade, nem mesmo nesses momentos em que nós, adultos, jamais abrimos mão do direito a ficar a sós. Não há preocupação em preservar a individualidade da criança, pois os banheiros são coletivos. O adulto acha normal, natural que os corpos das crianças fiquem expostos a outras pessoas nesses momentos. Os registros de campo nos indicam que os adultos, consciente ou inconscientemente, têm uma atitude de desconsideração para com a criança, e está diretamente ligada ao corpo da criança.

Há estes corpos... tão *pequenos* diante dos adultos..... corpos conformados e corpos insurgentes; corpos que falam, que denunciam, que dizem tanta coisa incompreendida por quem só sabe ler o instituído; corpos que desafiam uma leitura mais sensível, mais aberta, mais despida de (pré) conceitos.

Trindade (2002, p. 70) esclarece que

[...] a concepção de corpo humano nem sempre foi concebida ou percebida como hoje, tudo tem uma longa história, logo, não é natural. Essa história vem desde o tempo em que se pensava o corpo como indissociado do seu entorno, do seu meio, parte de uma totalidade. Essa história do corpo é marcada, também, por um dualismo, pela dissociação corpo-alma, corpo-consciência, corpo-mente... dualismo que se apresenta em várias versões.

Por outro lado, como vimos anteriormente, a professora e auxiliar impõem às crianças uma regra de valor – do respeito, da partilha, da amizade –, quando faz com que aceitem as

outras nas brincadeiras... quando faz com que peçam desculpas pelas agressões... quando faz dividirem os brinquedos....

Contraditoriamente, percebemos que a atenção da professora e auxiliar se aplica mais no plano físico, ao cuidado com corpo. A contraditoriedade é visível no registro citado na página cento e trinta, em que um menino chama o outro de *mulherzinha*, tentando humilhá-lo, numa agressão psicológica e verbal, mas a professora só intervém quando a agressão se torna física. A agressão verbal entre as crianças, é um exercício do poder, é uma estratégia de afirmação perante o outro, não física, mas em termos afetivos e cognitivos, pois a criança está agredindo o outro, mesmo não o tocando fisicamente. Diante do fato observado, podemos inferir que as professoras têm uma visão dicotômica das crianças em relação a corpo e mente e, portanto, desconsideram o corpo da criança, porque acham que o corpo da criança não tem pudor... Por outro lado, estão muito preocupadas com a preservação do corpo físico ante a batida, os acidentes, as agressões.... Num primeiro momento pode parecer contraditório, mas não é, pois uma coisa é preservar o corpo, e isso tem a ver com a concepção dominante do adulto – o que importa é preservar o corpo, a questão moral e cognitiva poderá vir depois. No entanto e por isso mesmo, os adultos não se preocupam igualmente com a questão da agressão verbal.

Temos então regras de respeito com base no valor da amizade e temos regras de desconsideração ou de desrespeito; as duas estão pois em contraste, demonstrando uma ambigüidade inconsciente.

Certamente as relações que as profissionais estabelecem com as crianças estão fortemente impregnadas, a meu ver, de uma realidade construída no interior de um sistema de valores e de linguagem indissolúvelmente ligados à cultura e às práticas sociais de cada uma. Essas relações implicam também uma forma pessoal de traduzir os ensinamentos didáticos e acadêmicos aprendidos nos cursos de formação, que são colocados em ação na prática educativa. Considero que as identidades das profissionais são, como a instituição na qual trabalham, uma construção social, resultado de representações e concepções elaboradas no exercício da profissão e em função da história e das contradições vividas frente às representações diversas de cada pessoa durante sua vida.

Depois dessas colocações, torna-se imprescindível ver como as crianças conseguem, de forma inteligente, tirar partido das ambigüidades, fissuras e contradições, realizando o exercício de um certo grau de autonomia na busca de tempos/espacos de privacidade, sociabilidade, prazer, alegria, descobertas.

4.2 Criança, brincadeira e Educação Infantil

*Brincar não é perder tempo, é ganha-lo. É triste ter
meninos sem escola, mas mais triste é vê-los
enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis,
sem valor para a formação humana.*

Carlos Drumond de Andrade

Este capítulo apresenta de forma detalhada o objeto de estudo, com as respectivas categorias e a análise de cada uma. Inicialmente, a revelação da brincadeira como atividade privilegiada no espaço e tempo do parque passou a exigir a definição de alguns conceitos sobre o lúdico e sua relação com a Educação Infantil, que teve como objetivo ampliar a compreensão do significado do objeto de análise e estabelecer as relações necessárias entre os estudos já realizados e o caso particular em análise.

Buscando entender as culturas lúdicas como culturas que fazem parte da experiência humana, Huizinga (1980) definiu, em 1938, o jogo como uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (*homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*homo faber*), imprimindo então a denominação *homo ludens*, querendo dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização. Huizinga (1999, p. 21) define jogo como:

[...] uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana.

A cultura lúdica tem se apresentado nas sociedades de forma diferente em cada período histórico e, de alguma forma, influenciou e continua a influenciar o processo de transformações sociais. As sociedades antigas davam grande importância aos brinquedos, festas, jogos públicos, e as crianças e adolescentes participavam ativamente da vida dos adultos. Elas os acompanhavam aos espetáculos dramáticos ou musicais, às grandes festividades públicas e coletivas, às lutas e jogos, não havendo diferenciação entre os jogos e as brincadeiras das crianças e os dos adultos.

A partir da era da industrialização, muitos padrões de comportamento foram impostos de forma a transformar o *homo-ludens* em *homo-industrialis*. Evidentemente ocorreu então uma enorme mudança de valores e concepções, levando o homem moderno a não mais

brincar, a não se lançar no jogo com a despreocupação e a intensidade características da criança – vivemos cada vez mais sob a máscara da razão.

As diferentes formas de uso do jogo e suas características peculiares fazem com que ele possa ser percebido como uma linguagem que será orientada pela subjetividade humana.

Ainda que haja diferenciações nas definições do jogo e da atividade lúdica, “o jogo é uma coisa de que todos falam, todos consideram como evidente e que ninguém consegue definir” (HANRIOT apud BROUGÈRE, 1998, p. 17).

Para alguns autores a palavra jogo apresenta significados distintos, uma vez que pode ser entendida desde os movimentos que a criança realiza nos primeiros anos de vida, agitando os objetos¹¹¹ que estão ao seu alcance, até as atividades mais ou menos complexas, como certos jogos tradicionais e/ou o esporte institucionalizado (SANTOS, 1997).

Concordando com (KISHIMOTO, 1999) no que diz respeito ao jogo estar na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar/experienciar, de criar/recriar e de transformar o mundo, tomamos como definição àquela que considera o jogo como “resultante da interação social entre os indivíduos com ‘um espaço social’, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por vários jogadores” (BROUGÈRE, 1998, p. 192), optando por utilizar a denominação de brincadeira para nos referir aos processos de produção de sentido constituído pelos variados usos e/ou manipulação dos objetos/brinquedos pelas crianças entendendo que o faz-de-conta, os jogos de ficção e os jogos de sociedade são elementos constitutivos da brincadeira, que é um modo de expressão de grande importância, pois também pode ser entendido como um modo de comunicação da criança em que ela se expressa na tentativa de interagir com o mundo adulto.

Corsaro (2002, p. 115) analisando crianças pré-escolares, do seu brincar ao faz-de-conta sociodramático – que, para o autor, é o brincar em que as crianças “produzem colaborativamente atividades de faz-de-conta que estão relacionadas com as experiências das suas vidas reais..., por oposição aos jogos de fantasia baseado em narrativas de ficção...” – esclarece que as crianças, quando brincam, não imitam o mundo adulto, mas o inovam, no que ele chama de reproduções interpretativas.

¹¹¹ Nesta situação, o objeto é entendido como brinquedo, como parceiro da criança, ou seja, o objeto do brincar, que pode ser material, palpável, ou o som, o próprio corpo ou as palavras...

Nessas brincadeiras constroem regras, enredos, delimitam espaços, escolhem os parceiros, deixam-se liderar ou lideram outras crianças, escolhem os objetos que vão dar suporte às brincadeiras.

Brincando as crianças expressam com muita visibilidade as emoções vividas de maneira muito intensa, suas alegrias, conflitos, tristezas, medos, amores e desamores...

Os estudos e pesquisas na área da educação têm demonstrado a importância das brincadeiras e da produção cultural infantil. A história da infância também vem revelando que, independente de época, cultura e classe social, as brincadeiras e os brinquedos sempre fizeram parte da vida das crianças. As brincadeiras vem sendo alvo do interesse de pesquisadores em diversas áreas do conhecimento. Cada uma delas direciona o seu foco para algum aspecto que considera de maior relevância. A psicologia, a história, a sociologia, a antropologia, a própria pedagogia, entre outras, há muito vêm desenvolvendo pesquisas sobre o lúdico e seu papel na constituição da criança. A área da Educação Infantil, em particular, vem se preocupando e investindo em estudos mais amplos, direcionados para o lúdico e sua importância nos contextos educativos, buscando perspectivas que rompam com paradigmas da psicologia desenvolvimentista e da sociologia estruturalista. A procura é por um paradigma científico que esteja aberto a lidar com as diferenças, com o incerto, com o inexplicável, para nos auxiliar a compreender e reconhecer a pluralidade das crianças e o modo como vivem suas infâncias para além dos fatores de ordem de idade e fases de desenvolvimento; um paradigma que considere a brincadeira como um elemento desse processo, rompendo com concepções em que

[...] o jogo [é] entendido como meio, um suporte para seduzir a criança; deve-se evitar desencorajá-la com estudos inadaptados à sua idade: essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhe a um jogo e não a um trabalho, pois, nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhes proporcionar no futuro (ERASMO apud BROUGÈRE, 1998, p. 55).

Observa-se que as pré-escolas e creches brasileiras trabalham com as crianças utilizando materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização com fins em si mesmos, descontextualizando seu uso dos processos históricos e sociais experienciados pelas crianças, didatizando a atividade lúdica, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo que dificultam a organização das crianças, essas práticas colocam-nas em situação de maior

constrangimento ante os modos de ser adulto. A professora, monitorando a brincadeira preocupa-se apenas com o objetivo de transmitir o conteúdo, não cede espaço para que a criança tenha liberdade de escolher os temas, os papéis, o conteúdo, nem o desenvolver a brincadeira, seduzindo a criança com o brinquedo apenas para o alcance de seus objetivos.

A importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil também está salientada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.45), um documento do Ministério da Educação e Cultura; em um de seus capítulos afirma-se que:

Podem dizer que o brincar apresenta-se por meio de diversas categorias de experiências, que são diferenciadas pelo uso de materiais e recursos disponíveis. Estas categorias incluem o movimento e as mudanças da percepção, resultantes da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas, bem como a associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferece vários níveis de organização a serem utilizados no brincar; os conteúdos sociais como papéis, situações, valores e atividades que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, construindo-se em um recurso fundamental para brincar.

Pela brincadeira as crianças exploram os objetos que as cercam, aperfeiçoam sua agilidade física, experimentam seus sentidos, sentimentos e significados, desenvolvendo seu pensamento. Algumas vezes a realizam sozinhas, em outras na companhia de outras crianças, desenvolvendo também o comportamento em grupo. Podemos assim dizer que aprendem a conhecer a si próprias, ao mundo que os rodeia e aos demais.

Para brincar a criança transforma o espaço num grande teatro e vai organizando os cenários conforme as brincadeiras vão surgindo, nas relações que elas vão estabelecendo umas com as outras. As crianças não se prendem a uma única brincadeira, participam de várias ao mesmo tempo, isto é, utilizam os espaços de maneira transitória – ora estão num lugar participando de um grupo em determinada brincadeira, ora estão em outro lugar, participando de outra brincadeira. Conforme o interesse de cada um, se revezam em brincadeiras de faz-de-conta, de deitar no tapete, dançar, cantar, ler livros de história ou em jogos diversos...

Os autores aqui mencionados convergem na idéia de que são nesses momentos de brincadeiras que as crianças vivem intensamente a sua infância. Nesse sentido, o tempo/espaço do parque se mostrou como o lugar que possibilita esse exercício de forma mais ampla e profunda.

Ao analisar as brincadeiras, Batista (1998, p. 98) manifesta:

Nestes momentos é possível observar a diversidade do grupo, a pluralidade que emerge no cotidiano quando as crianças podem explicitar suas competências, suas necessidades, seus desejos, suas perguntas e suas formas de atuar no mundo. As crianças demonstram através das suas ações sua condição de sujeito-criança, seus diferentes jeitos de atuar, seus diferentes ritmos, suas formas de organização.

Wajskop (1995. p.34) coloca a brincadeira como a atividade dominante da infância e afirma que

A brincadeira, como atividade dominante da infância, tendo em vista as condições, concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, e onde tem início à formação de seus processos de imaginação ativa e por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas.

A partir da aquisição da linguagem, as crianças passam a se relacionar com o mundo de forma mais intensa e completa, pois a linguagem exerce um papel de mediação entre o homem e o mundo, tornando-se não apenas um instrumento de comunicação e de transmissão de pensamento, mas instrumento de conhecimento, e, através das relações, a criança dia-a-dia vai construindo significados e apropriando-se dos conhecimentos construídos socialmente. Por exemplo, com relação à leitura e à escrita, é no faz-de-conta que lê e no faz-de-conta que escreve, ou seja, é no brincar de ler e escrever que a criança vai percebendo o significado social da escrita e se apropriando da decodificação dessa linguagem. Durante a realização desta pesquisa, percebi que meu diário de campo despertava um certo fascínio entre as crianças do grupo. Várias foram as vezes em que as crianças *tomaram conta* do diário de campo para me mostrar que também sabiam escrever.



Foto 43 – 29/6/04



Foto 44 – 13/7/04



Foto 45 – 16/8/04

Estou a observar Kethellyn, que conversa num monólogo caloroso enquanto manipula panelinhas, terra e fogão. Então Max se aproxima;

Max: – Sabe? Eu sei... nem é assim... tu não consegue (me desafiando, enquanto pega a caneta de minha mão e folheia o diário de campo, escolhendo um lugar para escrever. Coloca a caneta na boca e risca a folha) Viu... nem tu sabe, nem o Juninho,

ele é bebê! (referindo-se ao amigo do grupo que está do seu lado, a observá-lo) (DIÁRIO DE CAMPO)¹¹².



Foto 46 – 16/8/04

Para a criança a brincadeira é a possibilidade de transformar a realidade, de dar às coisas as suas próprias significações. As crianças inventam brincadeiras recriando em cima da ordem estabelecida pelo adulto uma outra ordem, muitas vezes entendida pelo adulto como desordem. Na brincadeira a criança pode tornar-se algo que não é, ir além do que lhe é imposto, fazer coisas que só o adulto faz, além de fazer coisas para além do que o adulto faz. Ao assumir um determinado papel na hora de brincar, ela se reconhece, conhece o outro e o mundo que a rodeia.

Entre a produção acadêmica brasileira sobre a educação das crianças pequenas, Rocha (1999, p.92) informa-nos que o “reconhecimento do papel mediador da brincadeira da criança em sua relação com o mundo acaba por suscitar uma série de estudos, que indicam diretamente o jogo como eixo da prática pedagógica na Educação Infantil”.

A temática da brincadeira na Educação Infantil já vem sendo abordada há bastante tempo por vários autores, os quais a consideram como um dos eixos do trabalho pedagógico e uma garantia dos direitos da criança; revelam-nos também a existência de um certo distanciamento do adulto quando as crianças brincam, ou seja, o adulto não compartilha da brincadeira com as crianças, assumindo na grande maioria das vezes um papel de *espectador vigilante*. Diante deste indicativo, Cerisara (1998, p.135) questiona:

Diante de tudo que tem sido produzido nas mais diferentes áreas de conhecimento (psicologia, antropologia, sociologia entre outras), nos últimos anos, acerca da importância da brincadeira na vida das crianças, o que faz com que, ainda hoje, as educadoras das creches permaneçam sem conseguir se apropriar destas idéias em seu trabalho pedagógico junto a estas?

¹¹² Registro das atividades do dia 16 de agosto de 2004.

Esse fato veio a se confirmar na instituição pesquisada, mas o que aqui se torna relevante ressaltar é que os raros momentos em que a professora ou a auxiliar se tornaram parceiras das brincadeiras junto às crianças ocorreram mais na sala do que no parque -como veremos mais à frente- e que talvez esta atitude das educadoras esteja ligada ao fato de que

o jogo do adulto difere bastante do jogo infantil. Para o adulto, o jogo tem uma função e ele está consciente disto. Embora o lúdico seja uma atividade gratuita, o adulto joga para passar o tempo. A criança não. De forma semelhante, a palavra “diversão”, muito usada pelo adulto, também tem o sentido de fuga do tédio, do desespero ou da tristeza. O jogo infantil também é gratuito, mas monopoliza a criança integralmente, de tal maneira que o jogador não tem consciência dessa gratuidade. Brougère (1998, p. 23)

Algumas pesquisas¹¹³ têm revelado que certos brinquedos aparecem no imaginário das professoras de Educação Infantil como objetos culturais portadores de valores considerados inadequados. Por exemplo, que bonecas Barbies devem ser evitadas por carregar valores femininos de superficialidade e de consumo; que bonequinhos guerreiros, tanques, armamentos e outros brinquedos com formas bélicas recebem o mesmo tratamento por estarem associados à violência. Brincadeiras de casinhas com bonecas devem restringir-se ao público feminino; que brincadeiras motoras, com carrinhos e objetos móveis, pertencem mais ao domínio masculino; que crianças pobres podem receber qualquer tipo de brinquedo, porque não dispõem de nada. Essas concepções têm como pressuposto que a brincadeira deve corresponder a uma essência infantil naturalmente ingênua, boa e harmônica, desconsiderando a constituição social do brincar, que, como tal, admite as contradições e confrontos próprios do jogo social.

Elementos culturais de contextos sociais diferenciados também geralmente são tratados nas instituições de Educação Infantil de forma folclorizada, como se a diversidade cultural pudesse ser resumida e compreendida como algo turístico e exótico, apenas mostrado em festas e exposições de objetos típicos, não contemplando os elementos que caracterizam a identidade de cada povo (KISHIMOTO, 1999).

Tanto meninos quanto meninas expressam através de seus jogos grande parte dos usos e relações sociais que conhecem. O jogo é, por sinal, um meio extraordinário para a formação da identidade e da percepção das diferenças constitutivas dos seres humanos. Portanto, sabendo que as convenções sociais e os preconceitos também podem ser (re)produzidos nas brincadeiras entre e das crianças, as professoras ao otimizar os espaços brincantes devem

¹¹³ BROUGÈRE (1998); WAJSKOP (1996); KISHIMOTO (1996).

estar *armadas* de muita sensibilidade para não reproduzir, através de seus valores, os papéis sexistas tradicionais, nem reforçar estereótipos sociais, de forma a evitar ou a mediar as relações para não colocar as crianças em situações de constrangimento.

A questão do tempo para brincar é hoje motivo de muita reflexão, que tem mostrado a preocupação tanto de professoras quanto de pais, pois atualmente a criança quase não dispõe mais de tempo para brincadeiras, nem dentro das instituições educativas nem fora delas.

Na escola, o tempo de brincar fica restrito¹¹⁴ à hora do recreio, na Educação Infantil à hora do parque e em intervalos de espera, pois é prioritário que se cumpra o calendário e os conteúdos para que os objetivos sejam alcançados. Enfim, o lúdico é mais valorizado apenas em datas comemorativas (dia da criança, dia do índio, festa junina, páscoa, etc). Estas considerações nos mostram o quanto temos lidado de forma adultocêntrica com os elementos relativos à temporalidade e ludicidade das crianças que freqüentam nossas instituições de educação.

Sobre o assunto, Solange Jobim (1994) contribui mostrando que esse fato está alicerçado no paradigma da psicologia do desenvolvimento e aponta a temporalidade e a ludicidade como elementos importantes na constituição do mundo da infância. O tempo para as crianças não é um tempo vazio, homogêneo, que está a serviço de outras etapas da vida, mas é pleno de sentido no momento presente, enquanto existe. O lúdico, manifesto na infância pelo brincar, também não é um espaço somente de imitação para a aquisição de aprendizagens, mas é também o modo pelo qual as crianças podem (re)inventar, (re)produzir e criar possibilidades diferentes de interpretar e produzir o real. Dessa forma, a brincadeira concentra uma dimensão política de ousar imaginar e criar outras realidades, sendo ela também o espaço onde o lúdico e o artístico se manifestam. Como a autora adverte, a experiência estética é a possibilidade utópica de questionamento da realidade existente ou o desejo de construir um mundo melhor por intermédio do trabalho artístico (JOBIM, 1994, p.54). É também no espaço do brincar que o tempo opera na lógica da criança – ele não subordina a ação, mas está a favor dela. O tempo é dotado de sentido no *continuum* da brincadeira, e é no tempo/espaço do brincar que convergem/divergem interesses de grupos infantis, tornando-se um campo fértil para as crianças produzirem um arsenal de estratégias construídas entre pares que vão constituir os modos de a infância produzir cultura.

¹¹⁴ Esse tempo de brincar é entendido aqui como institucionalizado, pois, no caso da Educação Infantil – como nos mostram Coutinho (2001) e Batista (1999), entre outros –, as crianças estão a todo momento subvertendo a ordem estabelecida.

Nesse sentido, podemos nos perguntar: conhecer as atividades lúdicas das crianças em contextos educativos procurando ver o que as crianças fazem é garantia para compreendê-las? Pesquisas como a de Ferreira (2002) têm nos apontado que sim. Que é no espaço das manifestações culturais infantis que poderemos aprender sobre os modos de as crianças serem, se movimentarem e expressarem suas marcas no mundo.

Neste estudo, constatamos que o parque é por excelência um espaço para a manifestação da cultura lúdica.

4.2.1 *A trilogia: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas*

Na Grécia antiga, trilogia eram três histórias encenadas juntas em teatros ao ar livre. De maneira semelhante, o espaço do parque parece proporcionar, dar condições às crianças do Grupo IV, mais autonomia na escolha das histórias que encenarão, dos cenários a serem usados e dos atores com os quais contracenarão. As histórias, vividas com intensidade e dinamicidade parecem integrar corpo, mente e alma e, desencadear uma preferência por estar nesse espaço. Tal preferência se percebe pela ansiedade de antecipar a ida ao parque e pelas tentativas de estender sua estada nele.

À medida que o NEI foi se constituindo, tendo como suporte de estrutura um espaço arquitetônico *adaptado*, as relações também foram se solidificando e se institucionalizando sob normas de disciplina que nem sempre concebiam o *outro - criança* sob a perspectiva de sujeito que também constrói a história e que cria e recria culturas *(re)desadaptando* o espaço que o adulto adaptou, transformando o espaço institucionalizado em espaço de alegria, espaço de medo, espaço de descoberta, espaço de mistério, espaço de proteção, espaço de liberdade, espaço de transgressão... na tentativa de transformar esse espaço em *lugar* de criança.

Nesse espaço as relações heterogêneas constituem-se num lugar privilegiado de sociabilidade, viabilizado por meio de múltiplas interações estabelecidas, entre as quais a que toma a forma de um comportamento reconhecido como brincadeira. Segundo Brougère (1997), esse comportamento pode ser identificado como brincadeira, quando não se origina de nenhuma obrigação, aparentando não buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. É nesse sentido que fazemos uso do termo *brincadeira*, e empregamos a expressão *ato de brincar* para designar as ações/interações das crianças no tempo/espaço do parque. Os adultos da instituição também reconheceram que o que as crianças fazem nesse

espaço é *brincar livremente*, isto é, sem nenhuma obrigação com possíveis propostas dos adultos: “[...] no parque as crianças brincam livremente, elas precisam destes momentos. Elas escolhem com quem brincar, de que brincar e onde, lógico que dentro dos limites do parque” (DIÁRIO DE CAMPO)¹¹⁵.

Neste trabalho o jogo é usado como uma forma de brincadeira e esse termo está associado às brincadeiras em que as crianças estão sujeitas a regras pré-estabelecidas, tendo uma finalidade.

Segundo o PPP da instituição, educação é um “processo de apropriação do conhecimento humano que se realiza nas e pelas interações sociais” (PPP, 2004).

De acordo com as orientações oficiais também as relações/interações estabelecidas, remete nossas crianças a

[...] um processo de conhecimento que se dá principalmente através do lúdico, que é utilizado como uma forma de estimular, gerando prazer e curiosidade, o que remete a criança a descoberta. Enfim, enquanto a criança brinca, ela está em permanente contato e interação com os fatores externos, com as outras crianças e, por consequência, com as relações existentes entre os diversos objetos e ela (BRASIL, 1998, p.22).

No sentido de compreender o processo de construção de uma ordem social no Grupo IV, regresso ao contexto espaço/temporal do parque. Elegi dentro dele as relações/interações estabelecidas entre as crianças e os enredos/brincadeiras mais frequentes entre elas como rotina cultural. Considerei essa a melhor forma de retratar e esclarecer os processos e os modos como vivem as crianças no tempo/espaço do parque.

4.2.2 *O que se passa no tempo/espaço do parque*

Como área de atividade coletiva de todos os grupos de crianças, professoras e auxiliares do NEI, a organização prévia do parque –pelos adultos do passado ou do presente, em presença – tem como base um sistema de regras que diferem entre si de área para área, e essa diferença se encontra no tipo de objeto/brinquedo, evidenciado na sua forma, funcionalidade e mobilidade.

A *brincadeira livre* se dá em um contexto definido por uma estrutura adulta, que indica uma situação de brincadeira, ainda que esse contexto não seja planejado diariamente

¹¹⁵ Entrevista com a professora do Grupo IV no dia 1º de junho de 2004.

pela professora e auxiliar. A definição da situação é que permite às crianças saberem que no parque podem brincar de maneira diferente daquelas brincadeiras que fazem dentro da sala.

A estrutura do parque, como área de atividade social criada pelos adultos, apenas fornece indicações e orientações do que ali se pode realizar;

[...] [é] onde os aspectos factuais presentes não lhes impõe, desde o início e com precisão os comportamentos a desempenhar; espera-se mesmo que as crianças as “preenchem” desenvolvendo os seus próprios conteúdos, as suas próprias regras e procedimentos. Em suma, que aí criem a sua própria ordem social infantil (FERREIRA, 2002, p.141)

As crianças brincam mais no parque que em qualquer outro espaço/tempo da instituição. A brincadeira no parque é identificada de maneira diferenciada da que ocorre na sala, na medida em que não se origina de nenhuma obrigação, exceto na hora das arrumações que ocorrem sempre antes das crianças retornarem a sala para o almoço. As ações das crianças são reguladas por regras e estratégias que emergem muito mais da relação/interação das crianças entre elas e das crianças com os adultos, sendo menos determinadas por regras explícitas de comportamento sofrendo desta forma, menos influência e controle por parte dos adultos. Dessa forma, revela-se por excelência como um *tempo/espaço das crianças*, e permite identificar, por outro lado, que lugar o adulto aí ocupa. De acordo com a supervisora do NEI, a organização atual não manteve o plano anterior de organização.

Pesquisadora: – No início do ano de 2004 havia um cronograma de horário para uso do parque pelos diferentes grupos. Como foi organizado? Quem organizou? Com que critérios?

Supervisora: – O parque sempre foi um grande problema em nossa instituição; assim, em umas das reuniões pedagógicas tentamos redimensionar este espaço. Resolvemos fazer um cronograma para que as crianças pudessem brincar com mais tranquilidade e para que as professoras pudessem também planejar este horário. Pois, até então, todas as 60 crianças iam para o parque no mesmo horário e acabavam se concentrando as crianças de um lado e as professoras de outro. Os princípios do nosso PPP não estavam sendo contemplados. Este horário foi organizado por todos os profissionais, pensamos que seria adequado um rodízio para que todas as crianças pudessem se encontrar neste momento. Portanto, o horário foi organizado para que houvesse um rodízio entre os grupos.

Pesquisadora: - Hoje, como é definido o horário do parque?

Supervisora: - Hoje não estamos mais respeitando este horário e não voltamos a discuti-lo numa reunião pedagógica (DIÁRIO DE CAMPO)¹¹⁶

Quando a supervisora coloca que as crianças se concentravam de um lado e as professoras de outro, temos a confirmação de que esse espaço é de fato considerado pelos

¹¹⁶ Questionário com a supervisora do NEI Carianos no dia 20 de outubro de 2004.

adultos da instituição como o lugar de as crianças *brincarem livres* e de os adultos descansarem, como reafirma a auxiliar em entrevista:

Pesquisadora: - No início da pesquisa, percebi que as crianças tinham um horário mais fixo para ir para o parque, talvez pelo calendário; agora percebi uma maior flexibilidade nestes horários.

Auxiliar: – Ultimamente acho que não tá nem havendo horário, eles vêm pro parque, vão ficando, vão ficando, até às 11 horas.

Pesquisadora: – Tu atribui isso a quê?

Auxiliar: – Não sei.

Pesquisadora: – O que é que está acontecendo?

Auxiliar: – Eu não sei... o pessoal tá cansado e acha que o parque é hora de lazer... não sei... de respirar... (risos)

Pesquisadora: – O pessoal que tu fala são os adultos?

auxiliar: – É... (silêncio)

Podemos inferir que os adultos, pelos limites e imposições que o espaço restrito da sala confere, sentem-se pressionados e *sufocados* – acredito que as crianças muito mais – num tempo/espaço que também os constrange fisicamente e os cansa. Para a professora no parque está a possibilidade de respirar, de *salvação* da instituição, já que dentro das salas as acomodações são pequenas demais (DIÁRIO DE CAMPO)¹¹⁷.

Escolano (1998, p. 26), analisando o espaço escolar, nos fala que este “tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”. Neste sentido a restrição do espaço pode representar pela dinâmica de confinamento um discurso de disciplina dos corpos, tanto para as crianças como para os adultos, que contraditoriamente é potencializador de conflitos. Por outro lado, as dimensões de infra-estrutura relacionadas ao acesso e disponibilização de espaços e materiais dão conformidade as relações aí estabelecidas.

No caso em estudo, se os conflitos são percebidos no Grupo IV, dentro da sala, muito mais o são nesse espaço aberto (o parque), que é de todos, com recursos limitados que são disputados e geram concorrência para ver quem chega primeiro, no qual as regras são mais difusas e onde as crianças se multiplicam.

Conforme Corsaro (2002), as brincadeiras das crianças são muito conflituosas, as disputas são muitas, e somente ao longo do tempo e ao longo do desenvolvimento das relações sociais é que elas vão ficando mais permeáveis e com mais segurança também para ousar experimentar coisas novas. Percebe-se que num primeiro momento a criança procura a segurança no adulto. Se na sala já é difícil poder contar com o adulto quando ela sente

¹¹⁷ Fala da professora do Grupo IV em 20 de setembro de 2004.

necessidade, no parque essa situação complica ainda mais, pois os adultos tendem a manter um certo distanciamento do que se passa entre elas. Assim, as crianças mantêm uma dinâmica orientada para dentro do seu próprio grupo, descortinando nessas relações diferentes formas de interação, que permitem

[...] admitir a possibilidade das crianças se constituírem como grupo social, comungando de interesses, modos de pensar e fazer colectivos, capazes de construir modos de governo próprio e de desencadear estratégias colectivas de afirmação/oposição como formas de resistência e de transformação da ordem institucional adulta (FERREIRA, 2002, p.141).

Assim como na sala a brincadeira no parque está, em grande medida, ligada aos objetos lúdicos de que a criança dispõe e às relações/interações que estabelece.

Procuro, com a análise de algumas relações que ocorreram entre as crianças no espaço do parque – seguindo o caminho que põe face a face ordens sociais de gênero, idade, etnia e classe social –, tornar visível em que medida se revela aí uma ordem social infantil dominante.

4.2.3 *Estratégias das crianças nas relações/interações sociais etárias*

No cotidiano das crianças, o momento da “brincadeira livre” revela conseqüências estruturantes na representação das categorias de gênero, classe social, etnia e idade que constroem as diferenças no momento da apropriação dos objetos/brinquedos, como também das áreas para brincar.

Quando as crianças do Grupo IV chegam ao NEI, deparam-se com uma estrutura espacial e com regras de uso implícitas ou explícitas estabelecidas pelos adultos. Isso faz com que elas busquem conhecimentos adquiridos no contexto de socialização da família para poder ler e interpretar aquela realidade institucional e poder situar-se, de acordo com suas experiências sociais nas diferentes áreas, com os diferentes objetos/brinquedos, com outras crianças e outros adultos diferentes do seu contexto familiar, numa dinâmica em que procura

[...] acomodar-se à realidade, colhendo as propriedades e as características, mas que, ao fazer isso, reveste o mundo externo com algo de si, a fim de torná-lo mais familiar e compreensível, a conquista da realidade e a descoberta de si são processos que se entrelaçam (BORDIOLI; MANTOVANI, 1988, p. 222).

Nessa perspectiva, num contexto sociocultural como o das famílias que pertencem a essa comunidade educativa, em que há uma grande homogeneidade em relação ao nível

socioeconômico, as situações em que as crianças se inseriam pela classe social eram bastante sutis. O mesmo se apresentou na questão de gênero e etnia. Isso não quer dizer que as categorias não se apresentavam nas relações desse grupo, tampouco negar suas contribuições para a construção da identidade das crianças. Ao contrário, as questões de gênero, etnia e classe social podem se constituir em traços importantes de reconhecimento das identidades das crianças, pois desde muito cedo elas vão incorporando regras, valores, normas e crenças que refletem os papéis sociais e culturais.

Segundo Brougère, a cultura lúdica, desde experiências muito precoces, é sexuada, e a diferença vai se construir mais ou menos reforçada pelas pessoas que cercam a criança e pelo ambiente.

A cultura lúdica é masculina (feminina) porque a criança é menino (menina) e quer mostrar que ele (ela) é isso: porque é percebido (a) como um menino (uma menina) e age com ele (ela) em consequência disso; porque ele (ela) recebe objetos destinados aos meninos (meninas). Mesmo que alguns destes fatores sejam, em certas situações, menos fortes, é muito difícil escapar de uma rede de influências como essa, que só pode conduzir a uma experiência sexuada, nem que seja parcialmente (BROUGÈRE, 2004, p.302).

Para o pesquisador, não basta modificar um fator para mudar profundamente a cultura lúdica, ou seja, não basta possuir um brinquedo do sexo oposto para levar a criança a brincar com o outro sexo. “É porque se trata de uma complexa produção cultural da personalidade da criança no âmbito da socialização que a experiência lúdica é ao mesmo tempo arbitrária e suscetível de diferenças e mudanças” (BROUGÈRE, 2004, p.302).

Dessa forma, entendemos que a experiência lúdica é uma complexa sucessão de interações, de interpretações e de interiorizações das experiências vividas. A criança não recebe essa diferença de gênero pronta, ela ativamente participa de sua produção.

Larissa vai até Laura com o pote na mão:

Larissa: – Quem qué passá maquilagem?

Laura e Juninho (juntos):– Eu!

Larissa: - Plimelo a Laulinha. Menino não passa maquilagem. Vem, Laulinha. (coloca Laura sentada numa cadeira), fecha o olho. Plonto. Pode saí.

Empurra Laura da cadeira e Kethellyn se senta. Laura vai até o espelho olhar-se.

Larissa – Qué vemelho, vede ou osa?

Kethellyn – Rosa.

Larissa – Fecha o olho. Plonto. Fico bem bonita, sabia?

Kethellyn também vai para o espelho se olhar. Juninho está olhando e esperando sua vez. Não tem mais nenhuma menina querendo se pintar, então Larissa olha para ele e diz.

Larissa – Ó, pode passá.

Juninho – Tu vai passá (diz sacudindo a cabeça negativamente).

Larissa – Tá bom. Qué osa ou vemelho?

Juninho não responde.

Larissa – Plonto, ficô bem lindo.

Vira-se de costas para Juninho, vira-se novamente, coloca a mão no ombro de Juninho e pergunta.

Larissa — O teu pai não bliga? Dexa... né... é di blincadelinha...

Juninho não responde e, como as meninas, dirige-se ao espelho, onde ainda estão Kethellyn e Laurinha (DIÁRIO DE CAMPO)¹¹⁸.

Percebe-se que Larissa reluta em maquilar Juninho, pois está preocupada com o que o pai do menino vai dizer ou fazer. Larissa busca elementos nas suas experiências anteriores para lidar com uma experiência nova, e notadamente o adulto, nesse momento, está lhe servindo de referência na identificação dos papéis sociais, regras e normas de comportamento, e busca na brincadeira a possibilidade de se contrapor a eles, de experimentar o contrário. Estas situações, explicitamente marcadas pelas questões de gênero, raras vezes foram percebidas neste grupo de crianças. Ao contrário: não raro era possível ver meninos se pintando com as maquilagens das meninas, brincando de *casinha* com as meninas e assumindo papéis femininos, como vemos na resposta dada por Luiz G à sua prima quando ela o convida para brincar, assumindo o papel de mãe diz: “Agola não. Eu tô bincando de **mamãe** e **filhinha** com a Duda. Vem, filhinha (diz para Eduarda).



Foto 47 – 02/07/04

Podemos inferir que o gênero masculino e feminino não são as únicas variedades das experiências lúdicas. A classe social, a etnia, a idade e o meio cultural também intervêm nas possibilidades e formas de brincadeiras.

¹¹⁸ Relato das atividades das crianças referentes ao dia 30 de junho de 2004.

Por outro lado, no parque, percebemos no Grupo de crianças desta instituição, marcadamente as relações sociais etárias que se constata na apropriação generalizada do espaço do parque pelos mais velhos (maiores). Aos mais novos cabe esperar um *signal* para poder usá-lo, revelando dessa forma, a reprodução de uma estrutura de gerações. Conseqüentemente, no interior da instituição há também uma estrutura geracional, que se torna visível na relação dos adultos com as crianças e das crianças entre elas; crianças mais velhas e crianças mais novas perpetuam uma relação social etária.

A auxiliar, ao falar dos lugares que as crianças gostam mais de brincar, diz:

Auxiliar: – Na casinha... e eles ficam só notando quando as turmas saem, eles correm para a casinha: –agora nós vamos brincar de casinha... agora nós vamos brincar de casinha...

Pesquisadora: – As turmas que tu falas são **os maiores?**

Auxiliar: **Isso... porque geralmente eles tomam conta da casinha, ... é da casinha, é do balanço... tomam conta de tudo...**

Percebemos então uma forte relação de poder dos mais velhos (maiores) sobre os mais novos (menores), seja em tamanho, seja por antiguidade na instituição.

A primeira constatação das assimetrias sugeridas pelas crianças do Grupo IV na ocupação dos espaços do parque, indissociável dos valores simbólicos de tamanho tidos em experiências anteriores ou que lhes foram inscritos pelas rotinas do brincar desta instituição, é que as crianças quando ali chegam já sabem que são maiores ou menores que outros. Apesar de a maioria das crianças falar em termos de idade reafirmando a importância de serem maiores, isso não significa que estejam cientes do que é ser mais velho e mais novo; para a maioria deles essa caracterização está vinculada à questão do tamanho, daquilo que o corpo mostra, ainda que pouco expresse suas expectativas em relação a valores e comportamentos considerados *adequados* para esta ou aquela faixa etária.

Percebe-se nesse contexto de relações a importância da mediação do adulto nas relações que acontecem entre meninos e meninas, novatos (as) ou veteranos (as), maiores ou menores, para que essas relações sejam cada vez mais solidárias e as diferenças não se constituam na exclusão de uns e de outros. Por outro lado, é importante distinguir como a adaptação dos papéis assumidos pelas crianças maiores (mais velho) ou menores (mais novo) é definidor da constituição da identidade destes. Os papéis seriam basicamente os padrões ou regras arbitrárias que uma dada sociedade estabelece para seus membros e que definem os modos como esses membros devem se relacionar e se comportar.

Podemos dizer então que o fato de ser maior confere à criança um *status* de poderes e saberes sobre os menores que está diretamente relacionado à idade e as diferentes experiências que cada criança detém. A aprendizagem permite a cada um (uma) conhecer o que é adequado e inadequado a cada faixa etária em sua sociedade –neste caso, nesta instituição e no Grupo IV.

No segundo caso, a identidade dos sujeitos, ao transcender o desempenho de papéis, constrói o seu sentido de pertença às múltiplas dimensões sociais como o gênero, a classe social, o sexo e a idade, assim como, ao grupo da instituição como um todo e ainda, ao seu grupo particular dentro da instituição, respectivamente o Grupo IV, “Porque as identidades assim concebidas se entendem como relações sociais plurais e múltiplas, fragmentadas e contraditórias, instáveis e em transformação [...] (FERREIRA 2002).

Conforme Ferreira 2002, podemos avançar para um outro posicionamento analítico em que se visa desconstruir a polaridade entre as idades como identidades rígidas e a lógica simplista que supõe o poder do mais velho – o dominante – sobre o mais novo –o dominado–. A tentativa é de pôr em cheque a idéia de uma relação única e permanente entre diferentes, seja em relação à idade, classe social, etnia, gênero... trazendo à tona as redes complexas de poder entre as crianças, que, nas suas vivências, nas suas estratégias, nas resistências que desencadeiam, são constitutivas das hierarquias sociais.

Entre as crianças do Grupo IV, como vimos em capítulo anterior, o número de meninos era maior (1) que o de meninas, e tínhamos dois meninos a mais que as meninas com três anos completos . Por outro lado, a turma possuía um equilíbrio no número de crianças consideradas pequenas e grandes entre eles. Havia três meninos e três meninas que, mesmo não sendo mais velhos que outros, impunham-se e eram de certa forma respeitados pelo tamanho.

Neste local estão brincando juntos Eduarda, Luiz e Juninho. (Eduarda e Luiz são maiores que Juninho, mas não são mais velhos).Estão sentados no chão, fazendo um buraco na terra. Juninho não tem pazinha e tenta pegar a de Luiz.

Luiz: – Não, é faca, não pode.

Juninho: – Vô pegá mais

Luiz: – Eu qui vô.

Luiz solta a pazinha e se levanta. Juninho não pega e fica mexendo a terra com as mãos. Vai perto da floreira e enche as mãos com terra. Nesse local a terra é mais parecida com areia. Volta com as mãos cheias e em pé mesmo solta no buraco. Parte da areia cai sobre a cabeça de Juninho, que ainda esta sentado no chão junto com Eduarda. Luiz imediatamente bate com a mão na cabeça de Juninho, tentando tirar a areia. Eduarda olha para ele e diz:

Eduarda: – Bobinho. Bobinho. Não vê que ele é bebê? Bobinho!

Juninho passa as mãos nos olhos sem nada dizer. Luiz sai novamente e vem com mais terra. Dessa vez não solta a areia do alto como antes, abaixa-se e a coloca dentro do buraco. Eduarda joga areia nele dizendo.

Eduarda: – Bobinho, bobinho...

Luiz se levanta e limpa os olhos sem nada dizer. Abaixa-se novamente e continua a mexer na areia. Eduarda fala para Juninho:

Eduarda: – É muito chato, né?

Juninho não responde, e ela repete:

Eduarda: – Chato, só machuca as criancinha....

Eduarda continua falando, mas não consigo mais ouvi-la, pois a Kethellyn está ao meu lado conversando e nomeando as crianças que aparecem no visor da filmadora.

(DIÁRIO DE CAMPO)¹¹⁹.



Foto 48 – 1/07/04

[...] Larissa convida Laurinha para brincar de mamãe e filhinha.

Larissa: – Vem Laulinha, tu é minha filhinha e a gente vai complá comidinha.

Laurinha: – Eu que vô comprá. Eu tenho dinheiro, ó...

Abre a mão mostrando para Larissa algumas pedrinhas que tem na mão.

Larissa: – Não, Laulinha, não pode, tu não vê, eu é que só a mamãe.

Puxa Laurinha pelo braço e encosta no braço dela, mostrando que era mais alta. As duas saem de mãos dadas pelo parque. (DIÁRIO DE CAMPO)¹²⁰



Foto 49 – Mamãe e filhinha 4/8/04

¹¹⁹ Registro da observação realizada no dia 1º de julho de 2004.

¹²⁰ Registro da observação realizada em 4 de agosto de 2004.

Esses dois episódios vêm a confirmar o quanto o tamanho ou altura está sendo interpretado pelas crianças como maior/mais velho –maior poder- ou menor/mais novo - menos poder. Os que se acham mais velhos porque são maiores assumem os papéis principais, deixando aos menores, mesmo que sejam mais velhos, o papel de coadjuvante e às vezes de figurante. No caso de Larissa, ela é mais nova que Laurinha, porém é maior. Percebemos que para este grupo de crianças a idade não é o fator que determina os papéis assumidos entre elas, e sim o tamanho. No caso de Juninho e Luiz, ambos estão na mesma faixa etária, mas Juninho é bem menor em relação a altura de Luiz. Já Eduarda é mais nova que Luiz e Juninho. Luiz, ao transformar a pá em faca, pode estar demonstrando para com Juninho o mesmo cuidado –também demonstrado por Eduarda – que os adultos (grandes) têm com as crianças (pequenos), ou pode simplesmente estar se utilizando de uma estratégia para não emprestar o brinquedo.

As crianças criam estratégias para fazer prevalecer o que decidem ao brincar com outras crianças. O uso dessas estratégias pelas crianças se dá quando em interação com seus pares se deparam com situações de conflito/confronto. Como o parque é um espaço/tempo onde se encontram crianças de todas as faixas etárias e tamanhos, os papéis assumidos por elas durante as brincadeiras seguem basicamente os padrões ou regras arbitrarias que uma dada sociedade estabelece para seus membros, em que são definidos os modos como adultos (grandes) e crianças (pequenos) devem se relacionar e se comportar, o que se permite a cada um e a cada uma conhecer o que é adequado ou inadequado, quem pode mais, quem pode menos em cada faixa etária dessa sociedade – neste caso, na instituição e no GVI.

Contrariando o discurso de que há um desempenho exclusivo, estático e permanente de papéis, entendemos que os posicionamentos discursivos de si e dos outros em relação a si próprio são inseparáveis das diferentes posições de poder e de dinâmica que as crianças entre pares ocupam no quadro das relações sociais mais complexas. Considerando que as crianças agem sob influencia de um contexto social mais vasto, onde o adultocentrismo permeia todas as relações, a criança, ao transitar entre os papéis de sujeitos e (a)sujeitados, num continuo processo de confrontação/conformação de poderes e saberes, descobre os outros usos desses papéis num processo dinâmico e histórico.

4.2.4 Brincadeiras mais freqüentes das crianças: Faz-de-conta que... é de mentirinha...

E aqui eu gostaria de lhes dizer a metade das coisa que Alice costumava falar, começando com sua frase favorita: 'Vamos fazer de conta'. Ela tivera uma enorme discussão com a irmã no dia anterior, tudo porque Alice começara a dizer: 'Vamos fazer de conta que somos reis e rainhas'. E a irmã, que gostava de ser exata, argumentara que não podia ser, pois elas eram somente duas. Alice fora então forçada a improvisar: 'Bom, você pode ser um deles, então, eu serei todos os outros'.

Lewis Carroll (Aventuras de Alice através do espelho)

Refletir sobre os conceitos, significados e sentidos que tecem e engendram a trama que se constrói no âmbito da relação adulto/criança e criança/criança no processo de construção do conhecimento em instituições de Educação Infantil faz-nos perceber a importância da emoção, do lúdico, da brincadeira nessas relações.

Brougère (2004) define a brincadeira como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo e que, em situações de brincadeira, o objeto/brinquedo se constitui em um elemento importante, que auxilia a criança a criar e recriar símbolos.

Para o autor, o brinquedo aparece como suporte de uma representação, com uma imagem a ser decodificada, reinterpretada através da situação de brincadeira, na qual a criança é compreendida como um sujeito ativo, decifrando, criando e recriando novos significados e sentidos nas representações elaboradas pelos adultos e destinadas a elas. As formas de atividade mais comuns observadas no Grupo IV foram as de natureza estética, ou seja, as formas de expressão artística, notadamente o desenho e o teatro –na sala- e a lúdica no parque. Ambas se mesclam nas realizações do cotidiano das crianças.

Afirmar que a apropriação do tempo/espço do parque, que as crianças do Grupo IV efetuaram, foi diferenciada da sala, esboça a presença de movimentos múltiplos, constantes e simultâneos, de acordo com uma identificação de interesses individuais e/ou grupais, por vezes extremados e exclusivos; significa também dizer que elas se colocaram em uma, em outra ou em várias brincadeiras ao mesmo tempo e que tenderam a escolher privilegiadamente parceiros e/ou parceiras desse grupo mantendo uma certa autonomia nas suas escolhas.

Como já dito no capítulo anterior, constatou-se que as crianças se mostraram contraventoras das estruturas enrijecidas, verdadeiras garimpeiras de possíveis fissuras. Foi pela (na) contravenção que elas multiplicaram também seus enredos/brincadeiras. “A

brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura lúdica que a cerca tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (BROUGÈRE, 1997, p.59).

Ao refletir sobre as brincadeiras mais freqüentes das crianças do Grupo IV do NEI Carianos no tempo/espaço do parque, admitimos o brincar como um modo que as crianças encontram para serem interlocutores do mundo. A brincadeira transforma-se, dessa forma, num tempo/espaço da infância em que as crianças experimentam o mundo adulto.

Wajskop (1995b, p. 65) afirma que “[...] as crianças têm se constituído em parceiros diversos dos adultos e portadores de singularidades [...] com direito à brincadeira. Só a compreensão e aceitação desses fatos pode auxiliar-nos a entender os vínculos entre educação e brincadeira na Educação Infantil”.

Na realidade cultural pesquisada, o lúdico é elemento presente, e simultaneamente constitui e é constituído por essa realidade. Com isso queremos dizer que o lúdico envolve diversas manifestações e expressões culturais. Vale lembrar que a existência de uma cultura infantil que constrói e é construída por crianças que em seus *cem modos de ser* dá uma outra dimensão ao significado do termo lúdico, pois o ressignifica na forma de múltiplas atividades e de múltiplos usos dos suportes histórica e culturalmente produzidos, direcionados a elas ou não. Neste sentido, é a partir do lúdico, termo mais amplo, que apresento os termos usados para o agrupamento das brincadeiras.

Consideramos relevante revelar que tomamos como referência Corsaro (2002) ao diferenciar neste trabalho o termo *faz-de-conta* dos jogos de fantasia ou de ficção, considerados por ele como dramatizações. Também se faz relevante esclarecer que classificamos as brincadeiras mais freqüentes realizadas pelas crianças no tempo/espaço do parque em seis categorias, cujas definições são apresentadas sinteticamente. A delimitação desses termos não pretende limitá-los ou simplificá-los, o que não seria possível, tendo em vista que a polêmica entre os autores consultados é bastante acentuada¹²¹. Dessa forma, apresento o meu entendimento sobre os principais conceitos abordados¹²², compreendendo-os como Wittgenstein¹²³, que afirma que os termos se explicitam no cotidiano.

- a) Dramatização: fazem parte desta categoria as brincadeiras de teatro, nas quais as crianças representam papéis em roteiros pré-definidos e baseados em histórias.

¹²¹ Estas considerações remetem a concepções construídas historicamente e que devem ser contextualizadas levando em conta o autor e sua época.

¹²² Estes termos devem ser analisados tendo como ponto de partida os pressupostos de análise socioculturais desenvolvidas por Brougère (1997; 1998; 2004) e por Wajskop (1995; 1996).

¹²³ Para saber a respeito da vida e obra deste autor, consultar Coleção Os pensadores, de Ludwig Wittgenstein.

Nesse tipo de atividades geralmente são utilizados materiais de teatro – fantasias, vestimentas e acessórios, maquiagem – ou mascaras – marionetes, armações, fantoches. Em meio às observadas entre as crianças do Grupo IV estão: imitação de bichos, teatro de vara/marionete, teatro com fantasia de lobo mau e bruxa.

- b) Movimento: fazem parte desta categoria as brincadeiras que possibilitam às crianças variados e amplos movimentos. No grupo de crianças se apresentaram as seguintes brincadeiras: de correr, dançar e cantar, rodar no ferro do toldo, subir nas árvores, andar de balanço, jogar bola e pular amarelinha.
- c) Expressão plástica: fazem parte desta categoria as brincadeiras em que as crianças desenham, pintam, recortam, colam e modelam.
- d) Jogos: brincadeiras orientadas pela professora com objetivos específicos, cujo grau de direcionamento depende exclusivamente da intencionalidade da professora e auxiliar. Entre os jogos disponibilizados para as crianças do Grupo IV estão: o jogo de junção, que consiste em juntar peças buscando reconstruir imagens e formas; o jogo de construção, em que a criança usa várias peças para construir ou montar objetos variados; jogos de sociedade, que têm como objetivo a socialização, a discussão de regras e a colaboração com o grupo, entre eles os de percurso, memória, dominó.
- e) Faz-de-conta: fazem parte desta categoria as brincadeiras em que as crianças representam cenas da vida doméstica ou do trabalho. Nesse grupo de crianças se apresentaram as seguintes representações: de casinha, de varrer, de aniversário, de escolinha, de salão de beleza, de médico, de polícia/ladrão, de motorista (brincadeiras com veículos), de escritório (teclado do computador e telefone), de serrador (serrar as árvores).
- f) Outros: nesta categoria foram agrupadas as brincadeiras cuja ocorrência individual não foi expressiva em termos de permanência, representando momentos transitórios e de passagem, sem constituir uma continuidade. Foram então agrupadas nessa categoria as brincadeiras de pendurar-se e olhar pela janela, folhear ou ler livros de história, assistir a filmes e olhar-se no espelho.

Depois de agrupadas as brincadeiras, foi elaborada uma tabela com a ocorrência delas por área, ou seja, identificando a porcentagem de ocorrência na sala e no parque.

TABELA 22 – PERCENTAGEM DE OCORRÊNCIA DAS BRINCADEIRAS OBSERVADAS

BRINCADEIRAS OBSERVADAS													
Espaço	Dramatizações	%	Movimento	%	Expressão plástica	%	Jogos	%	Faz-de-conta	%	Outros	%	Total
Sala	99	77	108	32	367	94	164	100	349	50	272	63	1359
Parque	30	23	229	68	24	6	0	0	352	50	162	37	797
Total	129	6	337	16	391	18	164	8	701	33	434	20	2156

Os totais gerais das brincadeiras observadas, para maior visibilidade, foram transformados no gráfico abaixo:

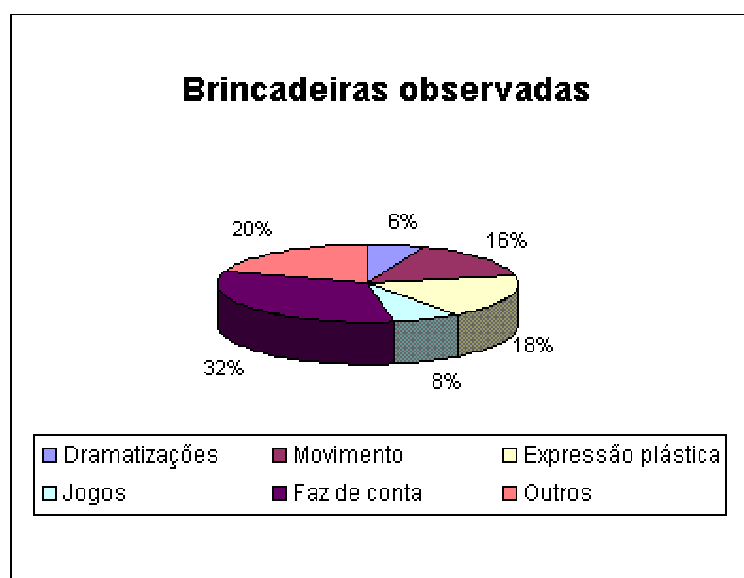


FIGURA 9 – GRÁFICO DA PERCENTAGEM DE OCORRÊNCIA DAS BRINCADEIRAS OBSERVADAS

Pelo gráfico, podemos observar que o índice de maior ocorrência no total geral foi a brincadeira de faz-de-conta, perfazendo um total de 32%. Em seguida temos a categoria outros, com um total de 20%, seguida da expressão plástica, com 18%. Na categoria movimento temos 16% das ocorrências, na categoria jogos, 8% e na dramatização 6%.

Analisando o gráfico, percebemos que as brincadeiras na sala que envolviam a expressão plástica tiveram maior ocorrência do que as brincadeiras que envolviam o movimento. Este dado pode ser indício daquilo que os autores da área têm denunciado como um privilegiamento de práticas estruturadas envolvendo como suporte a mesa e o papel. Os

dados anteriormente evidenciados nos mostram que a criança passa mais tempo na sala do que no parque, e que dos tipos de brincadeiras categorizadas como movimento, somente o dançar e o cantar ocorriam na sala, lembrando que as condições inerentes ao próprio espaço da sala do Grupo IV eram inibidores de movimentos amplos.

Tendo como referencia o total de cada brincadeira, podemos afirmar que: a ocorrência da expressão plástica é duas vezes maior que a de jogos e dramatização. Sabemos que o ambiente educacional trabalha, em geral, com a supervalorização das atividades consideradas *sérias*, de âmbito cognitivo e com resultados concretos (produtos), fundamentada na lógica de que o prazer experimentado nas brincadeiras infantis deve ser substituído, através da educação sistematizada, pela compreensão gradativa e preponderante da realidade objetiva por meio do ensino de conteúdos, para que a adaptação e a produtividade, objetivos do mundo adulto, possam ser instauradas. De toda forma, no grupo observado o faz-de-conta apresentou índices expressivos. Teria essa configuração pedagógica alguma relação com a faixa etária na qual se encontrava o grupo ou com as concepções de brincadeira e criança da professora e auxiliar?

No gráfico seguinte estão apresentadas as brincadeiras observadas de acordo com o local de ocorrência, ou seja, o índice de ocorrência na sala e o índice de ocorrência no parque.

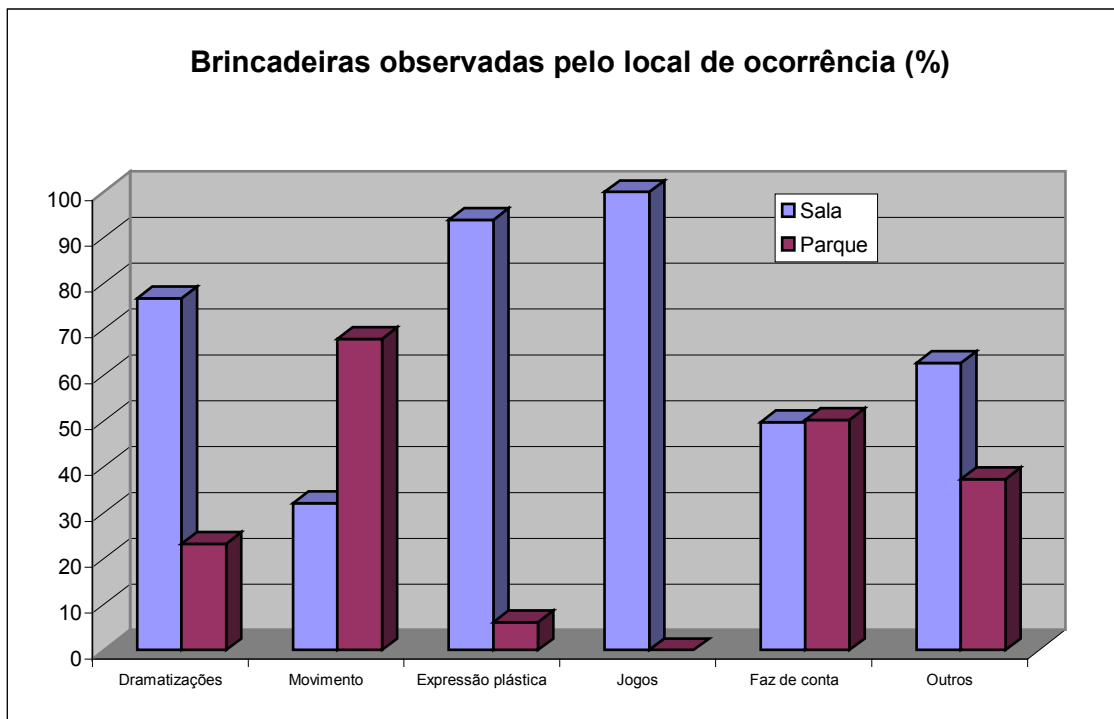


FIGURA 10 – GRÁFICO DAS BRINCADEIRAS PELO LOCAL DE OCORRÊNCIA

Pela análise do gráfico podemos inferir que tanto os jogos quanto a expressão plástica, como a dramatização, ocorreram quase que exclusivamente na sala. Pode ser que esse fato esteja ligado a concepções adultocêntricas e/ou as próprias condições do espaço: essas categorias, que para a criança são também formas de brincar, para o adulto são atividades, e, como tal, necessitam da orientação do adulto para acontecer, ou seja, elas ocorreram partindo de propostas da professora ou da auxiliar.

No caso da dramatização, as crianças não tinham na sala à sua disposição os materiais necessários para que a brincadeira ocorresse pela iniciativa delas, tornando visível um condicionamento tanto no acesso como no uso de certos materiais pelas crianças. Já os materiais de expressão plástica estavam ao seu alcance, poucos e sempre os mesmos, mas bastante usados, como mostra o quadro anterior.

A questão dos objetos/brinquedos utilizados ou não utilizados pelas crianças, ou disputados por elas tem que ser vista sob o prisma da escassez dos recursos e dos significados que os brinquedos podem ter, pois alguns brinquedos podem tornar-se mais especiais que outros para determinadas crianças.

Percebemos pelos índices que a sala era o espaço onde as crianças mais *inventavam moda*, ou seja, era nesse espaço que elas buscavam alternativas de brincadeiras. Esse *inventar moda* tinha sempre um *quê* de transgressão à ordem estabelecida pelos adultos.

Sendo o faz-de-conta a brincadeira que apresenta o maior índice de ocorrência, ele será analisado de forma mais minuciosa na seqüência do trabalho.

4.2.5 Brincadeira de casinha - o caleidoscópio

Como vimos no item anterior, no total geral das brincadeiras observadas o de maior índice de ocorrência foi o faz-de-conta. Os índices das brincadeiras incluídas no faz-de-conta assim se apresentaram:

TABELA 23 – BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA

FAZ -DE-CONTA										
Espaços	Casinha	%	Veículos Motorista	%	Aniversário	%	Escolinha	%	Salão de beleza	%
Sala	235	52	89	24	56	27	51	100	77	49
Parque	221	48	281	76	150	73	0	0	81	51
Total	456	100	370	100	206	100	51	100	158	100

(continua)

(conclusão)

Espaços	Médico	%	Polícia	%	Escritório	%	Serrador	%	Total
Sala	130	68	12	9	65	100	0	0	715
Parque	60	32	115	91	0	0	99	100	1007
Total	190	100	127	100	65	100	99	100	1722



Foto 50 – Veículo miniatura/sala
15/4/04



Foto 51 – Veículo/parque



Foto 52 – Casinha/parque
9/8/04



Foto 55 – Policia-bandido/parque
2/7/04



Foto 53 – Escolinha/sala
30/06/04



Foto 54 – Médico/sala
30/6/04



Foto 56 – Aniversário/parque
23/8/04



Foto 57 – Aniversário/sala
13/7/04



Foto 58 – Escritório/sala
24/06/04



Foto 59 – Salão de beleza/sala
31/8/04



Foto 60 – Salão de beleza/parque
30/6/04

Podemos verificar pelas fotos que muitas vezes a brincadeira se constitui, ao menos inicialmente, numa disposição, seleção e colocação de objetos/brinquedos. Brincar é então organizar, estruturar e dispor antes de fazer evoluir a brincadeira. O que aos olhos do adulto parece *bagunça* para a criança é um exercício de *arquitetura*, ou seja, exige tornar o espaço próprio para a manipulação dos diferentes acessórios.

Outro fator que se torna relevante é perceber a capacidade mimética das crianças, quando ela dota de outros sentidos os objetos cujas funções têm características definidoras explícitas. Um exemplo é a brincadeira de polícia e bandido, em que Juninho empunha o serrote como se estivesse com uma arma na mão. Podemos inferir daí que os brinquedos para a criança não são estereótipos, pois as funções lúdicas e a valorização da imaginação permitem criações originais, sem relação direta com o ambiente cotidiano. Os *brinquedos de guerra* ou aqueles que, pelo senso comum, são tidos como influenciadores de violência, não faziam parte do acervo da instituição, no entanto as crianças os traziam de casa. Eram guardados estrategicamente em cima dos armários, lugar que as crianças não tinham acesso corporal nem visual. Isto nos permite refletir em que medida o brinquedo, como objeto, define o desenvolvimento dos enredos das crianças.

Para melhor visualização, os dados do quadro de cima foram transformados em um gráfico.

Total geral das brincadeiras de faz-de-conta :

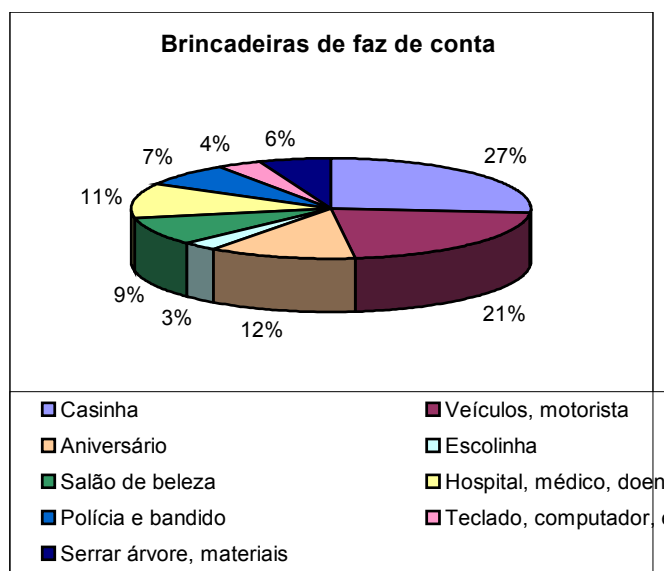


FIGURA 11 – GRÁFICO DOS TIPOS DE BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA

Como podemos observar, no total geral das brincadeiras de faz-de-conta, a ocorrência maior se deu na brincadeira de casinha, seguida pela brincadeira de veículos.

Os objetos/brinquedos associados à infância ou destinados pelo adulto à criança, por tradição cultural, privilegiam representações do sexo feminino ou do masculino. O universo do brinquedo feminino privilegia o espaço familiar da casa, o privado, em detrimento do público ou do universo do trabalho. Já o universo do brinquedo masculino, ao contrário, está mais direcionado para o mundo do trabalho, para o espaço externo.

Para Brougère (1997, p.54) a brincadeira possui uma dupla dimensão, “uma estrutura sobre a qual representações variadas vêm se inserir para animá-la, renová-la”. É o caso destas duas brincadeiras tão antigas – a de casinha e a de carrinho – que sobrevivem e acompanham, de alguma forma, a evolução tecnológica da humanidade. Essa evolução apresenta-se nos brinquedos, “objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras ou a princípios de utilização de outra natureza [...] onde, a função do brinquedo é a brincadeira” (BROUGÈRE, 1997, p.13) e é percebida tanto nos novos objetos/brinquedos, como no material do qual é feito, em sua forma, cor, aspecto tátil, odor ou nos sons produzidos. Aliando matéria e representação, transforma-se em um objeto dotado de significação, mas que continua sendo um objeto. Podemos contudo dizer que a criança não se encontra diante de

uma reprodução fiel do mundo real, mas de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada.

“O brinquedo aparece, então, como suporte de aprendizagem neste nível enquanto fonte de confrontações com significações culturais que se enxertam na dimensão material do objeto” (BROUGÈRE, 1997, p.46). Dito desta forma, a significação cultural torna-se essencial no brinquedo.

O desafio aqui é compreender melhor esse mundo da brincadeira – a casa, transformada em brinquedo – tendo a clareza de que tais conteúdos – do espaço doméstico-, para se integrar à lógica da brincadeira, necessitam primeiramente se integrar às estruturas que constituem a cultura lúdica da criança. Entre essas estruturas estão a luta, o confronto com o perigo, o socorro prestado a alguém, a reprodução de certas cenas da vida cotidiana, tais como fazer comidinha, cuidar do bebê, fazer compras, usar o automóvel, caminhão, etc., que poderão ser revestidas de novos conteúdos, dependendo da cultura geral à qual a criança pertence, e em parte, dos objetos/brinquedos lúdicos de que ela dispõe pois, “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca” (BROUGÈRE, 1997, p. 59).

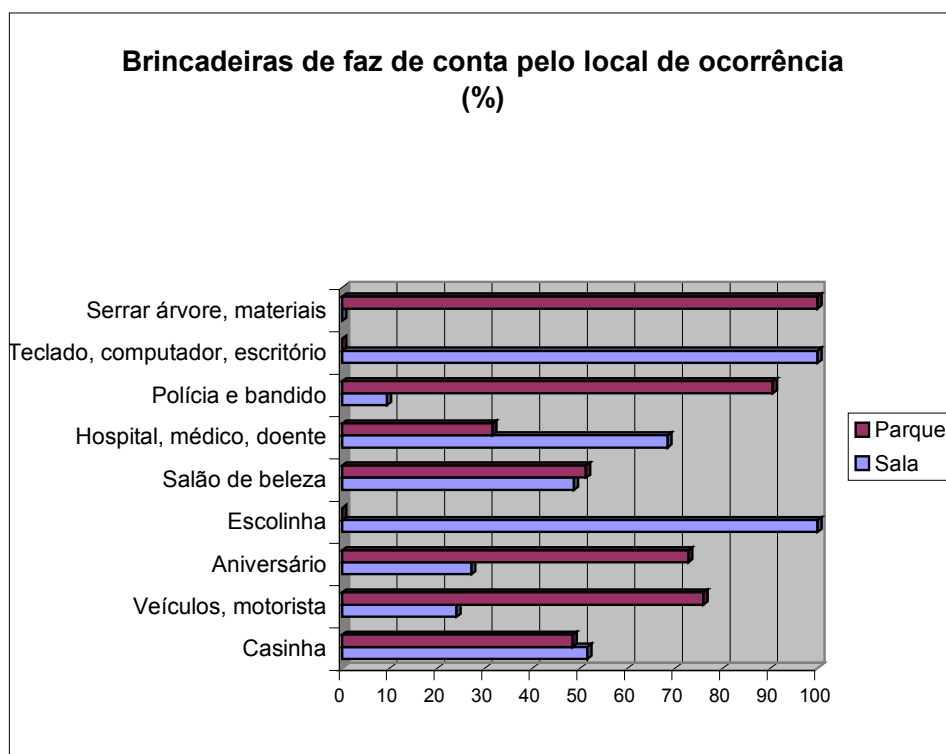


FIGURA 12 – GRÁFICO SOBRE A BRINCADEIRA DO FAZ-DE-CONTA POR OCORRÊNCIA

Detalhando o gráfico da brincadeira de faz-de-conta pelo local de ocorrência acima apresentado percebemos que algumas delas se davam exclusivamente no parque, como a de serrador. Outras se deram exclusivamente na sala, a de escritório e escolinha. Podemos inferir então que essas brincadeiras aconteceram nesses locais porque as crianças encontraram nos distintos espaços, objetos/brinquedos distintos que possibilitaram um tipo de brincadeira em um espaço e outro tipo noutro espaço. Isso mostra o quanto a questão cultural e social mais ampla forja os modos como os adultos estruturam os espaços e objetos, identificando neles características que os faz pertencer a determinados espaços.

As brincadeiras de casinha, de veículos, de aniversário, de salão de beleza, de médico e polícia e bandido se realizaram em ambos os espaços, ou seja, na sala e no parque, algumas com maior ocorrência no parque, como as de polícia e bandido, aniversário e veículos. A brincadeira de médico também apresentou maior ocorrência na sala. Já as brincadeiras de salão de beleza e de casinha se deram em percentuais quase iguais na sala e parque.

Como a brincadeira de casinha foi a que mostrou o maior índice de ocorrência no total geral das brincadeiras de faz-de-conta e foi uma brincadeira em que indistintamente brincavam meninos e meninas, elejo-a como a que melhor visibilidade deu aos modos como as crianças vivem suas infâncias no tempo/espaço do parque. Outro esclarecimento que se faz pertinente é que as crianças deste grupo de pesquisa não caracterizavam essas brincadeiras como brincadeira de casinha. Elas nomeavam seus enredos de forma singular, mais restrita à ação da brincadeira que estava ocorrendo, como podemos ver nos registros do diário de campo:

Luiz sai para o parque com a máscara do porquinho na cabeça. Ele e Juninho brincam com areia, carrinho de mão, prato e pá. Os dois conversam:

Luiz: – Vê enchê o carrinho. Vai buscá aleia.

Juninho: – Vê buscá comidinha. O filhinho tá com fome.

Afasta-se com a panelinha na mão. No caminho larga a panelinha e pega uma bola. Olha para a bola, dá um beijo nela e solta a bola no chão. Volta e se abaixa perto de Luiz, que ainda brinca com a areia e o carrinho.

Luiz: – Vem, filhinho, já tem papá.

Juninho: – É papá, é.

Luiz: – Já sei. Vamo fazê um anivesaro. Vamo fazê bolo.

Lucas passa por eles empurrando um carrinho-de-mão e diz:

Lucas: – Vamo brincá?

Luiz levanta com o carrinho cheio de areia e diz:

Luiz: – Agola não, vamo fazê comidinha. Tu qué bolo?

Lucas: – Agora vê carregá as pessoa. Todo mundo vem na festa.

Jasmim vem em minha direção com um pratinho na mão.

Jasmin: – Ó, pra ti, é massa e arroz, come...

Pesquisadora: – Onde é que tu tã brincando de casinha? pergunto enquanto pego o prato de sua mão.

Jasmin: – Não, não é casinha, é comidinha... tu não vê?

A Tabela a seguir nos dá uma visão dos principais temas dessas brincadeiras desenvolvidos entre as crianças.

TABELA 24 – TIPOS DE BRINCADEIRAS DE CASINHA REALIZADAS PELAS CRIANÇAS DO G-IV

BRINCADEIRAS DE CASINHA										
Espaços	Comidinha	%	Papai/mamã Criança	%	Papai/mamã boneca	%	Mamã/boneca	%	Mamã ou papai criança	%
Sala	123	31	84	55	54	64	179	55	42	43
Parque	274	69	70	45	31	36	145	45	55	57
Total	397	100	154	100	85	100	324	100	97	100

(continua)

(conclusão)

BRINCADEIRAS DE CASINHA									
Espaços	Mamã/boneca criança	%	Comidinha com crianças	%	Comidinha com bonecas	%	Comidinha com boneca e criança	%	Total
Sala	56	61	71	34	106	56	71	54	786
Parque	36	39	137	66	83	44	61	46	892
Total	92	100	208	100	189	100	132	100	1678

Apresentamos no gráfico abaixo os totais gerais do quadro acima.

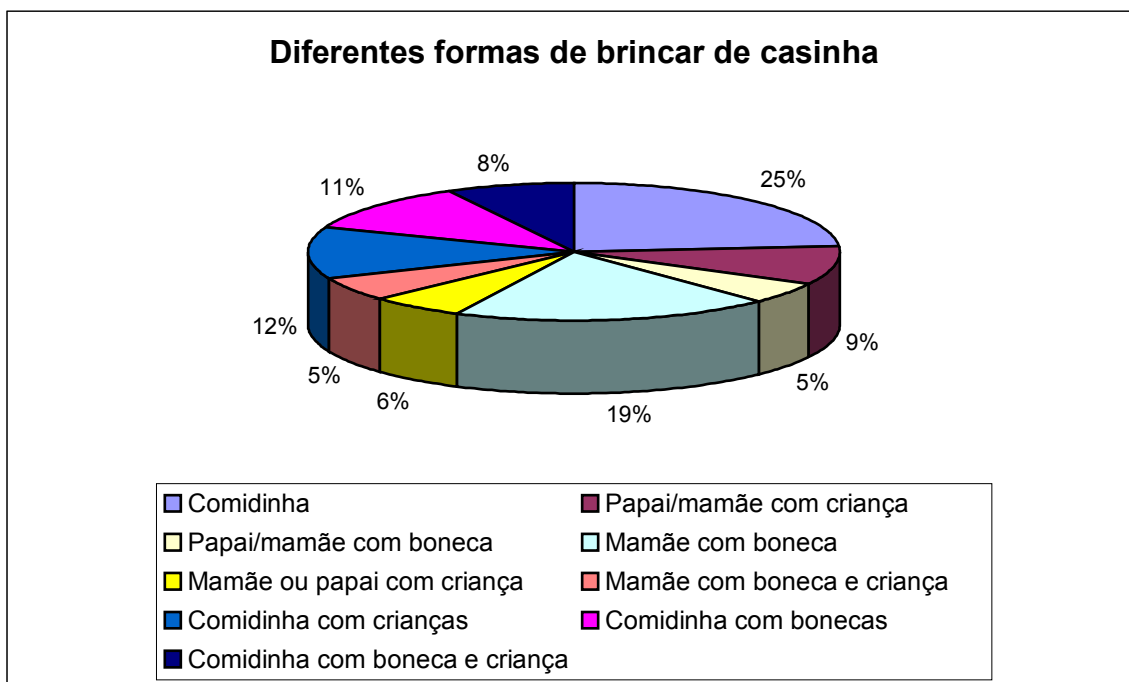


FIGURA 13 – GRÁFICO: DIFERENTES FORMAS DE BRINCAR DE CASINHA

Como vemos no gráfico acima, a tríade familiar – papai, mamãe, filha(o) – raramente aparecia na brincadeira de casinha desse grupo e, quando se apresentava, restringia-se mais ao espaço da sala.



Foto 61 – Papai, mamãe e filhinha/sala
24/06/04

Por outro lado, os mesmos dados nos revelam que a ocorrência da brincadeira de fazer comidinha foi a de maior porcentagem, seguida da brincadeira de mamãe com boneca. Estes dados vem a confirmar uma hipótese que se apresentou no transcorrer da pesquisa, ou seja, a de que as crianças brincavam por vezes apenas com os objetos brinquedos, sem a

cumplicidade de outra criança. Se levarmos em consideração os quadros com o inventário dos brinquedos de sala e de parque, podemos inferir que os objetos/brinquedos de que as crianças dispunham como suporte de brincadeiras eram quase que exclusivamente elementos que representavam ou estavam ligados à casa, ao doméstico. Dessa forma, os suportes passam a definir a casa como um universo fechado e auto-suficiente, porque

[...] a representação pode interferir na função, pode ser um dos elementos que condicionam o uso prescrito. Essa é a condição da casa de boneca. Aquilo que ela serve está diretamente relacionado com o que ela representa. Brinca-se com a casa de boneca ou com a boneca na casa. Para isso é preciso um objeto que represente (grosseiramente ou delicadamente e até com um grande luxo) uma casa. A imagem não é isolável da função e vice-versa. (BROUGÈRE 2004, p.48 e 49).

Esses dados nos mostram o quão importante é para as crianças os materiais de que dispõe para o desenvolvimento de brincadeiras. Temos então que refletir sobre os objetos/brinquedos que estamos disponibilizando para nossas crianças nas Instituições de Educação Infantil.

Para Brougère (2004), os dois *status* principais da representação no brinquedo, a aparência (representação) e a própria função são acompanhados de outros mais singulares. Dentre eles podemos destacar o que resulta do efeito de realidade, que não se apresenta como simples representação nem como função central do brinquedo, mas como um meio de enraizar uma referência no real. Ou seja, a casa se impõe por tornar acreditável a referência à realidade, pois há casas no mundo e o brinquedo tenta reproduzir o (ou um) mundo, como podemos observar nas fotos abaixo. Para Brougère este é o silogismo implícito nessa categoria. Conseqüentemente, há aí o domínio de uma simbolização da casa como elemento do universo ligado à infância, mas é preciso considerar também como ela se insere no universo da brincadeira visada.

A vontade de retratar a realidade é encontrada também nos brinquedos destinados aos meninos, como no caso dos que representam meios de transporte.

Descobrimos no brinquedo uma impressionante máquina de representar. Há regimes de representações diferentes que vão apelar para um maior ou menor realismo, para mais ou menos compromisso, em função das outras exigências do brinquedo que não se reduz a um espelho do mundo (BROUGÈRE, 2004, p.49).



Foto 62 – Mamãe com boneca/sala
5/7/04



Foto 63 – Mamãe com boneca/parque
22/06/04



Foto 64 – Fazer comidinha/parque
29/6/04



Foto 65 – Fazer comidinha/parque
23/8/04

Como foi dito anteriormente, para se tornar um objeto/brinquedo de brincadeira, o objeto deve encontrar seu lugar na cultura lúdica da criança, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da cultura lúdica infantil. “A cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica... e não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível” (BROUEGÈRE, 1997, p.52)

É o que acontece com a diferença de gênero, que provém da sociedade, mas adquire traços específicos na cultura lúdica infantil, como aparece neste trabalho nas brincadeiras de casinha e carrinho.

Por intermédio da brincadeira e do objeto/brinquedo a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade realizado para ela, do mesmo modo que foi e é feito nos contos de fada, nos desenhos animados, filmes e livros. Todas essas produções propõem um olhar sobre o mundo. O objeto/brinquedo, ao propor ações lúdicas sobre si, sejam elas sustentadas por um sistema de regras simbólicas ou sensório-motoras, estimula e estrutura comportamentos, exercendo, dessa forma, uma função de socialização pela ação da criança.

A fantasia do real, longe de ser somente e simplesmente uma reprodução dele é antes de qualquer coisa, uma interpretação da criança sobre a realidade vivida por ela na sua cotidianidade, e passa também pelo estímulo, que é o objeto/brinquedo. As brincadeiras de casinha são um exemplo disso, pois diversificam-se conforme os objetos/brinquedos a que as crianças têm acesso, podendo o próprio aspecto do objeto/brinquedo orientar a estimulação para uma determinada direção.

As fotos acima nos mostram que, para uma ação mimética, na maioria das vezes basta que alguns objetos lembrem parcialmente a casa, e a criança desenvolverá com ele sua própria brincadeira.

Pelo fato de as crianças serem verdadeiros atores sociais, fazem uma representação bem diferente da dos adultos e, por isso mesmo, às vezes é possível para os meninos assumir a maternidade na brincadeira, como vimos anteriormente.

Temos que atentar para o fato de que a criança, na sua brincadeira, não se contenta apenas em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens e as significações simbólicas da cultura à qual está submetida e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. Essa relação ativa introduzida pela criança é o que faz a especificidade do brinquedo em relação a outros suportes culturais. A aprendizagem, nesse sentido, torna-se ativa, pois a criança não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las e muitas vezes a negá-las.

Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa. Embora, inegavelmente, essas imagens impregnem a criança, estão longe de condicioná-la mais para uma direção do que para outra (BROUGÈRE, 1997, p. 49).

A brincadeira promove pois desafios e constrói conceitos, ao mesmo tempo em que desvela valores.

Na tentativa de apreender os sentidos e significados em torno da brincadeira de casinha, fui *espiá-la* mais de perto, e ela se mostrou multifacetada. A cada olhar, novos matizes se apresentavam, fazendo com que seu detalhamento se tornasse necessário. Esse detalhamento resultou no seguinte gráfico:

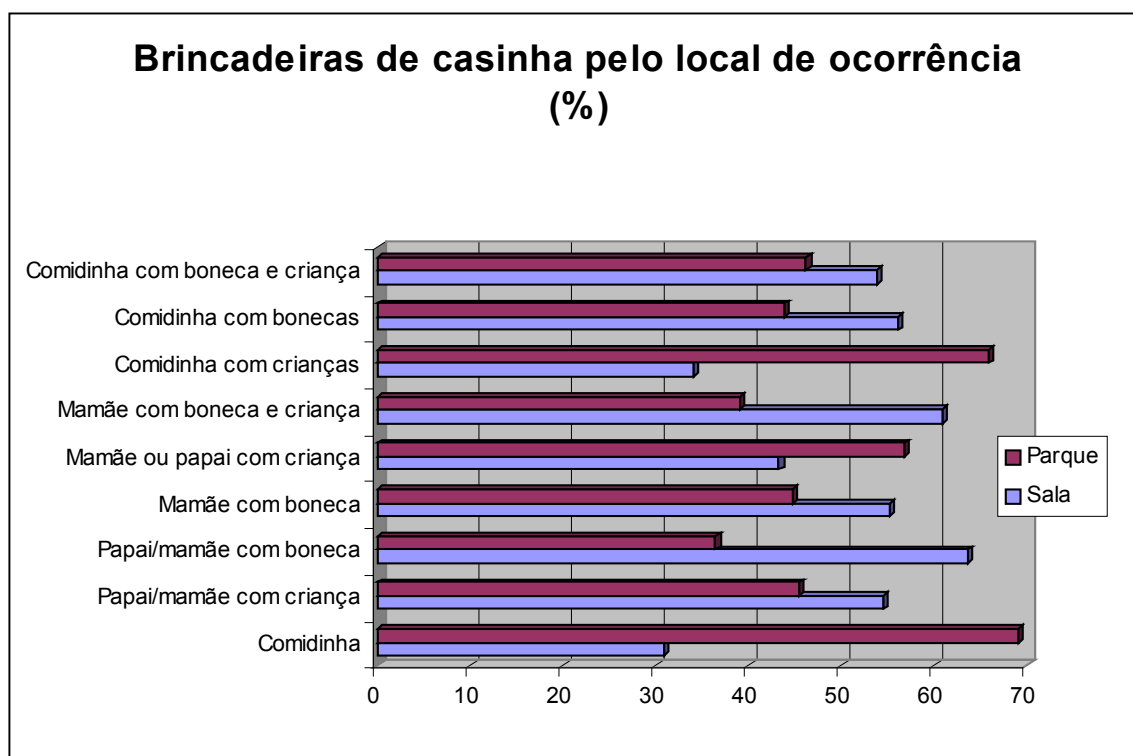


FIGURA 14 – GRÁFICO DAS BRINCADEIRAS DE CASINHA PELO LOCAL DE OCORRÊNCIA

Diante desse gráfico, podemos afirmar que os índices de maior ocorrência no parque se deram nas brincadeiras de comidinha, seguida pela de comidinha com crianças e mamãe ou papai com criança. Na sala, entretanto, prevaleceram as brincadeiras de comidinha com boneca e criança, comidinha com boneca, mamãe com boneca e criança, mamãe com boneca, papai e mamãe com boneca, papai e mamãe com criança.

O alto índice da brincadeira de comidinha parece estar relacionado ao fato de o espaço do parque disponibilizar elementos que a sala não disponibiliza. Por exemplo, o parque disponibiliza elementos da natureza, que não estão presentes na sala. Podemos citar que, entre eles, fortemente se apresenta o elemento terra, muito usado pelas crianças e permitido pelos adultos. A água é utilizada em menor escala, porque os adultos pouco permitem o seu uso pelas crianças.

Do mesmo modo, podemos inferir que na sala, principalmente para os meninos, as possibilidades de desenvolver as brincadeiras do mesmo modo que o faziam no parque eram quase nulas, tendo em vista os brinquedos que estavam disponibilizados e o espaço da sala. Já os índices de brincadeiras com boneca na sala, podem nos indicar uma cultura impregnada nas Instituições de Educação Infantil pela qual os adultos, devido à escassez de brinquedos, tentam a qualquer custo a sua preservação. Desta forma, nesta Instituição, há brinquedos que

não podem ser levados para o parque (principalmente quando são muito novos). Nesses estão incluídas as bonecas. Talvez seja esse o motivo dessa brincadeira se apresentar em maior índice na sala. E, se os brinquedos só vão para o parque depois que não servem mais para ficar na sala, pela avaliação dos adultos, podemos aqui perguntar qual o sentido e significado do tempo/espaço do parque para os adultos desta instituição?

O brinquedo é um dos suportes pelos quais uma cultura é transmitida às crianças, e entre eles está a boneca. Ela foi primeiramente concebida como uma representação do adulto, mas no final do século dezenove passou a representar um bebê; na contemporaneidade, porém, houve a volta de sua representação adulta – essa evolução é exemplo da importância da impregnação cultural, da construção de referências culturais através do brinquedo, que é o suporte da brincadeira. De acordo com Brougère (1997), a boneca-bebê pode ser considerada a tradução do interesse crescente da sociedade pela criança pequena e pela maternidade.

Menos do que uma imagem do nosso mundo, o brinquedo nos propõe uma imagem de nossos mitos, da nossa maneira de construir a infância. O habitat, como todo o resto, não está presente no brinquedo em função daquilo que é, mas por intermédio de imagens que estruturam nossas diferentes representações da criança, entendidas como representações da criança pelo adulto, e também representação do mundo exterior pela própria criança, captada por aqueles que concebem os brinquedos de uma forma mais ou menos mítica (BROUGÈRE, 2004, p.65)

Na tessitura complexa entre imagens e ações inscritas, o brinquedo produz uma rede de significados para a ação sendo desta forma, um veículo para a aprendizagem de papéis sociais e de funções sociais. É o caso da boneca-bebê. Ela, pelo fato de representar um bebê, pede carinho, pede para ser vestida, lavada, e todos os atos que são ligados a maternagem. Percebemos essa dinâmica no episódio abaixo:

Contexto: É dia de festa junina no NEI. Todas as crianças estão no parque, que está enfeitado com bandeirinhas e balões, tendas com guloseimas típicas e refrigerantes. As crianças são chamadas a fazer uma fila para a pescaria.

Larissa, com uma boneca-bebê, anda de um lado para outro, conversa com as meninas, come, sem largar a boneca. As crianças vão formando uma fila em frente à barraca da pescaria. Percebo que Larissa vai até a professora, que está conversando com outras professoras, e tenta conversar com ela. A professora não lhe dá atenção. Estou longe e não consigo ouvir o que Larissa pediu à professora. Larissa percebe que estou olhando pra ela, vem em minha direção e diz:

Larissa: – Não posso pescar.

Pergunto por que e ela diz:

Larissa: – O bebê não que ficá sozinho.

Pesquisadora: – Coloca o bebê em uma cadeirinha e vai pra fila, que eu cuido dele pra ti.

Larissa: – É qui, é qui ele não fica numa cadera.

Pesquisadora: – Acho que ele fica, sim, senta ele e eu cuido.

Larissa: – Ele, ele, que é um bercinho, pra deitá bem macio.

Enquanto fala, caminha em direção ao espaço coberto do parque.

Pesquisadora: – Então procura um bercinho pra ele.

Larissa: – Mais eu não sei achá, so pequena ainda, também.

Continua caminhando meio de lado pra continuar conversando comigo.

Pesquisadora: – E se tu colocar ele dentro daquela barraquinha ali? Acho que ele qué.

Larissa: – Não, ali tá muito sujo de areia.

Pesquisadora: – Naqueles bercinhos ali, ó. E aponto para os carrinhos de boneca bebê que estão jogados no chão.

Larissa: – Não, aquele ali é carrinho, não é bercinho.

Pesquisadora: – É verdade, mas coloca no carrinho pra gente vê se ele vai gostar.

Larissa: – Não, aqueles, aqueles, aqueles tão caído.

E vai se afastando.

Pesquisadora: – Tão caídos? Mas o teu bebê é muito exigente, tu não acha?

Larissa: – Não (sacode a cabeça) tá tudo quebrado. O meu bebe só dorme em cama macia

Pesquisadora: – Já sei, então só lá na sala é que tu pode fazer uma cama pra ele.

Larissa: – Mas lá na salinha tem cobertor, só que tá em cima daquele pote (referindo-se ao armário), não dá pra pegá.

Pesquisadora: – Tu qué que eu vá lá pegar pra ti?

Larissa: – anrrã, anrrã

(DIÁRIO DE CAMPO)¹²⁴

No brinquedo há uma representação da maternagem que convida Larissa a essa brincadeira, num cenário social de referência, e é nesse cenário social de referência que ela se apóia para cuidar de seu bebê e faz suas exigências. Percebemos o quanto de afetividade está expresso nas ações de Larissa ao cuidar do bebe. A brincadeira de boneca está enraizada na relação afetiva, e é nesse sentido que a boneca adquire seu valor, pois permite estimular as ações que derivam dessa relação afetiva. Dessa forma, o brinquedo se mostra como um objeto cultural, pois ele transmite um significado. As condições dos brinquedos que estão no parque, por razões econômicas ou não, também nos transmitem um significado. Larissa revela que a retórica “para a criança qualquer coisa serve para brincar” está longe de ser uma verdade.

Devemos levar em consideração a importância do brincar, não só como experiência de elaboração de vivências da realidade, mas de experiências no sentido Benjaminiano, e principalmente como espaço próprio de constituição do sentimento de si e de construção, no próprio ato de brincar, de novas dimensões subjetivas, que gerarão novas posições diante do mundo.

Diante todas essas considerações, o que não podemos é concordar que a Educação Infantil seja a primeira instituição a iniciar um processo de atrofiamento das múltiplas

¹²⁴ Registro da observação realizada no dia 14 de junho de 2004.

potencialidades estéticas, afetivas, lúdicas, expressivas, cognitivas... enfim, dos *cem modos de ser criança* que poderiam auxiliar na construção de humanidades mais inteiramente felizes e capazes de sustentar um novo jeito de viver para uma nova sociedade.

Propomos então dar merecidamente a ludicidade o lugar de protagonista nas propostas educacionais das instituições de Educação Infantil e, sobretudo, o de experiência central e constitutiva dos espaços a serem construídos para a exploração das singularidades inseridas na vivência do espaço coletivo das relações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nada é impossível para quem alternadamente pensa e
sonha”
Gaston Bachelard*

Para responder a questão: O que fazem as crianças no tempo/espaço do parque? Poderia ser óbvio responder: Em primeiro lugar elas brincam, em segundo lugar elas brincam e em terceiro lugar, entre outras coisas tornam novamente a brincar.

No entanto este estudo revelou que é necessário conhecer a complexidade do brincar e sua desnaturalização como ação natural e espontânea. Esta reflexão apresenta importantes conseqüências para os contextos de Educação Infantil, onde adultos e crianças se encontram todos os dias, onde ambas as partes se confrontam com estranhezas e incertezas, tornando-se preponderante a otimização de espaços e tempos pelos adultos. Ou seja, percebemos que ao definir uma dada organização do espaço comunicamos significados sobre o que fazer, como fazer, quando fazer, onde fazer e com quem fazer. Estrategicamente estamos criando um ambiente de ação coletiva, onde a tentativa é de garantir o mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade, para que as crianças que lá se encontram, possam ultrapassar o limite dos constrangimentos, do individualismo e da lógica social imposta. Esta estratégia, longe de ser relativa somente as crianças, está simultaneamente fazendo parte de uma estratégia dos adultos, que por sua vez também enfrentam constrangimentos sociais, assim como, os interesses e poderes individuais e coletivos das crianças que poderão gerar conflito e confronto entre elas e/ou adultos.

O que o adulto não pode esquecer, é de que, os espaços a serem por ele organizado, estruturado, é para as (das) crianças, desta forma implica na participação das mesmas, nas decisões dos objetos/brinquedos que fará parte, bem como os lugares. Para isso precisamos olhar para as crianças, e escutar o que não dizem. Escutar o que não dizem, é perceber suas múltiplas expressões. Expressões estas, reveladoras das particularidades e singularidades, próprias de cada uma, que mostram sua forma de ver, sentir e pensar o mundo. É necessário pois, que o adulto seja um observador das crianças também neste espaço externo, que é o parque. É na trama das ações desenvolvidas pelas crianças na sala com as do parque que

conheceremos, de fato, nossas crianças. Para isso, é importante ter conhecimento, dos sentidos e significados, atribuídos pelas crianças aos materiais, objetos/brinquedos e jogos, como também compreender que as duas modalidades de atividades, livres e orientadas, se constituem como diversas e complementares, pois, segundo Brougère (1997), a brincadeira em seu conteúdo imaginário e narrativo é alimentada quando dispõe de objetos/brinquedos variados.

Neste sentido, a organização do tempo/espço das relações/interações sociais entre a professora, auxiliar e crianças, sendo constantemente permeada por relações de poder e controle de ambas as partes, com relativa centralidade do adulto, no que se refere ao tempo/espço da sala, procura ser compensada pelo adulto através do tempo/espço do parque, que é um campo social aberto ao exercício da identidade e autonomia das crianças, assim como sua integração social com adultos e crianças de outros grupos/idade da instituição. “[...] encontrar maneiras para o binômio atenção/controle pender para a atenção e o respeito é um desafio para as instituições democráticas que dizem conceber todos os direitos sociais também para as minorias – neste caso, a infância [...]” (FARIA, 1995, 146).

A ordem institucional, definida pelos adultos no tempo/espço do parque, apoiada na igualdade, na solidariedade e liberdade das crianças, baseado no pressuposto de interesses comuns, decorrem de uma concepção, do brincar como “ofício” de criança (Sarmiento, 2000), onde o brincar com outras crianças é assumido como uma das expressões do exercício dos seus direitos de autonomia e participação, onde a criança se manifesta como ator social. (SIROTA, 1998).

Os direitos de autonomia, participação e liberdade, para o adulto, se materializam no tempo/espço do parque, na brincadeira livre, contexto criado no intuito de possibilitar o máximo de ações, relações/interações às crianças, bem como, o acesso a objetos/brinquedos variados, que estão disponíveis para individualmente ou coletivamente as crianças escolherem.

O brincar livre, embora desejável, torna-se utópico, uma vez que a criança não dispõe de alternativas de objetos/brinquedos ou espaços estruturados para implementar seus projetos de brincadeira. Agravando o problema da quantidade, a qualidade, ou o estado de conservação do qual se encontra o brinquedo, limitam a elaboração de temáticas de brincadeira.

As crianças se apropriavam dos espaços do parque, dos objetos/brinquedos de forma diversificada e na grande maioria das vezes diferentemente do que era esperado pelos adultos,

o que demonstra uma resistência, uma não submissão ao referencial do adulto, inovando a partir deste referencial.

A prática pedagógica parece referendar a manutenção de grandes espaços vazios de objetos/brinquedos, como também de objetos culturais, que estimulem o imaginário infantil e permita diversificadas expressões de temáticas de faz-de-conta. Predomina no parque a estratégia de acantonar os brinquedos, deixando grandes espaços centrais. Já paramos para pensar para que realmente serve estes espaços vazios?

Espaços que devem apresentar-se como continuidade e complementaridade às experiências que as crianças realizam nos diversos âmbitos da vida social e cultural da qual fazem parte, mediando-as e colocando-as em uma perspectiva educacional, estendendo o direito a brincadeira para além dos limites dos direitos das crianças, de forma a atingir os próprios direitos dos adultos (FARIA, 1995). Caracterizando-se desta forma, não só como espaço de educação de crianças, mas também de adultos. Proporcionando não só as crianças, mas a crianças e adultos que atuam na instituição, espaços para brincar, experimentar, sentir, conhecer, ver, ouvir, observar, traçar e estabelecer relações... e tantos outros verbos tão conhecidos, tão presentes nas atitudes brincante das crianças e adormecidos nos adultos.

Observando as crianças no parque, senti falta das brincadeiras tradicionais, das cantigas de roda, do pular corda... apenas a amarelinha fez uma visita, durante o tempo que lá estive. Será que está fora de moda? Senti falta também da presença do adulto como cúmplice das brincadeiras das crianças. Estas nas raras vezes que se apresentaram, representaram um breve o tempo da cumplicidade.

Sabemos que o jogo da criança não é equivalente ao jogo do adulto, pois não é uma simples recreação. O adulto que joga afasta-se da realidade, enquanto a criança, ao brincar/jogar, mistura realidade e fantasia, que lhe oportunizam avançar para novas etapas de domínio do mundo que a cerca. Para o adulto, o jogo é uma atividade supérflua, uma forma de compensar o seu desequilíbrio ou uma forma de espairecer. Mesmo assim, a professora necessita ter uma atitude ativa sobre as brincadeira das crianças, inclusive uma atitude de observação, que lhe permitirá conhecer muito sobre as crianças, os seus dizeres, fazeres e sentires (FERREIRA, 2002).

Esta atitude ativa está para além do que se considera como função da professora frente às crianças e às brincadeiras, como por exemplo, providenciar um ambiente adequado para o jogo infantil, criando espaços e tempos, organizar os espaços de modo a permitir as diferentes

formas de jogos, do mais sedentário ao que exige mais mobilidade e expansão de movimentos e selecionar materiais adequados, de acordo com a idade e as necessidades de cada criança, deixando-os à disposição delas. Disponibilizar material o mais diversificado possível, tanto na quantidade, quanto na variedade, procurando estar de acordo com o interesse que desperta nas crianças para a ampliação de seus conhecimentos e criatividade. Pode-se oportunizar também a repetição dos jogos, pois as crianças sentem grande prazer em repetir jogos que conhecem bem, sentem-se seguras em realizá-los. Além disso, é preciso enriquecer e valorizar os jogos realizados pelas crianças, introduzindo novos objetos e personagens ou novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para elas, de forma a propiciar o aumento das suas potencialidades. O professor pode ajudar a resolver os possíveis conflitos que venham a surgir em certos momentos da brincadeira, auxiliando as crianças a negociar, compartilhando as opiniões para o estabelecimento de consenso entre os participantes e respeitando as diferenças e preferências de cada criança, de forma a não colocá-la em situação de constrangimento.

Uma atitude ativa da professora junto às brincadeiras das crianças está acima de suas funções habituais, pois exige dela uma postura de cúmplice, de co-construtora da brincadeira, de companheira no sentido de compartilhar, seja brincando junto ou contando como brincava quando tinha a idade delas.

As imagens sociais dos tempos passados perdem-se, guardados em gavetas que não foram mais abertas em virtude do novo modo de vida, das novas brincadeiras e objetos/brinquedos, dos tempos atuais, que impede a transmissão cultural de brincadeiras dentro de espaços públicos. Cabe as instituições de educação, a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que outros elementos da cultura, possa entrar, contribuindo no enriquecimento do repertório imagético da criança.

A criança não é produtora de cultura em si, mas sim, a partir de uma base que já está dada e faz parte do contexto de sua história. Nesse sentido, ela é também resultado de uma cultura maior em termos de uma cultura específica. O que revela, que as manifestações culturais das pessoas estão embuidas em vínculos que estabelecem (BÚFALO 1997, p. 28).

O parque, para os adultos, não aparece como espaço central, para estabelecer relações de conhecimento com as crianças; sendo o espaço interno mais privilegiado neste sentido, desprezando –se o espaço externo como espaço de ampliação do conhecimento das crianças em varias situações. Contrariamente, percebi que o parque, pode proporcionar significativas e concretas experiências de conhecimento do mundo e das relações, considerando que neste

espaço são as crianças que vão em busca de descobertas, de desafios, são elas que questionam e vão em busca das respostas, enquanto que na sala elas constantemente são estimuladas a responderem a um desafio proposto pelo adulto.

Constatei, que o espaço do parque, não era incorporado dentro de um projeto pedagógico pela importância que ele representa, por isso ele ficava circunscrito a um segundo plano. Também é possível sublinhar que dentro da rotina cotidiana, deste grupo de crianças pesquisado, o parque parece ser representado como “brincadeira livre” para fins de extravasamento de energia das crianças e de recuperação destas por parte dos adultos.

O que se torna importante ressaltar, é que a brincadeira humana supõe contexto social e cultural, desta forma

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por uma imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. (BROUGÈRE, 1997. p. 97)

O parque era um espaço utilizado todos os dias, com exceção dos dias de chuva. Apesar de ser o espaço preferido das crianças, o tempo cronometrado mostrou que as crianças passam a maior parte do tempo na sala do que no parque. A definição do tempo em que as crianças passam no parque são determinadas pelos adultos. Percebi que no parque assim como na sala, as crianças, tinham hora pra brincar e hora pra arrumar. A hora das arrumações também se caracterizavam pela hora da resistência de entrar para a sala. As crianças se utilizavam de estratégias para estender o tempo de permanência neste espaço.

No desenvolvimento desta pesquisa através dos gráficos e das minhas análises tentei esclarecer o que as crianças fazem neste espaço. Repetindo, podemos afirmar que entre outras coisas, elas brincam. Brincam das mais variadas formas, em diferentes lugares, e com diferentes pessoas. Mas é importante ressaltar que, assim como fenômenos e fatos sócio-culturais as brincadeiras pressupõem uma aprendizagem social, isto é, aprende-se a brincar. Uma visão biológica das brincadeiras é que idealiza, além das relações, as próprias crianças e suas possibilidades educacionais (BROUGÈRE, 1997), esquecendo que as crianças aprendem mesmo quando o adulto não tem a intenção de ensinar.

Contrariando os espaços vazios propostos pelos adultos, as crianças procuravam cantos, caixas, lugares em que poderiam desfrutar um pouco sua privacidade.

Outro aspecto que pode constatar com esta investigação é que o tempo/espaço do parque, não vem sendo efetivamente alvo de discussão, estudo e reflexão pelos profissionais desta instituição, nas reuniões pedagógicas, apesar de ser utilizado todos os dias -com exceção dos dias de chuva- somente é pensado e planejado em dias de oficinas e de festas na instituição.

Se do ponto de vista das representações, o brincar parece não apresentar oposição entre os interesses das crianças e os do adulto, do ponto de vista da sua realização, a ambigüidade se faz presente, uma vez que o lema dos adultos é “brincar sim, mas sem inventar moda”. Podemos subentender aqui, uma concepção de ordem e limites de tolerância para as brincadeiras das crianças, que ao ser definida pelo adulto, podem servir como fatores de constrangimentos, limitadores das ações das crianças. Esta concepção pode estar relacionada a visão que o adulto tem da brincadeira onde, “Adulto e criança não tem a mesma relação com a imagem, nem os mesmos referentes culturais para interpretar as imagens. Portanto, não vêem a mesma coisa” (BROUGÈRE, 2004, p.86).

O *brincar sem inventar moda*, parece estar, por um lado, ligado a necessidade de resolver o problema, da conservação dos objetos/brinquedos, bem como uma tentativa de garantir uma maior igualdade de acesso a eles pelas crianças. Por outro lado, parece estar, ligado a necessidade de resolver o problema da gestão do coletivo de indivíduos do Grupo IV, visando a sua integração, enquanto um grupo da instituição, bem como, a sua integração e harmonia com os outros grupos de crianças, de diferentes idades, professoras e auxiliares. Ou seja, a sua constituição como grupo social participativo.

Os resultados das análises permitem antever que a representação de infância da professora e auxiliar estrutura-se, na mobilidade dos seguintes temas: liberdade, igualdade, solidariedade e aprendizagem. Estes temas combinam-se e recombina-se de formas variadas, ora excluindo-se um ao outro, ora compondo-se numa unidade contraditória, e aparente coerência com concepções mais modernas de criança e infância, tais como as que se encontram na introdução deste trabalho.

A presença dessas múltiplas representações expressa o momento no qual a Educação Infantil ainda constrói a sua identidade, marcados pela confluência de inúmeras representações. As características desse momento fazem aumentar a necessidade de reflexão

das educadoras da Educação Infantil, no sentido de repensar sobre o tempo/espaço do parque e suas proposições. Pensar, projetar, disponibilizar e organizar o espaço do parque, para as crianças reais e histórica que temos, exige que as conheçamos e as incluamos neste processo.

A vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo o tempo e o tempo pleno é o tempo presente. A Educação Infantil que desejamos é aquela que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico, sem pré-concepções, comparações e diminutivos.

A plenitude da vida me foi mostrada pelas crianças através das relações/interações estabelecidas na cotidianidade da instituição, através das histórias por elas criadas e encenadas, histórias vividas com intensidade.

Desta forma, pensando no tempo/espaço do parque, como espaço-tempo de relações sociais entre crianças de varias faixas etárias, participar de ações/brincadeiras comuns com outras crianças, não se reduz unicamente a um campo de expressão de subjetividades. Mais do que isso, se apresenta como uma oportunidade, para as crianças definirem sua própria ordem social com alguma autonomia. Em outras palavras, a existência de um *espaço/tempo das crianças* do Grupo IV no NEI, pode criar condições de possibilidades para o exercício da sua cidadania, colocando em pratica “uma política horizontal entre indivíduos ou grupos sociais e na solidariedade que dela decorre, uma solidariedade participativa e concreta”, ou seja, socialmente contextualizada (SANTOS, 1994: 208).

O que se acha diante de nós é o agora e o aqui, a atualidade em sua dupla dimensão espacial e temporal. A criança sempre nos surpreende, ultrapassa os limites, exhibe novos mistérios, inventa novas opções. É neste sentido que o tom deste final é provisório, pois assim como as crianças, a realidade é dinâmica. O desafio não termina aqui, ao contrario é o começo de um novo desafio, de se pensar a criança para consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil.

A visão do novo só é possível a partir do existente, do já construído. Então eu me pergunto porque no parque há tanto de convencional e tão pouco de novo, de belo, de inaugural?

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim...

... e então, vamos brincar ?

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. *O espaço da creche: que lugar é este?* Dissertação de mestrado, UFSC, 2003.
- ARIÈS, P. *Historia social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, 2ª ed.
- ARROYO, MIGUEL, “O significado da infância.” In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília. MEC/SEF/DPE/COED/, 1994. p 88-92.
- AZANHA, José M P. *Uma idéia de pesquisa Educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BACHELARD Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins fontes, 1993.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, José Messias. *O comercio de múltiplas filiais em Florianópolis-SC*. 1997
- _____. *Urbanização, Comercio e Pequena Produção Mercantil na Ilha de Santa Catarina*. IN: SANTOS, Mauricio Aurélio dos. *Ensaio sobre Santa Catarina, Letras Contemporâneas*, 2000.
- BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, 1998, Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
- BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *Obras escolhidas I. Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- _____. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susana. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre:ARTMED, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE, 1998. v. I, v. II, v. III.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil –1988, 2ª edição*. Brasília: Imprensa Nacional. 1997.
- _____. *Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dezembro 1976.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

_____. *Brinquedo e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUFALO, Jeane Maria Parice. *Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fulvia. *Crêterios para um atendimento em creches e Pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: COED/MEC, 1995.

CAMPOS, Maria M. *Educação Infantil: O Debate e a Pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, nº 101, p 113-127, jul. 1997.

CARNEIRO, Glauco. *Florianópolis, Roteiro da Ilha Encantada*. Florianópolis: Expressão, 1987.

CASCAES, Franklin Joaquim. *A pesca da tainha na Ilha de Santa Catarina*. [Florianópolis]: MA/UFSC, 1978.

_____. *Universo açoriano*. Museu de Antropologia (SC); Museu de Arte de Santa Catarina, Florianópolis: IOESC], 1987.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. *Povo e tradição em Santa Catarina- Florianópolis*: Edeme, 1971.

CECCA, Centro de Estudos, *Cultura e Cidadania*. *Uma cidade numa ilha: relatório sobre os problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Insular, 1997, p.44

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

_____. *De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu*. In: *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p.19-32.

_____. *O referencial curricular nacional de Educação Infantil no contexto das reformas*. In: *Revista Educação e Sociedade* nº 80, volume 23, número especial, 2002 pp329-348.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO NETO, J. Teixeira. *A construção do sentido na Arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

CORSARO, William A. e MOLINARI Luisa. *La Famiglia, i compagni, la scuola: Il método etnográfico per lo studio dei contesti di sviluppo*. In, GOBBO Francesca e GOMES Ana Maria. *Etnografia nei contesti educativi*. CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitária di Colamartini Enzo s.a.s. 2003.

CORSARO, Willian A. *A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças*. In: Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, 2002, p. 113-134

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

DAUSTER, T. *Relativização e Educação: usos da antropologia na educação*. Trabalho apresentado no GT Educação e Sociedade. ANPOSC, Caxambu/MG, out. 1989. (mimeo)

DAHLBERG Gunilla, MOSS, Peter & PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

DWORECKI, Silvio. *Qualidade do Espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola: Recomendações*. São Paulo, 1994.

EDWARDS, Carolyn. et alli. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

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

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENDE, MICAEL. *A História Sem Fim*. Editora Martins Fontes, 1997.

ESTADO DE SANTA CATARINA. *Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 91/99*.

_____. *Governo do Estado de Santa Catarina. Decreto nº 30.436, de 30 de setembro de 1986*. Dispõe sobre estabelecimentos de ensino. Capítulo V. Do Espaço, das Instalações e dos equipamentos.

EZPELETA, J & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FACCIO, Maria da Graça Agostinho. *O Estado e a transformação do espaço urbano: a expansão do estado nas décadas de 60 e 70 e os impactos no espaço urbano de Florianópolis*, Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFSC, 1997.

FANTIN, Marcia. *Cidade dividida*. Florianópolis: Futura, 2000.

FANTIN, Mônica. *No mundo da brincadeira; jogo, brinquedo e cultura na Educação Infantil*. Florianópolis:CidadeFutura, 2000.

_____. *Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil*. Dissertação de mestrado. UFSC - Florianópolis/SC, 1996.

FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (org). *O Espaço Físico como um dos Elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil*. In: Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Editora Autores Associados, Campinas, 1998.

_____. *A Contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 69, dezembro 1995.

_____. DERMATINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: ed. Autores Associados, 2002.

FERNANDES, F. *As trocinhas do Bom Retiro*. In: Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – *as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

FORNEIRO, Lina Iglesias. *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In: ZABALZA, Miguel. *A qualidade em Educação Infantil*. POA: Artmed, 1998: 229-281.

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

FRAGO, Antonio V. *Lugares e tempos en la escuela*. Vela Mayor, ano IV, nº11, p. 61-69, 1997.

_____. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. Revista Contemporaneidade e Educação, Ano V, n.7, 2000.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. *Caos-espaço-educação*. São Paulo: Anablume, 1994.

FRANCO, M.L.P.B. “*Estudo de caso*” *no falso conflito que se estabelece entre análise qualitativa e quantitativa*. (mimeo)

FULGRFF, Jodete. *A Infância no Papel e o Papel da Infância*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2001.

FLORIANOPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil*. Florianópolis, 1996.

_____. *Estatuto do Magistério Público Municipal*. Lei nº 2.517/86

FLORIANOPOLIS : *Uma síntese histórica*. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes: Secretaria Municipal de Educação, 1993.

GALARDINI, Annalia. *L'essere e il fare dei bambini: espeienze e prospettive dei servizi educativi prescolari in Itália*. Rio de Janeiro, OMEP, 2000.

GARCIA, Regina Leite (org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: ABDR, 1989.

_____. *O saber local*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*: São Paulo, Martins Fontes. 1984.

GUSMAO, Neusa Maria M. de. *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro*. In: Cadernos de Pesquisa. N. 107, 1999: 41-78.

HADDAD, Lenira. *A creche em Busca de Identidade*. São Paulo Edições

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IBGE 2000- disponível em < www.ibge.gov.br>

ITURRA, Raul. *As culturas da cultura: infantil, adulta, erudita*. In: Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, 2002, p. 135-153.

_____. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Ed. Fim do Século, 1997.

JENKS, C. *Constituindo a criança*. Revista Educação Sociedade e Cultura. Edições Afrontamento, LTDA: Porto, Portugal, nº17, 2002. p. 113-134.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) *O jogo e a educação infantil*. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Escolarização e brincadeira na Educação Infantil*. Disponível em: <http://apache.fe.usp.br/laboratorios/labrimp>. Acesso em: março de 2002.

_____. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. *Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras como parte integrante do projeto pedagógico*. São Paulo: Labrimp/FEUSP/fund. ORSA, 1997.

KRAMER, Sônia; Leite, M. I. F. P. (Orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP. Editora Papirus, 1998. (Série Prática Pedagógica).

KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Izabel. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. CAMPINAS, SP. Papirus, 1996.

_____. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. In: Anais do seminário Internacional da OMEP: Infância – Educação Infantil – Reflexões para o início do século. RJ: Ravel, 2000: 34-53.

_____. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 116, p. 41-59, jul. 2002

LARROSA, Jorge. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. IN: LARROSA, Jorge e Lara, Nuria P. de. (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, vozes, 1998, p. 67-86.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. *A criança e a percepção do espaço*. Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 31, p. 73-80, dez. 1979.

_____. *A importância da qualidade do espaço na educação das crianças*. Criança. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, nº 27, p. 9-12, 1994.

LOPES, Ana E. *Foto-Grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998. p. 75-107

MEC/SEF/COEDI. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995

MEC/SEF/DPE/COEDI. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*. Brasília, 1996.

_____. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil* (versão preliminar), 1998.

NUNES, A. *A sociedade das crianças a'uwe-xavante, por uma antropologia da criança*, Lisboa: IIE, 1999.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Ponpeu do. *Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. IN: Faria e Palhares (org.) *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas, Autores Associados, 1999, p. 99-112.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. *Do Outro Lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. 2001. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

OSTETO, Luciana. *Educação Infantil em Florianópolis*. Florianópolis. Cidade Futura, 2000.

_____. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*/ Maria Lucia de A. Machado, (org.). – São paulo: Cortez, 2002

PACHECO, J. *O pensamento e a ação do professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

PAIS, J. M. *Nas rotas do cotidiano*. Revista critica de ciências sociais, nº 37, junho, 1993. (mimeo).

PEREIRA, Ângela Maria Nunes. *A sociedade das crianças A'uwe-xavante: por uma antropologia da criança*. Temas de Investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional- Ministério da Educação, 1999.

PEREIRA, Nereu do Vale. *Ribeirão da Ilha. Vida e retratos- Um distrito em destaque*. Florianópolis. Fundação Franklin Cascaes. 1990.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J (coord). *As crianças- contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Núcleo de Educação Infantil Carianos. 2003/2004

PRADO, P. D. *As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche*. Pro-posições, vol. 10, n. 1(28), Campinas-SP, março/1999.p.110-118.

_____. *Apontamentos sobre a brincadeira e a Educação Infantil*. Florianópolis/SC, set.1999 (mimeo).

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UNICAMP.

ROCHA, Eloisa A. C. *Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação*. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, nº 18, 1997, p.21-33.

_____. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED, 1999.

_____. *A pedagogia e a Educação Infantil*. Revista Brasileira de Educação nº 16 ANPED, 2001.

SANTOS, Boaventura S. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo; Cortez, 2000.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000(voll).

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Douglas. *A Reinvenção do Espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1996. (coleção espaços)

_____. *Pensando o espaço do homem*. 2.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997

_____. *A Natureza do Espaço e Tempo: razão e emoção*. 3.ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

SAYAO, Débora Tomé. *Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar a possibilidade do trabalho pedagógico integrado*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

_____. *Infância, Prática de Ensino e Educação Física e Educação Infantil*. In: *Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões sobre a prática de ensino de educação física*. Alexandre F. Vaz, Débora T. Sayão, Fabio M. Pinto (org.) – Florianópolis: ed. Da UFSC, 2002. p. 45-64.

SARMENTO, Manuel J & Pinto Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo*. IN: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) *As Crianças – Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. (coord.) *Saberes sobre as Crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1999.

SARMENTO, Manuel J. *Crianças: educação, culturas e cidadania ativa*. Projeto de Pesquisa. Universidade do Minho: Portugal, 2001.(mimeo).

_____. *As Culturas da Infância. Nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Portugal, 2002(mimeo).

_____. *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de & VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos –Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação*. Edições ASA- Porto- Portugal 2004.

SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história*. 2. ed. Rio de Janeiro: **Marco Zero**, 1997.

SILVEIRA, Claudir. *O Balaio de Caranguejos*, Florianópolis. Artesanal. 1985.

SOUZA LIMA, M. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989 (Coleção cidade aberta).

_____. *A Arquitetura e Educação*. São Paulo: Nobel, 1995.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem; Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas-SP:Papirus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim & PEREIRA, Rita Marisa R. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. In: Sonia e LEITE, Maria Isabel (org.) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998: 25-42.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 7-31. 2001.

THOMPSON, E. P. “*O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial*”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Do Corpo da Carência ao corpo da potencia: desafios da docência*. In: *O corpo que fala dentro e fora da escola*. GARCIA, Regina Leite (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRIVIÑOS, A. *Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. *Percebendo o corpo*. In: *O corpo que fala dentro e fora da escola*. GARCIA, Regina Leite (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WAJSKOP, Gisela F. *O brincar na Educação Infantil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.92, p.62-69, fev. 1995.

_____. *Brincar na pré-escola*. São Paulo:Cortez, 1995. (Col. questões da nossa época; vol.48)

_____. *Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional*. Tese de doutoramento: São Paulo: FEUSP, 1996.

WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica, 1988.