Universidade de Brasília

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LOURENÇO SILVA TEIXEIRA

OS LUGARES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL: ENTRE OS ESPAÇOS CONCEDIDOS E OS EXPERIENCIADOS

BRASÍLIA - DF

2023

LOURENÇO SILVA TEIXEIRA

OS LUGARES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL: ENTRE OS ESPAÇOS CONCEDIDOS E OS EXPERIENCIADOS

Dissertação Mestrado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação, sob orientação da Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli

BRASÍLIA - DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SL892l

Silva Teixeira, Lourenço
OS LUGARES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL: ENTRE OS ESPAÇOS CONCEDIDOS E OS EXPERIENCIADOS / Lourenço Silva Teixeira; orientador Monique Aparecida Voltarelli . -- Brasília, 2023.
162 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL. 2. ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA. 3. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA. 4. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA . 5. LUGAR DE CRIANÇA . I. Aparecida Voltarelli , Monique , orient. II. Título.

LOURENÇO SILVA TEIXEIRA

OS LUGARES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL: ENTRE OS ESPAÇOS CONCEDIDOS E OS EXPERIENCIADOS

Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação, sob orientação da Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli - Presidente
PPGE-MP/FE/UnB

_____

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa - Titular
PPGE-MP/FE/UnB

_____

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes - Titular
Universidade Federal de Juiz de Fora

_____

Prof. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers - Suplente
Programa de Pós-Graduação em Educação Física/UnB

Dedico essa dissertação
às crianças que conheci na pesquisa e
que a mim entregaram suas histórias e
me acolheram em seus lugares,
espero que suas vozes ecoem por muitos espaços.
Dedico também ao Lourenço menino,
que tirou por alguns meses o uniforme de professor e
lembrou o quão especial é brincar e ser criança,
que se mantenha viva toda essa experiência
em sua trajetória profissional.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que tornaram possível a conclusão desta dissertação:

Ao meu namorado Paulo Henrique que esteve ao meu lado em todas as etapas dessa jornada, me apoiando, ajudando, compreendendo e que, graças ao seu incentivo e suporte, não me deixou desistir no processo.

À minha mãe Vilma que, mesmo não conhecendo ou entendendo o que significa um diploma de mestre, da sua forma, me deu amor e suporte para minha jornada.

À minha tia Vina que partiu cedo demais durante essa trajetória, mas cujo amor, paciência e memória continuam a me inspirar.

À minha amiga Jéssica Reis, incentivadora de jornada e quem sempre esteve presente, mesmo que distante, nas minhas dificuldades e necessidades.

À minha orientadora Monique Ap. Voltarelli, cuja sabedoria, orientação e paciência foram fundamentais para o sucesso deste trabalho. Sua sensibilidade e acolhimento em momentos difíceis me fizeram admirar não somente a excelente professora e pesquisadora que é, mas também uma grande pessoa.

À banca avaliadora, Profa. Dra. Etienne Baldez e Prof. Dr. Jader Janer, por dedicarem seu tempo e conhecimento para avaliar esta dissertação e pelas incríveis contribuições na qualificação.

À UnB, por proporcionar que mais uma vez eu estivesse por aqui, me profissionalizando, me inspirando e proporcionando que eu leve para a comunidade que vim, uma educação transformadora e de excelência.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde nos últimos 6 anos fui professor, em especial, à professora Danielle Mendonça que, durante uma incrível formação continuada ministrada por ela na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, me motivou a seguir em formação e inspirado em pesquisar sobre tempo e espaços da educação infantil do DF.

E, por fim, às crianças que participaram da minha pesquisa, cuja colaboração e entusiasmo foram essenciais para o sucesso deste trabalho. Suas vozes e experiências enriqueceram o meu estudo de maneira inigualável.

A todos vocês, meu sincero agradecimento por fazerem parte desta jornada acadêmica. O apoio, o amor e as contribuições foram fundamentais para a conclusão desta dissertação.

Criança olha, observa, pensa e fala, só que ninguém escuta.
Criança discorda e tem boas ideias, mas ninguém liga.
Criança ajuda, surpreende e salva o dia, mas ninguém agradece.
Você já parou para escutar uma criança?
Já perguntou para ela o que ela acha disso ou daquilo, ou quais são seus sonhos e vontades?
Já perguntou qual escola ela quer ou quais melhorias ela precisa na rua que mora?
Parem de achar que as crianças são passivas e concordam com tudo que os adultos querem ou fazem.
Crianças não são racistas só porque os pais são, muito menos homofóbicas só porque escutam discurso de ódio onde frequentam.
Não parece, mas as crianças sabem do que está acontecendo ao seu redor, elas se importam, elas têm compaixão.
Criança não é boba, vocês que são.

TEIXEIRA, Lourenço (2017)
Caderno de poesias

RESUMO

A Educação Infantil (EI) pública do Distrito Federal é ofertada em diferentes espaços, sendo esses exclusivos para a etapa, ou compartilhado com o ensino fundamental e até mesmo com o ensino médio. A oferta de Educação Infantil em espaços escolares pode se diferenciar em muitos aspectos da ofertada em instituições próprias para as crianças pequenas. Este estudo teve como objetivo investigar as formas de organização e uso dos espaços em uma instituição pública escolar que oferte Educação Infantil na periferia do Distrito Federal (DF) e verificar como as crianças se experienciam os lugares concedidos e como vivem ali suas infâncias. A pesquisa de caráter qualitativo teve como metodologia observações participantes em uma turma de primeiro período de uma Escola Classe da Região Administrativa do Sol Nascente-DF com o pesquisador se inserindo como adulto atípico. A discussão dos dados foi ancorada no aporte teórico dos Estudos Sociais da Infância, trazendo aproximações entre a Sociologia e a Geografia, levando em consideração as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura. De resultado, encontramos mesmo com poucos espaços concedidos e dentro de uma cultura de escolarização, os lugares que as crianças através de diferentes linguagens como as brincadeiras os desenhos e os diálogos, vivem suas infâncias. Pudemos observar como as crianças se relacionam espacialmente e experienciam os espaços concedidos pelos adultos. Como produto dessa pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, foi elaborado um dossiê fotográfico com interações multimídia das relações espaciais das crianças sujeitas do estudo.

Palavras-chave: espaços de educação infantil; lugar de criança; cotidiano da educação infantil; geografia da infância; sociologia da infância.

ABSTRACT

Public Early Childhood Education in the Federal District is offered in different spaces, either exclusively for this stage, or shared with primary and even secondary schools. The provision of Early Childhood Education in school spaces can differ in many ways from that offered in institutions for young children. The aim of this study was to investigate the ways in which spaces are organized and used in a public school that offers Early Childhood Education on the outskirts of the Federal District and to see how children experience the places provided and how they live their childhoods there. The qualitative research was based on participant observations in a first period class at a school in the Sol Nascente administrative region of the Federal District, with the researcher acting as an atypical adult. The discussion of the data was anchored in the theoretical framework of Social Studies of Childhood, bringing together Sociology and Geography, taking into account children as subjects of rights and producers of culture. As a result, we found places where children live out their childhoods through different languages such as games, drawings and dialogues, even though there are few spaces provided and within a culture of schooling. We were able to observe how children relate spatially and experience the spaces provided by adults. As a product of this research for the Professional Master's Program in Education at the Faculty of Education of the University of Brasilia, a photographic dossier was produced with multimedia interactions of the spatial relations of the children who were the subjects of the study.

Keywords: early childhood education spaces; place of child; early childhood education daily; geography of childhood; sociology of childhood.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Ceilândia no mapa do Distrito Federal.....48
Imagem 2 - Mapa das Escolas de Ceilândia.....51
Imagem 3 - Fotografia: A instituição investigada.....52
Imagem 4 - Fotografia: Os arredores da escola.....52
Imagem 5 - Fotografia: Sala de referência.....54
Imagem 6 - Fotografia: Galpão do Recreio.....55
Imagem 7 - Fotografia: A Brinquedoteca.....55
Imagem 8 - Fotografia: O parque.....56
Imagem 9 - Fotografias: Os banheiros.....57
Imagem 10 - Fotografias: Os banheiros.....57
Imagem 11 - Fotografias: A quadra.....58
Imagem 12 - Fotografias: O estacionamento.....58
Imagem 13 - Fotografia: Debaixo das mesas.....58
Imagem 14 - Fotografia: Contribuições no diário de campo.....63
Imagem 15 - Fotografia: A mordida.....64
Imagem 16 - Fotografia: Conversa sobre nascimento.....73
Imagem 17 - Fotografia: Eu estou muito triste.....75
Imagem 18 - Fotografia: Você sabia aluno novo?.....76
Imagem 19 - Fotografia: Papos de refeitório.....79
Imagem 20 - Fotografia: A Sala de Referência.....81
Imagem 21 - Fotografias: Eu vejo túneis e cavernas.....82
Imagem 22 - Fotografias: Eu vejo túneis e cavernas.....82
Imagem 23 - Fotografias: O esconderijo das crianças.....85
Imagem 24 - Fotografias: O esconderijo das crianças.....85
Imagem 25 - Fotografias: Não queremos fazer em cima da mesa.....86
Imagem 26 - Fotografias: Não queremos fazer em cima da mesa.....86
Imagem 27 - Fotografias: Isso daqui não é uma mesa.....87
Imagem 28 - Fotografias: Isso daqui não é uma mesa.....87
Imagem 29 - Fotografia: O escambo das crianças.....88
Imagem 30 - Fotografias: Queremos dormir.....89
Imagem 31 - Fotografias: Queremos dormir.....89
Imagem 32 – Fotografias: O que tem lá fora?.....90

Imagem 33 – Fotografias: O que tem lá fora? 90
Imagem 34 – Fotografias: Corre que a tia está vindo 91
Imagem 35 – Fotografias: Corre que a tia está vindo 91
Imagem 36 - Fotografia: Meninos são soldados, meninas modelos 92
Imagem 37 - Fotografias: Isso aqui é música 93
Imagem 38 - Fotografias: Isso aqui é música 93
Imagem 39 - Fotografias: Olha o que eu fiz 94
Imagem 40 - Fotografias: Olha o que eu fiz 94
Imagem 41 - Fotografias: Olha o que eu fiz 94
Imagem 42 - Fotografias: Lero-lero 94
Imagem 43 - Fotografias: Lero-lero 94
Imagem 44 – Fotografia: A caixa D'agua de Ceilândia 95
Imagem 45 - Fotografias: Não quero fazer dever 96
Imagem 46 - Fotografias: Não quero fazer dever 96
Imagem 47 - Fotografias: A sala é lugar de brincar 96
Imagem 48 - Fotografias: A sala é lugar de brincar 96
Imagem 49 - Fotografias: Brincando de desenhar 98
Imagem 50 - Fotografias: Brincando de desenhar 98
Imagem 51 - Fotografias: Brincando de desenhar 98
Imagem 52 - Desenhos: Autorretratos 99
Imagem 53 - Desenho: A brinquedoteca e o aluno novo 100
Imagem 54 - Desenho: A brinquedoteca e o aluno novo 100
Imagem 55 - Desenho: A escola 101
Imagem 56 - Desenho: A sala de Referência 102
Imagem 57 - Desenho: Os escorregas 103
Imagem 58 - Desenho: Os escorregas 103
Imagem 59 - Desenhos: As casinhas 104
Imagem 60 - Desenhos: As casinhas 104
Imagem 61 - Desenho XX: O refeitório 104
Imagem 62 - Desenho: A brinquedoteca 105
Imagem 63 - Desenho: A brinquedoteca 105
Imagem 64 – Fotografia: O parquinho 106
Imagem 65 - Fotografia: Pedra, papel e tesoura 107
Imagem 66 - Desenho: Brincar de aventureiros 108

Imagem 67 - Cena: Brincando de médico 109
Imagem 68 - Desenho: O dinossauro que fica debaixo da mesa 110
Imagem 69 - Cena e Desenho: Brincando de Pique 110
Imagem 70 - Cena e Desenho: Brincando de Pique 110
Imagem 71 - Pique-Pegue 112
Imagem 72 – Pique-cor 112
Imagem 73 – Pique-esconde 112
Imagem 74 - Desenho: Brincadeira de casinha 113
Imagem 75 - Desenho: Brincadeira de casinha 113
Imagem 76 - Cena: Brincadeira de casinha 113
Imagem 77 – Fotografia - Brincando de comidinha 114
Imagem 78 - Desenho - Brincando de comidinha 114
Imagem 79 – Fotografia – Brincadeira de polícia e ladrão 114
Imagem 80 – Desenho – Brincadeira de polícia e ladrão 114
Imagem 81 - Cena – Brincadeira de polícia e ladrão 114
Imagem 82 - Fotografias: Brincando de monstros 115
Imagem 83 - Desenho: Brincando de monstros 115
Imagem 84 - Fotografias: Brincando de monstros 115
Imagem 85 - Fotografia: A catapulta 116
Imagem 86 - Fotografia: o dinossauro 116
Imagem 87 - Desenho: A comidinha 116
Imagem 88 - Figura: 10 desejos das crianças 117

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Publicações encontradas na Plataforma Capes.....22
Quadro 2 - Nomes escolhidos pelas crianças 68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos do levantamento na Plataforma Capes 21
Tabela 2 - Número de crianças e porcentagem da demanda atendida na Educação Infantil de Ceilândia 49
Tabela 3 - Número de crianças por tipo de instituição na região administrativa de Ceilândia DF 50

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPI	Centro de Educação de Primeira Infância
CMEIDF	Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EC	Escola Classe
EI	Educação Infantil
IEI	Instituição de Educação Infantil
JI	Jardins de Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONG	Organização não-governamental
PMAD	Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
SEFP	Secretaria de Estado de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INFANTIL: O TERRITÓRIO DA INFÂNCIA 26

1.1 A sociologia da infância e a educação infantil 30

1.2 As crianças nas instituições de Educação infantil 32

1.3 A educação infantil como território de infância e lugar das crianças 35

1.4 Pensando o espaço dentro da perspectiva pedagógica 39

CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL, A METODOLOGIA E O CAMPO DA PESQUISA 43

2.1 A Educação Infantil do Distrito Federal 44

2.2 A Educação Infantil nas Regiões Administrativas de Ceilândia e Sol Nascente e Pôr do Sol 49

2.3 A Instituição Pública com mais turmas de Educação Infantil do DF 51

2.4 O caminho metodológico 59

2.5 O aluno novo: A inserção do campo e os primeiros contatos com as crianças 61

CAPÍTULO 3 OS LUGARES DAS CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTILDO DISTRITO FEDERAL 67

3.1 As culturas infantis e as apropriações do espaço sob a ótica das crianças 67

3.2 A infância e as suas relações com espaço a partir da organização institucional 80

3.3 Narrativas linguageiras das crianças de uma instituição de educação infantil 97

3.3.1 Os lugares das crianças na Instituição de Educação Infantil 101

3.3.2 Do que brincam as crianças? 106

3.3.3 A Instituição que as crianças querem e desejam 116

CAPÍTULO 4 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA OS LUGARES DAS CRIANÇAS: PROMOVENDO OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE AS INSTITUIÇÕES DO DF 119

CONSIDERAÇÕES FINAIS 123

REFERÊNCIA 131

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO 139

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 140

APÊNDICE C – PRODUTO TECNICO 141

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil se tornou a primeira etapa da Educação Básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996, sendo observadas conquistas e direitos diversos que foram adquiridos para as crianças de até 5 (cinco) anos de idade. Em 2009, a Emenda Constitucional 59/2009 tornou obrigatória a matrícula de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, necessitando, assim, que um maior número de instituições passasse a ofertar essa etapa de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhecem a Educação Infantil como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade das crianças, valorizando as diferentes linguagens e abordando o cuidar e o educar como indissociáveis, o que é um avanço significativo.

Como professor de Educação Infantil desde o ingresso na Secretaria de Educação em 2017 e atuando em 6 escolas diferentes, vivenciei diferentes organizações de tempos e de espaços e formas de organizar o trabalho pedagógico com as crianças. A falta de espaços ou o pouco tempo para uso me trouxeram inquietações a respeito da maneira que as crianças estavam passando por essa etapa nas diferentes instituições educativas do Distrito Federal. O incômodo se deu também com as interpretações equivocadas de alguns projetos pedagógicos que apontavam que a Educação Infantil seria uma pré-escola e então deveria se realizar atividades escolares de Ensino Fundamental ou promovendo uma apostila/cartilha como guia de aprendizagens. Essas inquietações levaram a submeter um projeto de pesquisa e a desenvolver a dissertação a fim de contribuir de alguma forma para a melhoria da Educação Infantil pública do DF.

Considerando os diferentes espaços públicos de Educação Infantil do DF e as diversidades de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que a forma com que as crianças se relacionam com os espaços revelam geografias particulares, a presente pesquisa procurou responder a seguinte questão: De que forma uma instituição de Educação Infantil do Distrito Federal organiza os espaços e como as crianças vivem suas infâncias nesses lugares?

Este estudo tem como contexto um espaço público de Educação Infantil do Distrito Federal (DF), por meio da investigação de uma instituição da região administrativa de Ceilândia no Distrito Federal. Pretende-se também discutir, contribuir e defender a Educação Infantil como política pública nacional podendo intercambiar discussões com outros estados. Esta dissertação de mestrado tem como objetivo geral investigar as relações espaciais que as crianças estabelecem com seus diferentes lugares de uma instituição pública que oferta Educação Infantil

no Distrito Federal, discutindo com o aporte teórico dos campos da Sociologia e Geografia da Infância.

Levando em consideração o objetivo geral da pesquisa, traçou-se os seguintes objetivos específicos: verificar as formas que uma instituição de Educação Infantil organiza o espaço; identificar como as crianças usam o espaço e suas preferências e conhecer as narrativas espaciais por meio das diversas linguagens das crianças. Como Produto Técnico, foi elaborado um dossiê fotográfico interativo com áudio e vídeo apresentando as Geografias espaciais das crianças e discutindo as práticas cotidianas da Educação Infantil.

No Distrito Federal, a Educação Infantil pública está presente em diferentes instituições, sendo elas: as creches (Centros de Educação de Primeira infância) onde são atendidas crianças de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos; Jardins de Infância, com crianças de 3 (três) a 5 (cinco) anos; os Centros de Educação Infantil, com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos; Escolas Classes e Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que atendem crianças de Educação Infantil de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, bem como os alunos do ensino fundamental. Além desses espaços, o que inicialmente pretendia-se ser de forma provisória, entretanto ainda é encontrado oferta de Educação Infantil em instituições da Segunda Etapa do Ensino Fundamental e em escolas de Ensino Médio. Ressalta-se que as estruturas físicas dessas instituições (Centros de Ensino Fundamental e Centros de Ensino Médio) se diferenciam de uma para outra, pois a disponibilidade e o uso dos espaços são de responsabilidade de cada instituição, que os organiza e destina para os professores e crianças.

A Educação Infantil do Distrito Federal possui diferentes ofertas. O período que as crianças do DF passam dentro das instituições varia de acordo com a disponibilidade e a função social dos espaços educativos, por exemplo, nos Centros de Educação de Primeira infância as crianças permanecem dentro da instituição em período Integral, das 7h30min até as 17h30m. Já em Centros de Educação Infantil, as crianças permanecem em apenas um turno (manhã ou tarde) por 5 horas. Barbosa (2000, p. 108) discute essa peculiaridade:

> Outra característica peculiar às instituições de Educação Infantil que elas apresentam uma característica temporal diferenciada, em relação às escolas elementares. Podem funcionar como atendimentos pontuais com uma duração breve diária ou semanal, em regime de meio turno ou período integral. Também há nelas uma descentralização e um menor controle explícito do Estado, ficando diluída a responsabilidade em diferentes instâncias, como a saúde, a educação e a assistência social. O espaço para a diferença esteve mais resguardado, pois a legislação sobre creches e pré-escolas é, em grande parte dos países, recente. O que as une é sua função social de educar as crianças, enfatizando também os aspectos de guarda e cuidados.

Essas diferenças de tempo de uma instituição para a outra estão ligadas diretamente ao espaço. Nas instituições que atendem dois turnos durante o dia, muitas delas não dispõe de espaços de refeição, banho e descanso para as crianças. Em contraponto, as instituições exclusivas para a primeira infância, em sua grande parte, dispõem desses espaços. Uma forma de nos aproximarmos dessas particularidades de oferta de tempos e espaços nas instituições do DF é conhecendo os Projetos Políticos Pedagógicos, nos quais podemos observar a organização do trabalho pedagógico e as especificidades de organização do trabalho, além de verificar as diferentes características dos espaços educativos. Cabe mencionar que são essas diferenças e semelhanças que podem caracterizar e mostrar a identidade da Educação Infantil distrital.

Alguns documentos são importantes na Organização e Planejamento da Educação Infantil, as DCNEI, a BNCC, e o Currículo da Rede de Ensino que no Distrito Federal é o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (CMEIDF). Neles, é fundamentado e apresentado para os educadores aspectos essenciais para o trabalho pedagógico. Discutiremos também a estruturação de rotinas, o uso dos ambientes da instituição e a relação que as crianças estabelecem com esses espaços os transformando em lugares significativos que são características do dia a dia da Educação Infantil. É nesse cotidiano que as crianças vivem suas infâncias, exteriorizam as suas necessidades e concretizam aprendizagem por meio de suas experiências, como demonstra Lopes e Vasconcellos (2005, p. 219):

> as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Nesse sentido, na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana em sua apropriação.

O cotidiano da Educação Infantil e a forma com que as crianças se relacionam com os espaços que são disponibilizados a elas são partes fundamentais deste projeto. A metodologia de pesquisa escolhida visa realizar observações participantes, com o pesquisador se inserindo nos lugares das crianças como “adulto atípico” (Corsaro, 2009). A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil. Foi possível conhecer, a partir do olhar das próprias crianças, as formas com que se relacionam com esses espaços e produzem cultura. As perspectivas dos Estudos Sociais da Infância, principalmente da Sociologia e Geografia da Infância e suas aproximações, foram o aporte teórico que permitiu realizar uma leitura dos dados gerados considerando e valorizando a fala e as relações das crianças com seus lugares.

Ainda sobre a metodologia, é importante ressaltar que essa pesquisa se insere dentro que um contexto nunca vivenciado. Em decorrência da pandemia da Covid-19[1] decretada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, as atividades presenciais das instituições de educação do DF e em âmbito nacional foram suspensas e, com a impossibilidade de abertura, a educação passou a ser ofertada por mediação tecnológica. Essa situação fez com que, repentinamente, as instituições educativas e as escolas precisassem reorganizar seus tempos e espaços. No entanto, diferentes desafios e barreiras foram impostos, já que o espaço-tempo em plataformas de aprendizagem (Google Sala de Aula, Google *Meet*, por exemplo) em nada se assemelha ao da instituição. Foi preciso repensar espaços e adaptá-los ao contexto das residências das crianças. Os professores de Educação Infantil precisaram rever suas práticas e propor às famílias uma organização espacial dentro de suas casas para experiências pedagógicas que promovessem aprendizagens. Com isso, tanto profissionais de educação quanto as famílias puderam refletir acerca da importância do espaço-tempo organizado dentro da instituição.

Esta pesquisa se iniciou, e foi planejada, nesse contexto pandêmico, com crianças se encontrando dentro de suas residências e as instituições públicas de Educação Infantil fechadas. Entretanto, com o avanço da vacinação, diminuição do número de mortes e a diminuição da curva de contaminação (índices que indicam uma mais segurança epidemiológica), as instituições foram reabertas, e os professores foram vacinados, e priorizados invés das crianças. A abertura foi inicialmente por modelos inicialmente híbridos, depois escalonados com redução de horários até a volta 100% presencial, a partir de normas técnicas e protocolos descrito no documento "Parâmetros para a Retomada das Atividades Presenciais nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal" (Distrito Federal, 2021). Somente em janeiro de 2022, as crianças brasileiras de 5 a 12 anos começam a ser vacinadas, em um contexto de negacionismos da ciência e de propagação de campanhas anti-vacinas com apoio do presidente do país. Uma reportagem do Portal G1 (Bolsonaro..., 2022), no mês de janeiro deste ano, mostra uma fala do presidente que minimiza e não da importância a mortes de 308 mortes de crianças entre 5 e 11 anos naquela data, e chama os defensores da vacinação das crianças de "tarados de vacina" e alega que não vacinará a sua filha. Esse tipo de propaganda na mídia, atrapalhou as

[1] A pandemia de Covid 19 foi declarada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020. As atividades de ensino no Distrito Federal, foram suspensas nessa data tendo uma retomada gradual e com protocolos de biossegurança somente em julho de 2021. O cenário Pandêmico teve grande impacto para o país, que além do colapso dos sistemas de saúde, as áreas sociais e econômicas sofreram grandes problemas, como por exemplo o Brasil retornando ao mapa da fome da Unesco. Até janeiro de 2022, 621 mil brasileiros perderam a vida, dentre essas, 2.625 crianças e adolescentes. No mundo, o número de mortos até janeiro de 2022, passa de 5,5 milhões.
Para maiores informações consultar: https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/entenda-o-que-e-uma-pandemia-e-as-diferencas-entre-surto-epidemia-e-endemia

campanhas de vacinação, desestimulou e desinformou famílias e o que acabou provocando mais mortes de crianças não vacinadas.

Com o reinício das aulas presenciais, consideramos que em 2022 o cenário esteve mais seguro, foi vislumbrada a viabilidade de realizar uma investigação com as crianças dentro das instituições. A pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais desta universidade. A temática da COVID 19, inclusive as mortes, será relatada nas notas de campo porque também foi apresentada pelas crianças.

Esta pesquisa se justifica pela importância de compreender a forma que as crianças vivem sua infância nas instituições de Educação Infantil do DF, visto que os espaços destinados a elas muito se diferem uns dos outros. Também foi observado uma necessidade de verificar como as crianças têm se relacionado e ocupado esses espaços. Dentro do Programa de Mestrado Profissional se justifica a importância de se discutir a organização do espaço nas instituições de Educação Infantil, para que possam ser explorados pedagogicamente com maior intencionalidade e dando oportunidades de diversas experiências para as crianças, assim como pensar em outras formas de organização a fim de garantir que as crianças tenham mais condições de vivenciar diferentes experiências, tendo em vista que grande parte delas vivem períodos da infância nas instituições educativas.

No intuito de ampliar as discussões e os olhares sobre a temática investigada, foi realizado um levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como estratégia de busca, foram utilizados os seguintes descritores: geografia da infância, espaço de educação infantil, espaço de criança, espaço de infância, lugar de educação infantil, lugar de infância, lugar de criança, território de educação infantil, território de infância, território de criança. Para ampliar as buscas, também foi utilizado como variável os mesmos conceitos trocando a preposição “de” pela contração “da”. Inicialmente, o critério utilizado para seleção dos trabalhos foi o de estudos realizados em instituições de Educação Infantil. A tabela a seguir, ilustra os primeiros resultados.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos do levantamento na Plataforma Capes

DESCRITORES UTILIZADOS	ESTUDOS ENCONTRADOS	ESTUDOS SELECIONADOS
Geografia da Infância	25	8
Espaço de Educação Infantil	22	15
Espaço de Criança	0	0
Espaço de Infância	1	0

Lugar de Educação Infantil	1	1
Lugar de criança	16	5
Lugar de Infância	9	2
Território de Educação Infantil	0	0
Território de criança	1	0
Território de Infância	1	0
Espaço da Educação Infantil	35	26
Espaço da Criança	8	1
Espaço da Infância	0	0
Lugar da Educação Infantil	2	2
Lugar da criança	43	8
Lugar da Infância	27	2
Território da Educação Infantil	0	0
Território da criança	1	0
Território da Infância	1	0
TOTAL	193	**69**

Fonte: elaborado pelo autor

Desses 69 estudos encontrados, foram excluídos aqueles que não disponibilizavam arquivos para acesso nos repositórios das Universidades, também os que eram anteriores a 2001 (já que se considerou os últimos vinte anos de publicação como recorte para o levantamento) e estudos que o objeto não abordava as relações das crianças nos espaços das instituições. Foram selecionados 26 trabalhos, sendo eles: 21 de mestrado e 5 de doutorado.

Partindo dessa seleção, foi realizada uma breve leitura dos resumos e da metodologia dos trabalhos e foram destacadas as teses e dissertações que investigaram as experiências das crianças dentro dos espaços/territórios/lugares de Educação Infantil entre os anos de 2001 e 2021, tendo como recorte as pesquisas dentro do campo dos Estudos Sociais da infância, restando, então, 10 estudos, apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 - Publicações encontradas na Plataforma Capes

ANO	NIVEL	AUTOR / ANO /NIVEL	TÍTULO	METODOLOGIA
2005	DOUTORADO	VASCONCELLOS, Tânia de	Criança do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no noroeste fluminense	Análise da narrativa de professoras de crianças até seis anos
2007	MESTRADO	SILVA, Carla Andréa Lima da	Saberes e fazeres das crianças: Manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora	Pesquisa de caráter etnográfico
2010	MESTRADO	ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca	O brincar em casa e na escola: um estudo sob a perspectiva de	Entrevistas com crianças, mediadas por desenhos

			crianças de uma pré-escola pública'	
2012	MESTRADO	VIEIRA, Belissa Saadi.	Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC/FURG: contribuições para a educação ambiental	Investigação etnográfica
2013	MESTRADO	BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda	O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade	Procedimentos metodológicos da etnografia
2014	MESTRADO	BASTOS, Lilian Francieli Morais de.	A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez.	Pesquisa de inspirações etnográficas,
2016	MESTRADO	CARVALHO, Lorena Julieta de	Crianças e criações: espacialidades e tecnologias em movimento	Etnografia
2016	MESTRADO	SANTOS, Elaine Suane Florencio dos	O brincar nos espaços-tempos das crianças na educação infantil no/do campo: um encontro com as culturas infantis no território campesino	Cunho etnográfico
2018	MESTRADO	MINELLA, Juliana Fornech	Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil	Observação, fotografias, rodas de conversa e desenhos com as crianças e entrevistas com educadores
2021	MESTRADO	SOUSA, Carolina Silva Gomes de	Uma piscina que virou bolo: cartografias crianceiras e vivências espaciais na infância	Observações e conversas com as crianças

Fonte: Elaborado pelo autor

Esses estudos foram realizados nas instituições, com diferentes olhares e recortes. Minella (2018) e Bastos (2014) analisaram a participação das crianças nas instituições de Educação Infantil sendo que, nessa organização e gestão dos espaços, a participação é um conceito muito discutido na Sociologia da Infância. Já Santos (2016), Vieira (2012) e Silva (2007) se concentraram em debater a cultura infantil nos espaços, conhecendo e se aproximando do repertório das brincadeiras e das relações entre pares das crianças.

Vasconcellos (2005), Bezerra (2013), Carvalho (2016) e Sousa (2021) se apropriam de conceitos de Geografia da Infância no aporte teórico e abordam, especificamente, as relações das crianças com suas instituições, trazendo, respectivamente, os lugares, o espaço, as espacialidades e as vivências espaciais das crianças como categorias de investigação.

É importante destacar que, quanto aos instrumentos de pesquisa, seis trabalhos apontam que utilizaram enfoque etnográfico ou a própria etnografia no campo da pesquisa; outros dois realizaram observações nas instituições. Esses estudos trazem informações sobre o contexto e cotidiano da Educação Infantil. A Pesquisa de Almeida (2010) realiza uma entrevista com as crianças e apenas a pesquisa de Vasconcellos (2005) realiza uma pesquisa partindo da fala das

professoras. A escolha de instrumentos metodológicos que trazem como centro a criança é uma característica presente na maioria dos Estudos Sociais da Infância, uma vez que eles permitem que se conheça a cultura e as relações das crianças de maneira mais eficaz, como apontam Sarmento e Pinto (1997, p. 29):

> Relativamente às metodologias seleccionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa. Porém, para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações.

Esse levantamento realizado traz apenas como recorte as teses e dissertações da Plataforma CAPES, necessitando de uma ampliação para os periódicos e outros repositórios científicos. Pretende-se ampliar o levantamento para o repositório de periódicos também da CAPES, nos buscadores SciELO e Google Acadêmico, e em grupos da ANPEd. Ainda com o recorte pequeno do levantamento, observa-se uma necessidade da realização de mais estudos dentro da temática, a fim de fortalecer essa discussão no âmbito dos programas de pós-graduação. Não foram encontrados estudos das relações das crianças com os espaços públicos de Educação Infantil do Distrito Federal, o que também justifica a relevância deste trabalho.

Com esta temática, discussões realizadas e metodologias escolhidas, espera-se que se possa contribuir com a Educação Infantil do Distrito Federal e com o campo dos Estudos Sociais da Infância. Pouco se conhece sobre os espaços físicos das instituições públicas de Educação Infantil, e este trabalho pode contribuir trazendo um novo olhar. Para além desses dados, é esperado que as discussões a respeito dos espaços das infâncias considerem as crianças, deixando de lado as perspectivas Adultocêntricas (Rosemberg, 1976) e permitindo que as crianças participem das tomadas de decisões e que tenham espaços garantidos para que expressem suas linguagens e vivam suas infâncias.

A produção técnica pensada para esse trabalho, tendo em vista os objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília, é voltada para os professores, gestores e outros profissionais que atuam na Educação Infantil do Distrito Federal. O produto a ser apresentado é um dossiê de fotografias com interações multimídias sobre relações espaciais das crianças desta investigação.

Os capítulos dessa dissertação estão organizados de forma a ancorar o estudo no aporte teórico dos Estudos Sociais da Infância para então apresentar o percurso metodológico, a discussão dos dados e o produto técnico. A dissertação foi planejada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado **EDUCAÇÃO INFANTIL, O TERRITÓRIO DA INFÂNCIA,** destinou-se a apresentação e discussão de conceitos e paradigmas relativos à sociologia e à Geografia da Infância. Nesse capítulo, explora-se como a Educação Infantil se tornou arena social da infância e como se apresenta a legislação brasileira para a educação das crianças. Serão discutidos também conceitos de lugar de infâncias, escola como território de disputa, o adultocêntrismo e a participação das crianças nos espaços.

Já no segundo capítulo, chamado **A EDUCAÇÃO INFANTILNO DF: A METODOLOGIA E O CAMPO DA PESQUISA,** apresenta-se o percurso metodológico a ser seguido, fundamentando na metodologia de pesquisas com crianças. Além disso, a Educação Infantil do Distrito Federal, juntamente com as suas particularidades, foi explorada. Também foi exposto o contexto da pesquisa da instituição.

O terceiro capítulo, intitulado **OS LUGARES DAS CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTILDO DISTRITO FEDERAL,** relata as observações realizadas na instituição e a pesquisa com as crianças. As informações foram organizadas em categorias de análise apresentando as fotografias, os desenhos e os relatos do diário de campo.

O quarto capítulo, **CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA OS LUGARES DAS CRIANÇAS: PROMOVENDO OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE AS INSTITUIÇÕES DO DF,** será responsável por apresentar o produto técnico solicitado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional. Nele será exposto o dossiê fotográfico feito a partir do olhar das crianças e das contribuições da Geografia e da Sociologia da Infância.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INFANTIL: O TERRITÓRIO DA INFÂNCIA

A Educação Infantil brasileira é oriunda de uma história de diferentes atendimentos à criança pequena, de políticas compensatórias e diferentes objetivos que muito se modificaram ao longo dos anos. Partindo da consolidação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica na Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, até a meta de universalização da educação de crianças de 4 e 5 anos no Plano Nacional de Educação de 2014, se tem uma trajetória social, legal e institucional dessa etapa de grandes avanços. Essa trajetória é marcada pelas conquistas de direitos das crianças e comum nova leitura nos fundamentos legais sobre as funções sociais de instituições de Educação Infantil, hoje expressos em regulamentações e diretrizes.

Os pesquisadores e estudiosos do campo da infância discutem a importância social dessa etapa da educação básica. Kramer (1999) afirma que a Educação Infantil tem importância significativa para o desenvolvimento humano e social, e assim é preciso lutar pelo acesso e permanência das crianças nessa etapa, assim como na do Ensino Fundamental. A autora discute ainda que está longe do ideal, por conta do caráter assistencialista e sanitarista que muitas possuem "A Educação Infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras." (Kramer, 1999, p. 2).

Barbosa (2009, 2010) debate a complexidade da função e do papel da Educação Infantil na sociedade, onde ela deve atender as crianças integralmente nos aspectos educacionais, de saúde, de cultura e de proteção. A autora, referência no Brasil na área da Educação Infantil, apresenta, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que as instituições devem cumprir a "**função social**, no acolhimento, educação e cuidado sendo coparticipes do processo de formação das crianças juntamente com as famílias; a **função política** possibilitando igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade" e contribuindo para que as crianças usufruam dos seus direitos e participando da vida cidadã; e, finalmente, a **função pedagógica,** na qual ela ocupa "um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (Barbosa, 2010, p. 1, grifo nosso).

No Distrito Federal, para qual durante a criação da capital foi elaborado um Plano Educacional próprio, a Educação Infantil foi do ideal ao improvisado ao longo dos anos. Os Jardins de Infância (será apresentado mais detalhes no segundo capítulo) como instituições pensadas para a criança pequena, atualmente, dividem a oferta com instituições mistas que

também oferecem outras etapas de ensino. Teria, então, a Educação Infantil perdido espaços próprios? Como é a sua oferta em espaços escolarizados? Nesses espaços, existe a viabilidade do cumprimento das funções apontadas por Barbosa (2010)?

A Educação Infantil do Brasil, e consequentemente a do Distrito Federal, vem passando por inúmeros retrocessos e desmontes nos últimos anos. Mesmo com um campo no qual os especialistas e pesquisadores tem debatido e proposto perspectivas de políticas públicas, que visam melhorias e mais qualidade para essa etapa da educação, e mesmo que se tenha a garantia legal que as crianças tenham direitos que visam a participação, proteção e provisão, algumas políticas e medidas concretizadas vem de desencontro a esses direitos e não visam a oferta de educação pública de qualidade, nem a garantia desses direitos.

Voltarelli (2021) em vídeo conferência no canal do *Youtube* do Observatório da Educação Básica da Universidade de Brasília no evento "Educação Infantil no Brasil: Retrocessos do Voucher e das Políticas" aponta em sua fala alguns retrocessos e desmontes vividos pela Educação Infantil nos últimos anos, sendo eles: a matrícula obrigatória das crianças de 6 anos no ensino fundamental (Leis nº 11.114/2005 e 11.274/2006) retirando o direito das crianças dessa idade de frequentar e vivenciar experiências da Educação Infantil; a privatização da educação em que se nota Organizações Sociais e Organização não-governamental (ONG) passando a gerir e organizar espaços de Educação Infantil cumprindo o que deveria ser obrigação dos governos; a aprovação do congelamento de gastos (Emenda Constitucional nº 95) que proíbe investimentos da educação acima do teto definido, grande retrocesso que impede o fomento de ações para a Educação Infantil; a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que mesmo com a tentativa de preservação dos direitos de aprendizagem da Educação Infantil por especialistas da área, propõe ao mesmo tempo a demarcação da infância em objetivos de aprendizagem por idade, contrapondo a ideia dos Campos de Experiência e tratando a Educação Infantil como um preparatório para o Ensino Fundamental; o Programa Criança Feliz (Portaria nº 664 do Ministério da Cidadania) criado no Governo do presidente Michel Temer que propõe políticas compensatórias para a primeira infância, além de não prever a construção instituições para a oferta da Educação Infantil; a inserção da Educação Infantil no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) reforçando a ideia de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental; a inserção da Educação Infantil no Programa Nacional de Livro didático em 2021, com a previsão de compra de guias e obras de pré alfabetização para as instituições educativas; Politicas de Vouchers na Educação Infantil através de medidas provisória e programas estaduais (inclusive o Distrito

Federal) reforçando a desobrigação do Estado de melhorar a Educação Infantil pública, financiando vagas no ensino privado.

Nesse contexto de desmonte da Educação Infantil, em que tendências de escolarização estão sendo constantemente ampliadas, este estudo surge também pela necessidade de verificar se as instituições de Educação Infantil estão garantindo os direitos das crianças de viverem suas infâncias, se estão possibilitando o diálogo, a participação e a produção de culturas infantis em seus espaços conforme proposto na legislação vigente. As crianças da Educação Infantil precisam ser ouvidas e consideradas nas discussões, criações de políticas públicas para a concretização dos seus direitos. Observa-se que nos projetos e programas, citados anteriormente, não é lembrado que práticas de escolarização como a utilização de livros didáticos distanciam-se do eixo estruturante da Educação Infantil conforme a ressaltam as DCNEI (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018): as interações e as brincadeiras.

Tendo em vista toda essa problemática de desmonte que as crianças e a forma que vivem ou deveriam viver as suas infâncias não é considerada, esta pesquisa visa conhecer a infância através das relações das crianças com seus territórios como forma também de colaborar com o campo e ir contra os retrocessos. Para isso, compreender a infância e a cultura infantil se faz necessário e, neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos e perspectivas teóricas do campo da infância.

Existem alguns caminhos e olhares para se discutir a infância e suas complexidades, perspectivas biológicas, psicológicas, históricas, pedagógicas entre outras vertentes. Para realização dessa discussão, este estudo considera importante a escuta das próprias crianças abordando a infância numa perspectiva metodológica que possa superar apenas as leituras adultocêntricas sobre as ações das crianças. Para isso, utilizaremos de um campo interdisciplinar nominado Estudos Sociais da Infância, articulando a Sociologia da Infância com a Geografia da Infância, que fazem parte deste campo, na leitura das crianças em seus territórios. Sarmento (2005, p. 11) expressa que:

> este campo interdisciplinar de estudos visa resgatar a infância na sua alteridade face aos adultos, tanto quanto dar conta das diferenças que heterogeneízam as crianças e se exprimem em distintas oportunidades, trajectos de vida e modos de expressão simbólica. Ouvir a voz das crianças não se constitui como um simples desiderato metodológico, mas como uma condição decisiva para o estabelecimento do diálogo intergeracional que a ciência social é convidada a realizar.

Prado e Voltarelli (2018, p. 280) apontam a emergência desses estudos e a diversidade disciplinar do campo, que "têm orientado pesquisas nas áreas de história, pedagogia,

antropologia, economia, geografia, saúde, psicologia, etc., apesar de suas sistematizações mais elaboradas virem da sociologia". A Sociologia da Infância nos ajuda a compreender e localizar a infância e a considerar as próprias crianças em suas relações sociais com os lugares que vivem. Para esta área do conhecimento, a infância é uma categoria geracional na estrutura social, assim como a adultez e a velhice (Qvortrup, 2010). Essa categoria é permanente. As gerações passam para outra fase no período histórico, e a idade que a compõe varia dependendo da cultura e do contexto social.

A infância é uma parte integrante importante da sociedade e faz parte da estrutura social e econômica em que "não seria possível imaginar existirmos sem a infância, assim como a idade adulta e a velhice devem existir enquanto categorias geracionais." (Qvortrup, 2010, p. 638). A Sociologia da Infância nos ajuda a compreender as infâncias e suas pluralidades e a entender que "as crianças são seres históricos, sociais, que estabelecem relações com outras crianças e com adultos, como pessoas que participam da sociedade" (Nascimento, 2018a, p. 13)

Já a Geografia da Infância, dentro desse campo dos Estudos Sociais da Infância, contribui para o entendimento das relações espaciais que as crianças estabelecem nos lugares organizados pelos adultos e por elas próprias. Yarwood e Tyrrell (2012) exploram como a Geografia das Infâncias nos ajuda a compreender a maneira que as crianças utilizam os seus espaços, que é muito diverso e diferente do mundo dos adultos, segundo os autores:

> Os lugares abrem uma série de possibilidades para brincadeiras, experiências e geografias imaginativas que estão além do alcance dos adultos. Esses espaços são reais e imaginários. Fisicamente eles podem ocupar os espaços marginais à beira de mundos centrados em adultos (como casinhas em terrenos baldios); entre espaços desenhados por adultos para crianças (como playground ou escola) ou subverter usos existentes (skatistas usando móveis de rua, por exemplo). Muitas vezes os lugares são (re)imaginados pelas crianças para criarem seus próprios mundos. (Yarwood; Tyrrell, 2012, p. 123, tradução nossa)[2]

Portanto, o espaço projetado e disponibilizado pelos adultos para as crianças, são utilizados e vividos por elas a sua própria maneira. Essas dimensões do espaço são importantes para esta temática possibilitando entender a relação das crianças com os lugares onde vivenciam as suas infâncias. Lopes (2008, p. 77) afirma que as crianças negociam sua existência na

[2] Do original: "Places open up a host of possibilities for play, experience and imaginative geographies that are beyond the scope of adults. These spaces are both real and imagined. Physically they may occupy the marginal spaces on the edge of adult-centred worlds (such as dens in waste ground); among spaces designed by adults for children (such as a playground or school) or subvert existing uses (skateboarders using street furniture, for example). Often these places are (re)imagined by children to create their own worlds."(Yarwood; Tyrrell, 2012, p.123)

sociedade, transgredindo, invertendo e criando nos espaços concebidos e concedidos pelos adultos.

As instituições de Educação Infantil são um dos poucos espaços destinados às crianças em que elas podem frequentar e viver suas infâncias, e é sobre esses espaços que serão utilizados conceitos e perspectivas da Geografia da Infância para discutir as experiências espaciais das crianças. Lopes e Vasconcellos (2005, p. 39) afirmam que é preciso entender as dimensões tempo, espaço, território e lugar em uma pesquisa que aborde "a criança concreta com a ideia de cultura infantil contextualizada". Para os autores, essa disciplina:

> é o campo de reflexão de todas essas dimensões. Nesse ângulo, a Geografia da infância não se reduz apenas a cartografar o modo de vida das crianças nos diferentes espaços. Essa é uma das extensões do trabalho. Por outro lado, quando estamos mexendo com os adultos, com as instituições, estamos no âmbito da Geografia da Infância, porque a principal característica desse recorte, é exatamente, trazer à tona a impossibilidade de discutir infância sem articulá-la com a questão do 'espaço, dos lugares, dos territórios. [..] Essas diferentes faces: infância / espaços / cotidiano / cultura – não fazem somente fronteira, elas se imbricam nesse campo fronteiriço, cujos liames seriam as territorialidades infantis. (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 9)

Partindo das contribuições dos Estudos Sociais da Infância, abordaremos, neste capítulo, os conceitos da Geografia e Sociologia da Infância para compreender as instituições de Educação Infantil como território da infância. Algumas questões são ponto de partida para o debate que será realizado: Como as crianças vivem suas infâncias em espaços pensados e planejados pelos adultos? Como a agência e participação das crianças podem modificar os espaços que vivem e garantir os desejos e necessidades das suas infâncias? Quais as contribuições das disciplinas do campo dos Estudos Sociais da Infância para entender as relações das crianças com seus lugares?

1.1 A sociologia da infância e a educação infantil

As discussões sobre as infâncias e as crianças têm sido objeto de estudos de algumas áreas do conhecimento (Sarmento; Pinto, 1997, p. 1). Entretanto, a partir da década de 90, com o surgimento de alguns estudos sobre as infâncias numa perspectiva social e após a Convenção dos Direitos da Criança (1989) realizada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, a Sociologia da Infância, como área de produção científica, vem se consolidando e a ótica, a visão, os direitos e a diversidade das infâncias passam a fazer parte das investigações. Para Sarmento (2005, p. 363):

> A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.

Com a concretização desse campo e com a conquista de direitos, se modela, então, uma nova vertente sociológica na qual os estudos passam a ser realizados com as crianças e não somente sobre elas, a partir daí, a consideração das "crianças como sujeitos históricos e de direitos, atores sociais, produtores de cultura é resultado de uma construção social, fundamentada em pesquisas realizadas pelo campo da sociologia da infância" (Nascimento, 2018a, p. 16).

Os Estudos Sociais da Infância, campo interdisciplinar do qual a Sociologia da Infância se insere, se caracteriza pela contribuição teórica e metodológica de áreas como: Sociologia, História, Filosofia, Pedagogia e outros – de diferentes áreas do conhecimento, na construção de novos olhares para as crianças e na maneira que se realiza pesquisa com elas, consolidando-se como campo teórico no Brasil na medida em que se implementa pesquisas e se concretizam publicações (Lopes; Costa, 2017). Estes estudos representam uma ruptura, sendo que:

> Considerar a criança produtora de cultura implica uma radical mudança de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa passamos a uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real. (Marques, 2017, p. 6)

A infância é uma parte integrante importante da sociedade e faz parte da estrutura social e econômica em que "não seria possível imaginar existirmos sem a infância, assim como a idade adulta e a velhice devem existir enquanto categorias geracionais" (Qvortrup, 2010, p. 638). Abordar o conceito de geração é considerar a infância "como grupo com estatuto social diferenciado; sendo uma construção histórica, caracteriza-se não apenas pela faixa etária à qual pertencem os indivíduos, mas substancialmente pelo modo como é interpretada pela sociedade" (Marques, 2017, p. 151).

É possível, então, a partir das contribuições da Sociologia da Infância, realizar uma nova leitura da Educação Infantil sob a ótica desse campo, rompendo com paradigmas instituídos e passar a compreender que os espaços educativos podem ser organizando reconhecendo e respeitando que as crianças são sujeitos de direitos e produtores de cultura. Assim como

perceber que a instituição de Educação Infantil precisa cumprir a sua função social, política e pedagógica. É preciso romper com o fazer e o planejamento pedagógico de uma perspectiva adultocêntricas, e promover a participação das crianças em todos os momentos e instâncias das instituições.

As crianças se organizam e vivem suas infâncias à sua maneira e cultura própria, mesmo que "os mundos sociais da infância são construídos a partir dos mundos sociais dos adultos (pais, professores e mídia, principalmente)" (Nascimento, 2009, p. 35), as culturas, as linguagens e o imaginário ocupam os espaços de maneiras únicas. As instituições são "contextos nos quais as crianças vivem suas infâncias, tornando-as a configuração mais próxima de uma esfera social e política onde se torna possível o exercício da ação social pelas crianças (Nascimento, 2018b, p. 3).

Ainda a respeito da leitura da Educação Infantil sob a ótica da Sociologia da Infância, as instituições não são apenas espaços concedidos às crianças pelos adultos. Elas se constituem em arenas sociais, conceito que Halldén (2005, p. 3, tradução nossa)[3] afirma que: "A partir da perspectiva da criança, pudemos mostrar que, embora seja uma instituição, a pré-escola não é um agente de institucionalização da infância infantil, mas sim uma arena onde as crianças são os agentes". Portanto, ali as crianças vivem suas infâncias e suas culturas infantis de forma ativa, mesmo que em ambientes que não propiciam a sua participação.

As instituições de Educação Infantil são "uma arena para crianças" (Halldén, 2005, p. 2), compreendendo essa arena como espaço social de produção de cultura, onde as crianças brincam, interagem, constroem relações. É preciso ouvir as crianças, que possuem muito para dizer. É possível ampliar a visibilidade da cultura das crianças através dos estudos sobre as infâncias. Por muito tempo, as crianças vêm sendo invisibilizadas nas pesquisas, nas estatísticas (Qvortrup, 2014), e ela é representada somente como ser vulnerável que requer proteção da família. Para além dessa vulnerabilidade, existem esses seres sociais que são parte integrantes da sociedade e que precisam ter suas opiniões, vozes e vontades levadas em consideração.

1.2 As crianças nas instituições de Educação infantil

Quem são as crianças e como vivem suas infâncias nas instituições de Educação Infantil? Quintero (2002, p. 140) aponta que "pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque

[3]Do original: "taking the child perspective, we were able to show that, although it is an institution, the preschool is not an agent in the institutionalisation of children's childhoods, but rather is an arena where children are the agents." (Halldén, 2005, p. 3)

pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças". Tendo elas a sua forma própria de se comunicar e se relacionar com a sociedade e com os espaços, é preciso ouvir as crianças para melhor entender sobre suas culturas e sobre suas infâncias. Compreendê-las e considerá-las como atores sociais, sujeitos de direitos e produtores de cultura. Além dos aspectos citados acima, para esse entendimento é essencial oportunizar melhores formas para que vivam as suas infâncias, e a instituição de Educação Infantil é um desses espaços que pode oferecer essas experiências. Sarmento e Pinto (1997, p. 1) explicam que essa consideração: "implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.". Considerar as crianças como atores sociais implica em:

> uma radical mudança de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa passamos a uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real (Marques, 2017, p. 154).

É preciso superar a visão adultocêntrica e as relações desiguais de poder entre as gerações. Este é um exercício a ser realizado na família, dentro das instituições e na sociedade para que as crianças sejam e se sintam partícipes de todas as esferas e espaços que estejam inseridas. As crianças, ao se relacionarem com o espaço que vivem, manifestam à sua maneira e linguagens, conforme cultura daquele local, as suas produções culturais através das suas brincadeiras, da criação artísticas e das organizações entre pares.

Portanto, é necessário ampliar ocasiões para que as crianças se relacionem, participem, brinquem e façam parte dos espaços que frequentam. A ausência de escuta dos desejos e necessidades das crianças as colocam em posições de frequentadores e não de pertencentes aos espaços. Por fim, é importante que os estudos e discussões a respeito dos espaços e instituições da infância considerem o ponto de vista das crianças e a forma com que elas se relacionam para que possamos contribuir na garantia dos seus direitos.

Santiago e Faria (2016, p. 78) dispõem que para que escutemos as crianças precisamos ouvir "os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som: o silêncio eloquente das crianças!". É preciso pensar oportunidades que permitam essa participação. De nada adianta perguntar para uma criança com uma linguagem adulta o que ela deseja ou sabe sobre determinado assunto. A participação das crianças se dá pelos seus desenhos, suas brincadeiras, suas interações, suas próprias

linguagens (Tomás, 2013). Antes de dizer se querem “isto ou aquilo”[4], é preciso que os símbolos dialoguem com o seu universo.

Os bebês também devem ser considerados como sujeitos de direitos que se relacionam com o mundo por meio de suas diversas formas de expressão. Corsaro (2009, p. 31) aponta que os bebês também manifestam seus desejos e constroem seus significados e contribuem ativamente na produção de cultura, através da ação que o autor chama de reprodução interpretativa, na qual “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças”. Já Vieira e Coutinho (2019, p. 261) chamam a atenção que assim como as crianças, os bebês também são agentes culturais e para compreendê-los, é necessário:

> a vivência cotidiana em espaços que convidam à interação de bebês com elementos da cultura, pela possibilidade de escolha, exploração e atuação sobre a materialidade disponível, bem como a aproximação de pares com interesse comum, constituem possibilidades às apropriações e elaboração de sentidos manifestos pelos bebês.

Considerando essas possibilidades, a experiência de observar as crianças e os bebês nos espaços que vivem, é essencial na aproximação e compreensão das culturas infantis. Moruzzi e Tebet (2018) dissertam sobre a necessidade de considerar o que não é dito verbalmente. É preciso se apropriar das linguagens das crianças, até porque não são todas que podem falar e se comunicar expressivamente. As crianças são produtoras das suas histórias e culturas e as instituições de Educação Infantil devem ser guardiãs e promotoras da participação delas em seus espaços através das suas diferentes linguagens (Luz, 2002).

Tendo em vista a agência das crianças nos espaços em que vive e a capacidade de produção cultural em seus lugares, Lopes (2006, p. 6) chama a atenção para a constante negociação de adultos e crianças presentes nos espaços em busca da expressão de suas vontades, o autor afirma que:

> Associando as ideias expressas à produção dos territórios de infância, podemos afirmar que a produção da infância e suas culturas se dão, em cada sociedade, num espaço de negociação entre as culturas das crianças e dos demais sujeitos presentes no ambiente em que essas se encontram.

Portanto, as crianças dentro da perspectiva dos Estudos Sociais da Infância são consideradas atores sociais sujeitos de direitos e produtores da cultura, e devemos considerar a sua capacidade de agência e de participação social para se discutir o seu papel e as relações que

[4]Referência ao Poema “Isto ou aquilo” de Cecilia Meireles (1964)

estabelecem dentro de um território educativo, “ao considerar que as crianças produzem cultura, o conceito de cultura infantil reflete na Educação Infantil por incentivar as interações entre as crianças e valorizar suas produções, reconhecendo-as como partícipes dos processos educativos e de socialização” (Moruzzi; Tebet, 2018, p. 181).

1.3 A educação infantil como território de infância e lugar das crianças

Onde estão as crianças em nossa sociedade? Quando se elabora uma resposta para essa pergunta o senso comum se remete automaticamente a um espaço ou a uma pessoa adulta para respondê-la, o bebê ou a criança bem pequena pode estar com a mãe, com a babá, com os/as avôs/avós, em uma creche. A criança pequena está com a família ou na escola. Já quanto às crianças maiores, é logo imaginado que estão na escola. Automaticamente, se remete às instituições educativas, cuidadores ou a familiares (geralmente mulheres) para responder à pergunta. Essa é a visão social sobre as crianças que, na verdade, estiveram e estão em vários espaços além da escola e da instituição familiar. Essa é a projeção de um ideal de espacialidade da infância que acaba por invisibilizar muitas outras.

As crianças estão em diferentes espaços, na zona rural, urbana, no quilombo, na comunidade ribeirinha, nas comunidades indígenas, nas comunidades ciganas, nos acampamentos do Movimento Sem Terra, entre outros. E cada uma dessas crianças vive suas infâncias de maneiras distintas, produzindo cultura e reproduzindo suas interpretações sociais. É muito mais do que somente a instituição educativa e família, são diferentes organizações espaciais que as crianças estão instituídas. As diretrizes educacionais e até mesmo o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018) preveem a forma que serão atendidas essas crianças e que educação serão fornecidas a elas.

Além desses espaços culturais, as crianças também estão nas ruas, nos semáforos, nos viadutos, nas carvoarias, nas lavouras, nas fabricas, entre outros espaços sociais. É retratado na literatura situações históricas que relam que o capitalismo tira a dignidade e as oportunidades das crianças e as inserem no mundo adulto do trabalho. Até mesmo as crianças que hoje estão em instituições voltadas para elas, estão sendo preparadas pelos adultos para o dito “mercado de trabalho”, escolarizando, alfabetizando e treinando para um mundo adulto, retirando experiências que deveriam estar vivendo.

Qvortrup (2014, p. 31) nos chama a atenção para as muitas crianças que estão invisibilizadas na sociedade porque foram colocas à margem dela. Entretanto, as crianças estão em diversos ambientes, vivendo suas infâncias de diferentes formas. A história oficial, os

registros e as estatísticas públicas não relatam a existência das crianças nos fluxos migratórios, nem na construção do território nacional, sendo que participaram de forma ativa, de todos esses momentos, assim como os adultos, como ilustra Lopes e Costa (2017, p. 117):

> Crianças em embarcações nas travessias para o futuro território que iria se chamar Brasil, crianças trabalhando nas fábricas do Brasil que crescia, crianças escravizadas...infâncias que se presentificam na história de um país e que emergem de forma desigual pelos espaços geográficos do mundo e do território nacional. Crianças vivendo diferenciadas infâncias e se inserindo, de forma diversificada, nas redes e estruturas materiais e imateriais, físicas e simbólicas que forma a sociedade.

Portanto, "as crianças permanecem, em geral, subordinadas à unidade doméstica – ou talvez, atualmente, mais precisamente à família – sem direitos individuais a recursos sociais (Qvortrup, 2014, p. 39), mas também estão em situação de rua, em movimentos migratórios, em abrigos, hospitais. O ideário de infância projeta lugares que a crianças deveriam estar – núcleo doméstico familiar e instituição educativa – e a forma que devem viver, e todas aquelas que não estão a essa regra, não são vistas e não consideradas.

Alguns termos que se tornaram jargões sociais validam essa espacialidade definida das crianças no nosso cotidiano, como: "lugar de criança é na escola", "cadê a mãe dessa criança" e "aqui não é lugar de criança". Certamente todo mundo já escutou ou reproduziu alguma dessas frases alguma vez. Lopes e Vasconcellos (2005, p. 40) apontam que essas expressões do vocabulário popular "delimitam espacialmente o que os adultos definem por territórios destinados ou vedados para as crianças". Os autores apontam que a noção espacial das crianças é também uma construção social de símbolos em que são estabelecidas em seus contextos culturais (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 35).

Depois da instituição familiar, são dentro das instituições de Educação Infantil que a maioria das crianças passam grande parte das suas infâncias. Mesmo em espaços organizados e pensados pelos adultos, os pequenos os ressignificam, os transformam, e expressam ali suas linguagens. Para entender essa relação das crianças com os espaços que vivem, é preciso uma aproximação de conceitos geográficos, como o de espaço, território e lugar.

Lopes e Vasconcelos (2005, p. 40) apontam ainda que a "principal característica desse recorte é, exatamente, trazer à tona a impossibilidade de falar de infância sem identificar na produção desta o imbricamento com a questão da produção do espaço, dos lugares e territórios". Partindo da compreensão desses conceitos, poderá se pensar a infância pela ótica da Geografia da Infância, compreendendo os territórios infantis e a instituição educativa como território das infâncias.

O espaço, do latim *spatium,* é definido por dicionários como Aurélio e Michaelis no que se diz respeito a geografia, como a extensão da matéria no ambiente. Santos (1994, p. 23) define o espaço como "o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não" e como a natureza que o ser humano modificou, refletindo os modos de produção do presente e do passado. Saquet (2009, p. 81) define o espaço como o que "corresponde ao ambiente natural e ao ambiente organizado socialmente, com destaque para as formas/edificações e para as formas da natureza." Para as crianças, é toda e qualquer organização, objetos e pessoas disponíveis para si, é o ambiente social em que vive e interage. Esse espaço, ao se tratar da instituição de Educação Infantil, é:

> um importante espaço por conter interações, tensões e conflitos sociais produzidos pelas crianças e gerados a partir de práticas culturais mais evidentes na infância como, por exemplo, as brincadeiras. Essa variabilidade configura a escola de Educação Infantil como um "espaço construído" e ao mesmo tempo um "espaço constituído". Enquanto "espaço construído", essa instituição tem uma longa trajetória de embates e conquistas que envolveram e continuam a envolver movimentos sociais, militantes e intelectuais (Gomes, 2012, p. 26).

Quanto ao território, nos remetemos aos limites fronteiriços de um país, ou de uma área demarcada juridicamente. Mas é um conceito que se desmembra várias abordagens. Hoje muito se discute sobre territórios indígenas, demarcações territoriais etc. Santos (1997, p. 7) define que território "é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.". Já Saquet (2009, p. 81) aborda o território como produto de ações que concretizam em espaços e momentos distintos gerando diferentes paisagens. Enquanto Lopes (2006) entende a perspectiva dos territórios da infância dentro da organização do capital, estando esse território em constante conflito com o mundo dos adultos. O autor define os territórios da infância como:

> espaços de conflitos e embates de diferentes forças sociais que buscam coabitar as crianças para suas áreas de atuação, estamos afirmando que essas interações sofrem rupturas, modificações e novas aproximações na medida em que ocorrem novos rearranjos no espaço-tempo das sociedades (Lopes, 2006, p. 7)

Portanto, com base na afirmação do autor, podemos pensar as dimensões conflituosas que ocorrem entre gerações dentro desses territórios. As organizações temporais-espaciais influenciam diretamente na forma em que ocorrerão as relações espaciais. Tebet (2018, p. 16), afirma que o território da infância é uma experiência atemporal baseado nas experiências

espaciais onde "ligada ao *aion*, e também como experiência geográfica, relativa à dimensão (métrica) dos objetos, móveis, e das pessoas adultas em relação às crianças e aos bebês e ao modo como o seu tamanho implica um tipo de experiência espacial e relacional de natureza muito específica." É impossível falar da infância concreta sem discutir as territorialidades infantis (Lopes; Vasconcelos, 2005, p. 39-40).

Entendendo o território, principalmente o território da infância como um espaço de conflitos e tensões, Tebet (2018) nos convida a compreender as dimensões poder/geração que existem dentro de um território infantil partilhado com os adultos. A autora afirma que:

> É nessa perspectiva que podemos estabelecer uma aproximação entre os territórios da infância como relação de poder e como geração/grupo de pares, uma vez que ambos assumem "geração" como categoria central para definir as culturas compartilhadas no interior da "infância", mas devemos também observar as especificidades de cada um dos territórios em questão. (Tabet, 2018, p. 12)

Quanto ao lugar, por sua vez, está carregado de sentidos e sentimentos. O lugar dentro da Geografia da Infância pode ser compreendido como o espaço em que as crianças o significam e se sentem pertencentes. Relph (1979) define o lugar como as diversas experiências e envolvimentos com o mundo, onde se estabelece raízes e se tem segurança. Tuan (1983, p. 24) aponta que "o espaço se transforma em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor." Para Carlos (2007, p. 17), o espaço "é a base de reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo". Quanto para Lopes e Vasconcellos (2005), as interações com os sujeitos e espaços se fundem o transformando em lugar. Para os autores:

> Assim toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites de sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto, destina-se diferentes parcelas do espaço físico para materialização de suas infâncias (Lopes; Vasconcelos, 2005, p. 39).

Com base nesses conceitos de espaço, território e lugar, podemos compreender a instituição de Educação Infantil como espaço pensado e organizado pelos adultos destinando-os para as crianças, um território que existem tensões e conflitos geracionais e de interesses, do qual as crianças deveriam ter voz ativa nas decisões e ações. É também o lugar para as crianças viverem suas infâncias e estabelecer relações de pertencimento, além de produzir cultura e

manifestar suas linguagens. A instituição de Educação Infantil é o território da infância e um lugar das crianças.

1.4 Pensando o espaço dentro da perspectiva pedagógica

Uma outra questão importante a ser discutida é a de que forma o espaço e as culturas infantis podem ser pensados dentro do aspecto pedagógico curricular das instituições de Educação Infantil. Levando em consideração os aspectos apresentados anteriormente, como pode ser garantido os direitos das crianças nos espaços que vivem suas infâncias? E de que forma o espaço é pensado e organizado dentro dos parâmetros legais dos documentos e currículos oficiais brasileiros? E como pode ser feita uma Pedagogia da Infância que leve em consideração as necessidades, vontades e participação das crianças?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) trazem aspectos sobre esse espaço, que além da sua organização e segurança, devem "se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor" (Brasil, 2013, p. 91).

Pensar esta instituição como desafiadora e promotora de interações e descobertas requer entender que as crianças se relacionam com esses espaços como atores sociais, "chegando ao mundo, construindo relações de pertencimento, aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, suas interações, gradualmente se inserindo com e na complexidade de sua(s) cultura(s) e corporalizando-a(s)" (Richter; Barbosa, 2010, p. 91). É preciso considerar que as crianças possuem brinquedos, brincadeiras diálogos que precisam estar sempre presente no fazer pedagógicos dos professores e oportunizada nos diferentes espaços da Instituição. O Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018) entende os espaços como ambientes e apresentou uma seção própria para dizer como eles devem ser organizados:

> Os ambientes da Educação Infantil têm como centro a criança e precisam ser organizados em função de suas necessidades e interesses, inclusive com mobiliário adequado. É interessante que os ambientes, seja dentro dos espaços da instituição de Educação Infantil ou fora de seus muros, permitam explorações individuais, grupais, simultâneas, livres e/ou dirigidas pelos profissionais da educação, não limitando a intencionalidade das atividades propostas. É importante que as crianças vivenciem experiências diversificadas em espaços que disponibilizem uma variedade de atividades, percebendo os formatos, cores, texturas, odores, dentre outros aspectos que podem ser sentidos e compartilhados entre as crianças (Distrito Federal, 2018, p. 34)

Percebe-se que o Currículo do Distrito Federal aponta características desses espaços que são essenciais para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil. As DCNEB apontam também que esse espaço precisa ter "acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas" (Brasil, 2013, p. 91). Um ambiente seguro, acolhedor e que promova as interações e brincadeiras é consenso entre os documentos e o mínimo que deve ser garantido para as crianças.

Ainda com essas definições, é público que a realidade de todas as instituições educativas e escolas brasileiras não é essa. Ainda existem instituições sem estrutura mínima e a oferta de Educação Infantil em espaços inadequados ou improvisados. No Distrito Federal, existem instituições totalmente criadas para o atendimento da criança pequena, e outras que ofertam a Educação Infantil em espaços escolares voltados para o Ensino Fundamental e Médio. Ainda que sem estruturas físicas adequadas, se tem a necessidade de verificar, nessas instituições, as maneiras como as crianças ocupam, significam e interagem com os espaços e quais possibilidades elas possuem de se relacionar com eles.

A instituição de Educação Infantil deve ser um ambiente que promova experiências às crianças e espaços de interações e brincadeiras. As instituições "devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (Brasil, 2013, p. 91). Devem considerar as crianças "como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares" (Barbosa, 2010, p. 1). Pensar a criança como centro espaço e não o espaço de forma isolada é fundamental para a garantia de direitos e de uma instituição de qualidade.

Essa instituição deve ser para a criança um lugar em que se sinta pertencente e não um espaço que é visitante. Se nesta instituição a criança cria, imagina, se relaciona, participa das decisões e expõem suas opiniões, aquele espaço passa a ser o seu lugar. É preciso que as professoras e os professores promovam essas experiências. Segundo Ostetto (2017, p. 62), "não basta garantir materiais e brinquedos adequados e espaços organizados. É indispensável a presença de um adulto atento e sensível para transformar os espaços da Educação Infantil em ambientes nos quais a ludicidade seja sua marca registrada".

Considerando os aspectos legais da Educação Infantil e os direitos das crianças, e características de uma instituição dessa etapa, podemos iniciar a discussão do que seria uma Pedagogia da Infância. Essa área objetiva e delimita a especificidade do educar e da educação

das crianças de 0 a 6 anos de idade, e busca uma consolidação teórica tendo com bases os Estudos Sociais da Infância e a criança como centro do processo. Nessa área, a:

> Pedagogia da Infância se concebe ser fundamental não tomar como base de um projeto educacional pedagógico o conteúdo em sua versão escolar, especialmente, aqueles pautados numa visão do ensino como mera transmissão. Na mesma proporção, concebe-se essencial tirar as crianças da posição periférica ou da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito (Buss-Simão, 2014, p. 102)

Colocar a criança em centralidade nos aspectos pedagógicos significa considerar que ações educativas, planejamentos e organizações espaciais precisam levar em consideração que as crianças são seres sociais e que seus contextos precisam ser evidenciados, pois é a forma que vivem suas infâncias. E a instituição de Educação Infantil é o lugar que as crianças devem viver suas infâncias, e não serem submetidas a antecipações de escolarização. É partindo dessa centralidade da criança que podemos estar diferenciando e demarcando as diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ambas assumem papéis distintos no Brasil:

> enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (Rocha, 2001, p. 31)

É nesse espaço de convívio coletivo que as crianças devem vivenciar as diversas experiências que as permitam ampliar repertórios e enriquecer suas aprendizagens e relações com o mundo.

Dentro da Pedagogia da Infância, considerar criança no processo pedagógico é também se apropriar das linguagens utilizadas por elas para se expressar (Gobbi, 2010) e entender que a suas linguagens vão além das atividades consideradas pedagógicas como o desenho a fala e o brincar de massinha. Ela também "se manifesta na sensorialidade, na afetividade, nas relações e proximidades, nos movimentos, nos gestos, enfim no corpo e nas suas expressões" (Buss-Simão, 2014, p. 103).

Portanto, a ação pedagógica do professor deve conter elementos das próprias crianças, do seu repertório cultural, das suas brincadeiras para que seja um ambiente afetuoso e que a criança se sinta pertencente e participante de todos os processos. É preciso que seus corpos se movimentem pelos espaços e que seus espaços sejam lugares repletos de significados. A ação do professor deve envolver "além da dimensão cognitiva, repito, as dimensões expressivas, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc." (Rocha, 2001, p. 33). Educar na

Educação Infantil não parte de uma relação vertical e adultocêntrica, parte das experiências vividas e socializadas.

Ao se pensar o espaço dentro da perspectiva pedagógica, deve se levar em consideração a participação das crianças em todos os momentos, "as crianças têm "voz" porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las. (Agostinho, 2014, p. 1130). Gobbi (2010, p. 3) aponta que nas instituições de Educação Infantil:

> É importante que as crianças tenham oportunidade para debater, expor suas idéias, argumentar, criticar, relacionar-se com os outros e com isso conhecer formas antigas e inventar novos modos de representar o mundo, bem como, criar espaços de favorecimento às expressões de suas idéias e a materialização das mesmas, pelas crianças, sendo consideradas como sujeitos que constroem seu crescimento nas constantes relações com os outros e o meio social, histórico, cultural no qual estão inseridas.

É preciso pensar dentro do trabalho pedagógico e dentro dos espaços metodologias que permitam essa participação. Ela pode ser dada não somente pela escolha, mas também pelas propostas e pelas ações das crianças. Agostinho (2014) aponta que a possibilidade da criança falar ou se expressar é crucial para as crianças, e é também uma forma de promover a democracia e a cidadania.

Essas são algumas das contribuições de uma Pedagogia da Infância para as crianças da Educação Infantil. As instituições são espaços de grande valor cultural e é importante que a cada criança que chegue para passar grande parte da sua infância possa ter muitas oportunidades e experiências. "As creches e pré-escolas constituem-se também como lugares em que o valor cultural e artístico dos diferentes grupos sociais estão presentificados na forma como o espaço é organizado" (Gobbi, 2010, p. 4), portanto pensar a organização pedagógica do espaço, é uma forma de valorizar as culturas e a diversidade.

CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL, A METODOLOGIA E O CAMPO DA PESQUISA

O Distrito Federal é uma unidade da federação que acumula competência de estados e municípios. Existem particularidades, como a oferta da educação básica, que se difere de outros membros federativos, já que ele é responsável por toda a oferta e não divide responsabilidade com outro ente federado. A população do Distrito Federal atual é de 2.923.369 habitantes (IBGE, 2022). A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (2022) aponta que existem 284.609 crianças de 0 a 6 anos residam no DF e que 70,3% frequentam instituições de ensino públicas ou privadas. Dessas crianças, a maioria (35%) está nas duas maiores regiões administrativas: Ceilândia e Samambaia.

A pesquisa foi realizada na maior Região Administrativa do Distrito Federal, levando em consideração que a instituição escolhida está na zona fronteiriça de uma nova região administrativa criada em 2019, denominada Sol Nascente e Pôr do Sol. Neste capítulo, serão apresentadas as escolhas metodológicas, a definição do campo e o caminho de entrada no contexto das crianças e da geração de dados. Este estudo é definido como uma pesquisa qualitativa devido as estratégias de investigação e as escolhas metodológicas. O estudo se guia por uma observação participante, contendo inspirações etnográficas sendo ela "uma estratégia de investigação em que o pesquisador estuda um grupo cultural intacto em um cenário natural durante um período de tempo, coletando principalmente dados observacionais e de entrevistas." (Creswell, 2010, p. 37). O estudo de Corsaro (2005, p. 446), em que ele se insere em um contexto de crianças como "adulto atípico", também é uma inspiração. Segundo o autor:

> A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve "tornar-se nativo". Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia.

A metodologia escolhida tem como interesse entrar no cotidiano das crianças e conhecer seu contexto, culturas e relações com os espaços. Como instrumentos de registros para análise, foram selecionados desenhos, fotografias (tiradas pelo pesquisador e pelas crianças), além de vídeos, áudios e as notas do Dário de campo.

2.1 A Educação Infantil do Distrito Federal

As instituições de Educação Infantil do Distrito Federal, e toda a sua diversidade de configurações de tempo e espaço está acompanhada de um histórico de consolidação dessa etapa como parte da educação básica. É importante ressaltar que o reconhecimento da Educação Infantil como fase da educação básica a partir da Lei nº 9.394 de 1996 que reconhece por meio do artigo 21 que a "educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio". Portanto, hoje a Educação Infantil é parte integrante da educação básica, é um direito consolidado das crianças previsto na Constituição de 1988, ainda que não tenhamos universalizado seu acesso no país, temos caminhado para que a meta do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) seja alcançada.

O sistema de ensino do Distrito Federal surgiu pouco antes da inauguração da nova capital do Brasil. Mesmo com sua recente história que se iniciou com a construção da primeira escola para os filhos dos trabalhadores, a Educação pública foi inicialmente pensada também espacialmente na cidade. O Plano de Construções Escolares elaborado por Anísio Teixeira em 1959 já esboçava onde deveria estar a oferta de educação Infantil da capital, que seria em Jardins de Infância. Este plano previa que "Para cada quadra: a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças)" (Teixeira, 1961, p. 1). Essa não é a realidade atual do Distrito Federal e a presença de Jardins de Infância e espaços próprios de EI são irrisórias comparadas à oferta desta etapa em espaços escolares. O Currículo em Movimento do Distrito Federal resgata um pouco da historicidade dessas instituições educativas:

> Os Jardins estavam articulados, em localização e atendimento, com as 'Escolas Classe', destinadas aos alunos de 07 a 10 anos, e com as 'Escolas Parque', que ofertavam atividades artísticas, sociais e recreativas. No âmbito federal, a Coordenação de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação foi criada em 1975, num período em que a escolarização dos pequenos era vista como uma forma de suprir ou minimizar as carências sociais e culturais. Historicamente, a Educação Infantil ocupou posição subalterna nos organogramas administrativos e recebeu parcos recursos (Distrito Federal, 2018, p. 11).

Nesse resgate feito pelo currículo, podemos compreender que na expansão populacional do DF o atual número de Instituições Escolares Públicas (atualmente 827 instituições) não representa que instituições próprias de EI também foram expandidas consideravelmente. Pinto, Müller e Anjos (2018, p. 10) afirmam que são poucos os registros e informações sobre o desenvolvimento da Educação Infantil do DF. Eles afirmam que as "informações sobre Jardins

de Infância e creches são raras". Barbosa (2021, p. 207) corrobora afirmando que "Pensar a materialidade em Brasília para os Jardins de Infância é se deparar, ainda, com uma escassez de informações, apesar das muitas possibilidades de documentos existentes nos acervos". Os autores relatam que além das tendências de escolarização que sempre assolaram a Educação Infantil, a expansão da oferta se dá de maneira acelerada, conforme chegavam mais crianças na construção da capital do país, as construções de instituições não acompanhavam esse ritmo:

> A demanda por instituições educacionais foi aumentando à medida que o fluxo migratório também se ampliava. Nesse contexto, de pressão cada vez maior provocada pelo crescimento populacional, a efetivação do Plano Educacional começou a apresentar lacunas. Houve, por exemplo, a implantação de sistemas parciais de ensino, ao invés de período integral, ideia presente no projeto original. A esse problema, aliaram-se os obstáculos financeiros diante da alegação dos altos custos envolvidos para o desenvolvimento da proposta idealizada por Anísio Teixeira (Pinto; Muller; Anjos, 2018, p. 7).

Esse contexto de ampliação acelerado da oferta, tendo em vista a chegada de muitos trabalhadores e moradores no Distrito Federal, fez com que o plano idealizado para a educação brasiliense fosse sendo adaptado e reformulado à medida que era preciso atender as novas crianças que chegavam. Toda essa ampliação da oferta de maneira pouco planejada resulta na diversidade de oferta de Educação Infantil do DF hoje.

Outro fator que podemos levar em consideração com essa expansão é o que vem sendo discutido sobre tendências de antecipação da escolarização das crianças, que vem empurrando e sufocando a Educação Infantil, que deveria ser organizada de uma forma diferente do Ensino Fundamental e em espaços que promovessem experiências da infância. É comum no DF que etapas diferentes da educação básica dividam o mesmo prédio em uma instituição. Essa oferta de Educação Infantil em instituições que também ofertam outras etapas da educação básica traz toda uma cultura, rotina e organização escolarizada para as crianças menores que passam a vivências rotinas e espaços do ensino fundamental. Atualmente, o DF segundo a Secretaria de Estado de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão (SEFP/DF), o DF está dividido em 33 Regiões Administrativas [5].

Essa oferta mista de etapas no mesmo prédio de instituições no DF se deu principalmente pela obrigatoriedade das matrículas de crianças de 4 e 5 anos na educação básica em 2009, e pela meta 1 estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014) e da também meta

[5] Brasília, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Paranoá, Núcleo Bandeirante, Ceilândia, Guará, Cruzeiro, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Recanto das Emas, Lago Sul, Riacho Fundo, Lago Norte, Candangolândia, Águas Claras, Riacho Fundo II, Sudoeste/Octogonal, Varjão, Park Way, Sobradinho II, Setor Complementar de Indústria e Abastecimento, Jardim Botânico, Itapoã, Setor de Indústria e Abastecimento (SIA), Vicente Pires, Fercal, e, a partir de 2019, Pôr do Sol/Sol Nascente e Arniqueiras

1 no Plano Distrital de Educação (2015) que previu a universalização da Educação Infantil de 4 e 5 anos até o ano de 2016. Como a demanda era muito alta e muitas dessas crianças estavam fora de instituições, foram improvisadas salas de referências em escolas que já existiam. Mesmo com a ampliação da oferta educativa, a qualidade dessa oferta foi pouco discutida conforme apontam os autores:

> Outra questão relevante a partir da reconstrução histórica da Educação Infantil no DF e somada às condições de oferta atuais é que a pré-escola, e também a creche, não foi prioridade nas políticas educacionais. Além de pouca referência na legislação, é evidente a opção por políticas de menor custo e a consequente priorização de oferta de matrículas na rede particular/conveniada, sem que se garanta o acompanhamento de critérios de qualidade. Os dados aqui discutidos mostram que, embora tenha ocorrido uma grande expansão do sistema de Educação Infantil no país, incluindo o DF, há indícios de que a ampliação de vagas esteja centrada apenas nos aspectos quantitativos e não necessariamente relacionados à qualidade (Pinto; Muller; Anjos, 2018, p. 18).

Se pôde observar que o improviso de oferta, tanto por conta do grande fluxo migratório para o DF quanto pela tentativa de universalizar a Educação Infantil de 4 e 5 anos, fez com que se o aspecto qualidade fosse deixado de lado, dando lugar ao atendimento a qualquer forma. A oferta dessa etapa de ensino em ambientes escolarizados pouco contribui para a valorização das culturas infantis e a garantia de que as crianças vivam suas infâncias nesses espaços.

Como apresentado na introdução, existem muitas diferentes instituições no DF onde a Educação Infantil pública é ofertada: Jardins de Infância (JI), Escola Classe (EC), Centro de Educação Infantil (CEI), Centro de Educação de Primeira Infância (CEPI), Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), além de Centro Educacional (CED) e Centro de Ensino Fundamental (CEF). Existem também creches particulares parceiras do Governo Distrital que ofertam vagas para suprir as carências e atender às crianças que não conseguiram acesso às instituições públicas. Esse ano, o Governo do Distrito Federal instituiu uma política de vouchers para a educação.

A creche é ofertada principalmente nos CEPI, que são instituições administradas por organizações sociais. Algumas dessas instituições também ofertam a Educação Infantil obrigatória de 4 e 5 anos, o que demonstra uma privatização do ensino público obrigatório. As crianças ficam diariamente de 8 a 10 horas dentro do prédio. Já os CEI e os JI ofertam principalmente a Educação Infantil de 4 e 5 anos, mas também existem algumas dessas instituições que ofertam vagas de creche. Nessas instituições, as crianças pequenas (4 e 5 anos) permanecem apenas em um turno por 5 horas e os bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) ficam em tempo integral.

As EC e os CAIC ofertam Educação Infantil juntamente com turmas da primeira etapa do ensino fundamental no mesmo prédio. O horário que as crianças permanecem na escola é de 5 horas/dia, e algumas escolas oferecem tempo integral também. Quanto aos CED e aos CEF, principalmente os localizados em áreas rurais, ofertam várias etapas de ensino juntamente com a Educação Infantil por 5horas/dia. Essa variação de horários das escolas do DF considera alguns fatores: aspectos de vulnerabilidade da comunidade escolar, disponibilidade de vagas, estrutura física, entre outras.

Segundo o Censo Escolar DF (2019), existem 376 instituições vinculadas à Secretaria de Educação do Distrito Federal que ofertam Educação Infantil. Dessas, 270 são unidades de ensino públicas ou particular conveniadas que ofertam Educação Infantil gratuita. Quanto à localização, elas estão em sua maioria na zona urbana (80%) e o restante na zona rural (20%). A pesquisa apresenta que das 376 instituições com educação infantil, 121 delas (32,28%) ofertam creches e 322 pré-escola. Considerando o tipo de rede das instituições, 270 (71,81%) são públicas e 106 (28,19%) são da rede particular conveniada (Distrito Federal, 2019).

A presença da Educação Infantil em ambientes escolarizados pode não garantir os eixos norteadores dessa etapa educativa. Ainda que as instituições sejam geridas por uma única Secretaria, tendo uma mesma fonte de financiamento e norteada por um mesmo currículo, a diversidade de espaços e tempos que coexistem nessas instituições são muito diversas.

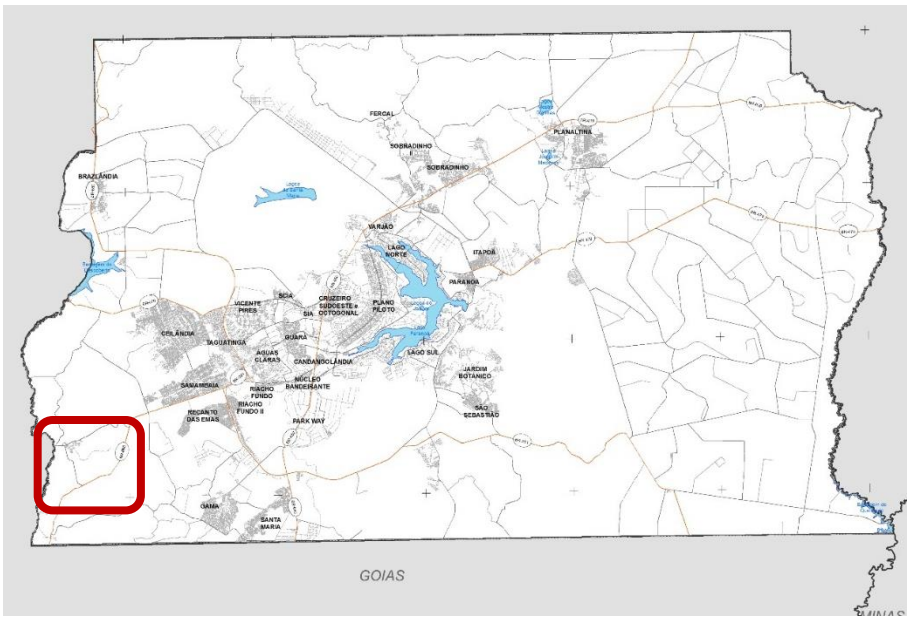
Algumas instituições foram planejadas e construídas pensando integralmente nas crianças, outras foram adaptadas, outras seguem não oferecendo espaços mínimos para que as crianças brinquem e vivam suas infâncias. Quando inseridas em espaços escolares, a Educação Infantil das crianças pode ser prejudicada pela falta de espaços próprios. Os Jardins de Infância do Distrito Federal partiram, inicialmente, dentro do plano Urbanístico da nova Capital, então:

> pensar o Jardim de Infância em Brasília é se atentar para a questão do projeto da capital – o Plano Piloto, pensado por Lúcio Costa – do espaço a ele destinado dentro dessa cidade, do planejado como moderno para a sua constituição educativa e o que dele se destoa (Barbosa, 2021, p. 211).

Essa perspectiva planejada para a Educação Infantil distrital vai se perdendo com a expansão do Distrito Federal e com o crescimento desenfreado das Regiões Administrativas sem planejamento. A construção de grandes instituições que abrigasse a maior quantidade de crianças foi tomando lugar a construção de Jardins de Infância. Muitas regiões administrativas, como Ceilândia, não possuem Jardins de Infância, mesmo sendo uma das regiões mais populosas e mais antigas do Distrito Federal.

As privatizações, os conflitos de interesse dos adultos, o modo que é ofertado e disponibilizado espaços para as crianças viverem suas infâncias situam o lócus da discussão, demarcando qual Educação Infantil estamos investigando. Os territórios e os diferentes lugares das crianças caracterizam uma Educação Infantil heterogênea, onde muito se difere na forma e organização de um espaço para outro. Foi escolhida então a maior região administrativa do Distrito Federal para realizar a pesquisa, sendo ela: Ceilândia. A região administrativa fica na periferia do DF, como destacado em vermelho no mapa a seguir:

Imagem 1 - Ceilândia no mapa do Distrito Federal



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento integrado do DF / 2021

Ao fazer uma breve pesquisa no Repositório de teses e dissertações da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, nas publicações da Faculdade de Educação, utilizando em comparativo as palavras chaves “Ceilândia and. Educação Infantil” e “Plano Piloto and. Educação Infantil”, percebemos que dos estudos que se debruçaram sobre esse contexto da periferia do Distrito Federal apenas 3 deles foram sobre crianças, enquanto 210 trataram da temática na Área Central da Capital Federal. Essa pesquisa contribui para que conheçamos as realidades e as crianças que não estão distantes e não tão próximas ao Centro do Poder Executivo e Legislativo Nacional, mas distante de direitos comparados a instituições que estão mais próximas.

É preciso também compreender a diferença na oferta de Educação Infantil em espaços próprios e em espaços escolarizados, levando em consideração as próprias crianças nessa discussão. Ficam então vários questionamentos a respeito de toda essa diversidade de

instituições, de organizações e de tempos destinados à educação infantil. A Educação Infantil ofertada em instituições não próprias desta etapa de ensino, garantem os direitos das crianças? Após a universalização da educação de 4 e 5 anos, e a improvisação de espaços para atender essas crianças, por que o DF não vestiu em novas instituições de educação básica?

2.2 A Educação Infantil nas Regiões Administrativas de Ceilândia e Sol Nascente e Pôr do Sol

Ceilândia é Região Administrativa do DF desde 1971. Surgiu em um programa habitacional chamado Campanha de Erradicação de Favelas – CEI, que tinha o objetivo de abrigar 80 mil pessoas que trabalharam na construção da Capital. Hoje é a região mais populosa do Distrito Federal com cerca de 400 mil habitantes (, 2022) e, consequentemente, a que tem o maior número de crianças e instituições de ensino. Foi escolhida como região deste estudo por ter o maior número de matrículas em Educação Infantil do Distrito Federal. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2019), residem em Ceilândia cerca de 14.639 crianças de 0 a 5 anos.

Somada a esta região, recentemente foi criada a Região administrativa do Sol Nascente e Pôr do Sol, região que é considerada a maior favela da América latina (IBGE, 2022) com 93.000 habitantes e está em região fronteiriça com Ceilândia. As instituições educativas das duas regiões são coordenadas pela mesma Regional de Ensino, que organiza a oferta de vagas para as crianças. Apenas 5% das crianças e adolescentes do Sol Nascente e Pôr do Sol estudam na região. As outras, em sua maioria, frequentam instituições de Ceilândia. Dessa forma, este estudo considera as duas regiões como contexto do estudo, por conta da instituição pesquisada, visto que na mesma, muitas das crianças que ali estudam, moram no Sol Nascente. Ainda que não seja objeto de estudo desta pesquisa, destacamos e denunciamos a informação que, nesta região, 1335 crianças a partir de 4 anos estão fora das escolas segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2021.

A tabela a seguir revela a demanda de estudantes de Educação Infantil atendida por idade na Região Administrativa de Ceilândia/ Por do Sol/ Sol nascente:

Tabela 2 - Número de crianças e porcentagem da demanda atendida na Educação Infantil de Ceilândia

IDADE	QUANTIDADE DE CRIANÇAS	DEMANDA ATENDIDA

0 a 3 anos	4.049	8,2%
4 e 5 anos	10.590	21,5%
TOTAL	14.639	17,5%

Fonte: Retratos Sociais DF 2018

Levando em consideração a Meta 01 do Plano Distrital de Educação de universalizar a Educação infantil e ampliar o atendimento par até 50%, percebe-se que existe muita demanda reprimida nessa etapa em Ceilândia. Diante da alta demanda e das poucas possibilidades de espaço para ofertar a Educação Infantil, algumas salas foram improvisadas em instituições de outras etapas da educação básica. A tabela a seguir ilustra a quantidade de oferta de Educação Infantil por tipo de instituição.

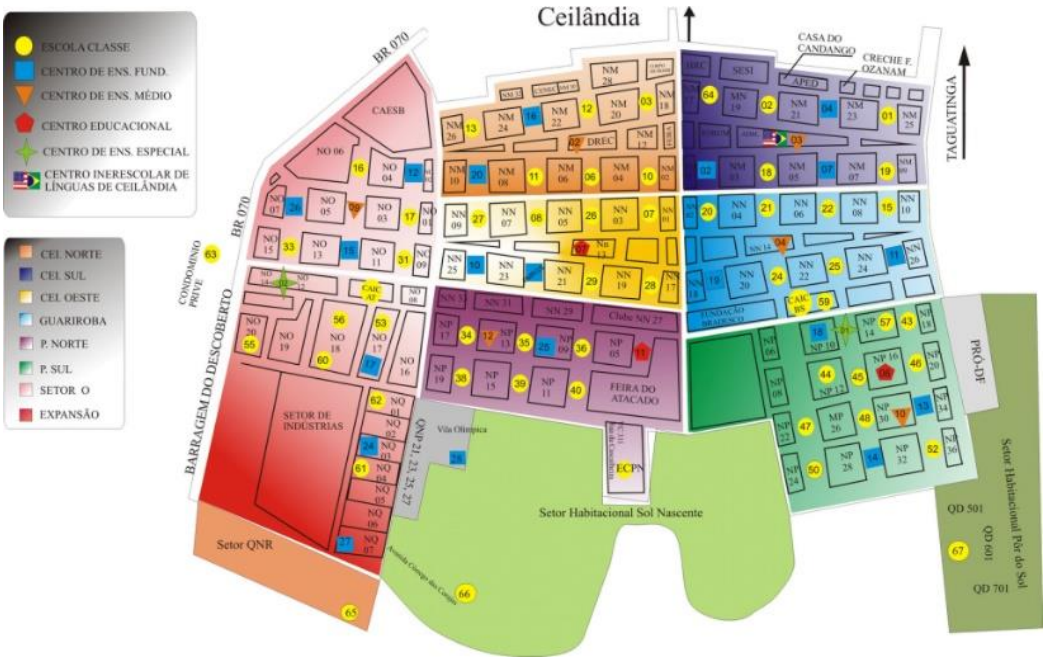
Tabela 3 - Número de crianças por tipo de instituição na região administrativa de Ceilândia DF

Instituição	**Número de instituições que ofertam**	**Quantidade de crianças matriculadas**
CENTRO EDUCACIONAL	1	38
CAIC	2	467
ESCOLA CLASSE	43	8359
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL	1	120
ESCOLA RURAL	1	71
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	1	309
TOTAL	**49**	**9364**

Fonte: Censo escolar 2021

É visível que a Educação Infantil da região administrativa de Ceilândia e Pôr do Sol / Sol Nascente está sendo ofertado em sua maioria em espaços escolares dividindo a oferta com séries do ensino fundamental. A escola classe é a que mais oferece vagas para esse público. A presença de crianças em instituições que atendem a segunda etapa do ensino fundamental (Centro Educacional e Centro de Ensino Fundamental) chama a atenção pela pouca proximidade etária das ofertas.

Imagem 2 - Mapa das Escolas de Ceilândia



Fonte: Administração Regional de Ceilândia

Possivelmente, a Educação Infantil ofertada no Centro de Educação infantil, e a ofertada no Centro de Ensino Fundamental oferecem para as crianças diferentes experiências espaciais e rotinas. Na instituição escolhida apresentaremos as experiências espaciais das crianças daquele contexto, corroborando para um retrato da infância dessa região periférica do Distrito Federal.

2.3 A Instituição Pública com mais turmas de Educação Infantil do DF

No contexto da Ceilândia e da Região Administrativa do Pôr do Sol / Sol Nascente, apresentaremos algumas características da instituição selecionada para a pesquisa, com informações retiradas do PPP da instituição, que não será referenciado com o nome para preservar a instituição, e também com fotografias e retratos dos relatos de campo das observações realizadas. A instituição possui 1.055 crianças matriculadas distribuídas em 58 (cinquenta e oito) turmas sendo: duas classes especiais, 34 (trinta e quatro) turmas de Educação infantil e 22 (vinte e duas) turmas do 1° Bloco do 2° Ciclo (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A instituição fica na Região Administrativa de Ceilândia, próxima a Região Administrativa do Pôr do Sol e Sol Nascente e atende às famílias que residem próximo a instituição, e mais distantes em que o meio de locomoção é carro, ônibus oferecido pelo

Governo do Distrito Federal e van escolar particular. É uma instituição grande e colorida como podemos observar na foto a seguir:

Imagem 3 - Fotografia: A instituição investigada

Fonte: Arquivos do pesquisador

A Instituição é denominada Escola Classe e possui oferta mista de etapas da Educação Básica. Em conversa e em sinalização visualizada no PPP, tivemos a informação de que, em breve, bebês também frequentarão a instituição para a chamada Educação Precoce, que realiza atendimentos com crianças encaminhadas pela secretaria de saúde. Próximo a Instituição, existe um terminal de ônibus, um posto de saúde e grandes áreas descampadas com bastante poeira, o que pode explicar o porquê de algumas crianças chegarem empoeiradas à instituição. Ao redor da instituição, podemos visualizar casas simples, de madeira e de alvenaria e alguns sobrados, o que ilustra uma diversidade socioeconômica da região:

Imagem 4 - Fotografia: Os arredores da escola

Fonte: Arquivos do pesquisador

Ainda tratando da vulnerabilidade social da região, segundo a PMAD (2022), 49,8% da população desta região vivem em insegurança alimentar leve, moderada ou grave. Mesmo com

alguns serviços públicos naquela região, a instituição é a força maior de presença do estado para as crianças. Inicialmente, o espaço foi construído para uma outra finalidade, mas a comunidade solicitou que virasse uma escola, como consta no PPP da instituição:

> O espaço físico desta escola se difere de todas as outras Unidades Escolares do Distrito Federal, isto porque, esta foi construída, inicialmente, para ser um albergue, entretanto, em 2016 a comunidade mobilizou-se por não concordar com a destinação do espaço para esse fim. Surgiram manifestações, reivindicações, com fechamento de vias, queimada de pneus e cobertura da mídia local. Todos os atos contaram com a participação de lideranças comunitárias que acharam por bem aproveitar o espaço para a criação da escola e colaboraram para a estruturação da desta, com ações de limpeza do terreno e asfaltamento da área interna com a colaboração da Regional de Ensino de Ceilândia e NOVACAP. Com a Portaria nº 286 de 30 de junho de 2017 foi aprovada a criação da Escola [..] vinculada à regional de Ceilândia, situada na [..], para atender as necessidades e demandas da comunidade. (Distrito Federal, 2022)[6]

A instituição dispõe de diferentes espaços, alguns destinados exclusivamente aos adultos, e outros para atender as crianças. Dentre eles, foi possível observar sua utilização durante a pesquisa: duas brinquedotecas, uma para a Educação Infantil e outra para as crianças maiores; uma sala de leitura; uma sala de vídeo; um refeitório; um parquinho coberto (inaugurado somente nas ultimas observações); uma quadra coberta; um espaço de psicomotricidade destinado ao recreio; banheiros separados por gênero masculino e feminino; corredores; e estacionamento onde também eram realizadas algumas atividades, além das salas de referência.

Com o grande número de turmas, a utilização dos ambientes é restrita e escalonada. Muitas vezes, apenas uma vez por semana as crianças têm acesso a determinados espaços. Outros quase não foram utilizados, como a sala de vídeo e a quadra. O PPP não apresenta informações sobre o planejamento do uso dos espaços físicos nem compreensões sobre o espaço em uma perspectiva pedagógica. Sendo uma instituição com atendimento a diferentes etapas e modalidades da educação básica, as crianças que frequentam as turmas de Educação Infantil estão submersas em um ambiente e escolarizado. O projeto político pedagógico da instituição não dispõe se as salas de Educação Infantil possuem mobiliário adequado a criança pequena, mas foi possível observar que sim como ilustrado na fotografia a seguir:

[6] As referências ao PPP da instituição não serão inseridas na lista ao final do texto nem conterá página para preservar o sigilo proposto.

Imagem 5 - Fotografia: Sala de referência

Fonte: Arquivos do pesquisador

A sala, inicialmente, foi pensada para ser um quarto de adultos de um albergue. As únicas adaptações foram a colocação de um quadro branco e a compra de mobiliário. Os espaços são pouco ventilados e pequenos. Não há locais para a realização de atividades rotineiras das Educação Infantil, como rodinhas e cantinhos de atividades. O próprio PPP da instituição aponta que as salas "são pequenas e não observam a lei de 1 metro quadrado por aluno, o que dificulta a realização de algumas atividades" (Distrito Federal, 2022). A escola também registra, no documento, as dificuldades de ventilação e as dificuldades no tempo de calor e de chuva, onde ocorrem goteiras e vazamentos em vários espaços.

A sala de referência ilustra um espaço voltado para a alfabetização, letras e quadros cheio de materiais de alfabetização ilustrando a intencionalidades dos adultos para com as crianças. A presença de estantes com livros didáticos, quadros com muitas de palavras e a não presença de produções das crianças e de brinquedos trazem à reflexão se esse espaço não seria de uma outra etapa da Educação Básica. Sobre os espaços de brincar e brincadeiras, tínhamos, primeiramente, um galpão apelidado de psicomotricidade, onde o único atrativo para as crianças eram os caminhos de estrada e as amarelinhas pintadas no chão. Poucas vezes as professoras levavam bambolês e cordas para oportunizar brincadeiras no espaço.

Imagem 6 - Fotografia: Galpão do Recreio

Fonte: Arquivos do pesquisador

Outro espaço utilizado uma vez por semana, quando não ocorria ensaios ou “castigos”, é a brinquedoteca, que dispõe de escorregadores, túneis, casinhas e piso emborrachado. O espaço pode ser utilizado pela turma uma vez por semana, por 30 minutos. Mesmo pouco ventilado, é um lugar espaçoso, com repertório de mobiliários para a infância:

Imagem 7 - Fotografia: A Brinquedoteca

Fonte: Arquivos do pesquisador

O parque somente foi inaugurado nos últimos dias da pesquisa. A professora informou que o mesmo só seria utilizado uma vez por semana, por 20 minutos por conta da escala das outras turmas. O parque tem brinquedos de metal, como: escorregador, trepa-trepa, gangorras e balanços. É um espaço coberto e com piso emborrachado.

Imagem 8 - Fotografia: O parque

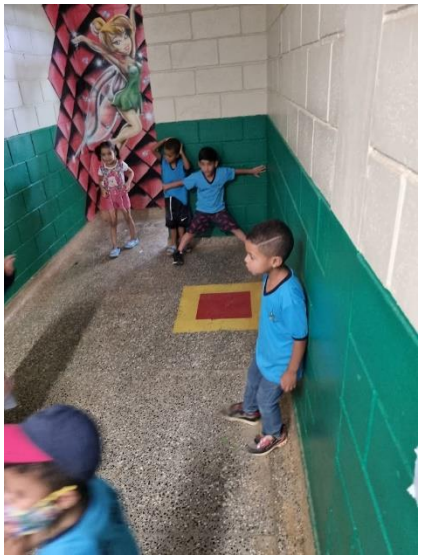
Fonte: Arquivos do pesquisador

A escola dispõe de poucos tempos de uso dos espaços de brincadeira, e salas de referência que não favorecem esses momentos. Entretanto, no PPP da escola, afirmam citando o CMEIDF que o Educar- Cuidar, Brincar e interagir norteiam as práticas pedagógicas da instituição. Apresentam ainda uma contradição ao afirmar que "Com o trabalho do desenvolvimento motor aliado a um trabalho lúdico, a criança sai da Educação Infantil com todos os pré-requisitos necessários para o início da alfabetização" (Distrito Federal, 2022). Há uma contradição quando trata a EI como pré-requisito do Ensino Fundamental e ao afirmar que realizam trabalhos lúdicos de estímulo motor, quando na sala observamos estímulos voltados para a alfabetização.

Mesmo não sendo um recorte de discussão deste estudo, a divisão espacial por gênero pode ser observada, por exemplo, na organização das mesas da sala de referência, onde a professora, por muitas vezes deixou meninos de um lado e meninas de outro. As filas para circulação entre os espaços também eram separadas por gênero. As mesas do refeitório também. Já os banheiros, que ficavam em duas extremidades dos corredores, com uma distância de aproximadamente 50 metros entre um e outro, eram sinalizados como femininos e masculinos por personagens:

Imagem 9 - Fotografias: Os banheiros

Imagem 10 - Fotografias: Os banheiros



Fonte: Arquivos do pesquisador

Os banheiros tinham, em sua entrada, personagens grafitados, sendo eles o Peter Pan no dos meninos, e a Sininho, no das meninas. Enquanto um grupo de meninas utilizava o banheiro, o outro grupo de meninos aguardava a professora para atravessar o corredor e utilizar o banheiro do outro lado. A professora precisava entrar no banheiro para acionar a torneira, pois não estava na altura para as crianças lavarem as mãos. Por muitas vezes, precisava retornar à sala e buscar papel higiênico, pois nunca tinha à disposição das crianças no banheiro. Dentro, as cabines tinham sanitários infantis, único elemento pensado para eles, já que maçanetas, trancas, pias, descargas e torneiras não eram alcançadas.

A quadra e o estacionamento foram espaços que as crianças usaram pouco. Na quadra, mesmo com o desejo dos pequenos em jogar bola e correr, durante as observações, as crianças somente a utilizaram para ensaios de uma dança da Festa Junina da Instituição. O estacionamento foi utilizado por três vezes para brincadeiras dirigidas e atividades de riscar e desenhar com giz no chão.

Imagem 11 - Fotografias: A quadra

Imagem 12 - Fotografias: O estacionamento

Fonte: Arquivos do pesquisador

Após apresentar os espaços que os adultos destinaram às crianças, chegamos ao lugar que as crianças mais viveram, conviveram e partilharam de experiências uma com as outras, o lugar que escolheram para ser somente delas pois ali não estavam sendo vigiadas: debaixo das mesas. Foi um dos espaços mais importante da pesquisa, onde foi possível conhecer mais das crianças, das suas linguagens e de seus repertórios.

Imagem 13 - Fotografia: Debaixo das mesas

Fonte: Arquivos do pesquisador

Ainda que não seja um ambiente ideal, as crianças estão ali e de alguma forma estão vivendo suas infâncias, escolhendo seus lugares e vivendo à sua maneira os espaços. Realizar uma pesquisa com imersão participante nesse território possibilitou conhecer a forma com que as crianças se relacionam com estes espaços disponibilizado pelos adultos. Diante das informações coletadas no PPP da instituição, das visitas e fotografias, e das observações e conversar realizadas, possível observar algumas características da oferta da Educação Infantil em espaços escolarizados e improvisados e presenciar as experiências das crianças.

2.4 O caminho metodológico

Os Estudos Sociais da Infância e as discussões de ética da pesquisa com criança têm promovido quebras de paradigmas e novas formas de realizar pesquisas com essa geração. Fugindo de visões adultocêntricas e leituras de realidade distantes das crianças, este estudo se propôs a realizar uma investigação que também divulgasse as diferentes linguagens e repertórios dos pequenos. Foi considerado como importante que elas próprias nos digam como são os modos como vivem suas infâncias.

A pesquisa realizada tem metodologia qualitativa e foi realizada com as crianças e não somente sobre elas. Para tanto, foi feito uma escolha de metodologia de forma que atendesse ao problema de pesquisa e, ao mesmo tempo, respeitasse os pequenos e que os trouxesse como principais sujeitos. A metodologia escolhida trouxe o olhar e a cultura infantil para o estudo, com revisões frequentes a possíveis posturas adultocêntricas por parte do pesquisador, as quais foram constantemente evitadas, num desafio constante de manter a perspectiva das crianças como foco da pesquisa. Dentro do campo dos Estudos Sociais da Infância, as pesquisas procuram levar em consideração as crianças como sujeitos de direitos, e os dados representam o que elas dizem e não o que dizem sobre elas:

> A sociologia da infância tem vindo a discutir esse aspeto desde há algum tempo, no intuito de não se assumir tacitamente essa relação hierárquica e se pensar em formas alternativas de construir relações de pesquisa com as crianças, que sejam mais horizontais e respeitadoras da criança enquanto ator social (Fernandes, 2016, p. 770).

Demarcando então a forma que foi realizada a pesquisa, é importante recuperar o objetivo geral deste trabalho que é investigar as relações espaciais que as crianças estabelecem com seus diferentes lugares de uma instituição pública que Oferta Educação Infantil no Distrito Federal, discutindo com o aporte teórico dos campos da Sociologia e Geografia da Infância. Para tanto, foi escolhida como principal metodologia, a realização de uma observação participante. Será utilizada como técnicas de pesquisa a observação participante que é definida por André (2012, p. 28):

> observação participante e entrevista são técnicas importantes que auxiliam na geração de dados. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetada. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

Realizando a pesquisa com crianças, não existe a possibilidade de realizá-las sem participar do contexto, as crianças interagem, se comunicam e se socializam com as pessoas que surgirem no ambiente escolar. Dentro dos Estudos Sociais da Infância, se entende que é parte da ética de pesquisa, escolhas metodológicas que favoreçam a participação das crianças na geração dos dados (Marchi, 2018). A observação é um desses instrumentos que permite ao pesquisador o registro das vozes, gestos linguagens infantis, trazendo como centro a criança dentro do método, exigindo rupturas com o modo adultocêntrico de realizar pesquisas:

> Nosso principal desafio é romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, para nós ainda estranhas e exóticas. O enfoque tem sido compreender as diferenças com uma perspectiva de falta ou carência de algo, o que leva a traçar modelos de educação, de organização do espaço e tempo das crianças, embora não haja estudos considerando o que pensam as crianças sobre as nossas pedagogias (Delgado, Muller, 2005, p. 6).

Martins Filho e Barbosa (2010, p. 12) também contribuem com esse ponto revelando a importância de realizar metodologias que aproximem o pesquisador da criança pequena e realize essa interlocução geracional. Eles apontam a importância da realização de observações das crianças, pois não, "não dedicamos um tempo suficientemente necessário à observação das crianças e ao modo como elas produzem suas culturas, suas formas de socialização e suas maneiras de interpretação das coisas que vivem, experimentam, criam e recriam.".

Corsaro (2005) é uma inspiração para este estudo. Em investigação que o autor realizou em Centros de Educação Infantil da Itália e dos Estados Unidos da América, ele relata que para ser aceito pelas crianças da sua pesquisa, ele precisou se despir de características adultas para ser considerado pelas crianças o que ele chama de "adulto atípico". Esse adulto atípico renúncia das obrigações sociais e das relações de poder (Foucault, 2004) para de maneira o mais igualitária possível, participar e conviver com as crianças.

Foram realizadas 30 observações participantes como adulto atípico em uma instituição que oferta Educação Infantil pública na maior Região Administrativa do Distrito Federal, Ceilândia. Totalizando 150 horas de convívio com as crianças. A pesquisa possibilitou conhecer a cultura infantil e a forma com que as crianças vivem suas infâncias na instituição. Existem alguns desafios ao se realizar pesquisa com crianças como o inesperado que vem da alteridade (Fernandes, 2016), mas é também esse inesperado que contribuiu muito para a investigação. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB.

Para registro da pesquisa, foi utilizado um diário de campo com notas das experiências diárias experienciadas nas instituições. Um aparelho celular possibilitou registro de fotografias

e vídeos. Desenhos também foram disponibilizados pelas crianças e pela professora para análise. Um aparelho de gravação de áudio deu suporte às gravações. Para discussão e análises dos dados gerados, foram utilizados também o projeto político pedagógico, legislações, Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014), além do diálogo com o aporte teórico da sociologia e Geografia da Infância que ajudaram a compreender as relações com espaços e as culturas infantis.

De fotografias e vídeos, foram produzidos 772 arquivos, sendo que foram selecionadas algumas delas para compor esse trabalho e o produto final proposto por essa pesquisa. Muitas das fotografias e dos vídeos foram produzidos pelas próprias crianças, outras pelo pesquisador. As fotos registram brincadeiras, atividades promovidas pelos adultos da instituição e a relação das crianças com os espaços destinados a elas. Os desenhos, foram criados através de brincadeiras e diálogos do pesquisador com as crianças, no total foram recolhidos 48 desenhos. Os 54 arquivos de áudio contabilizam algumas horas de gravação, muitas delas com muito ruido que não foram aproveitadas, mas que podem contribuir para estudos futuros.

2.5 O aluno novo: A inserção do campo e os primeiros contatos com as crianças

Com a delimitação de escolher apenas umas instituições para realização da pesquisa, foi estabelecido alguns critérios para a escolha: 1) maior coordenação Regional de Ensino do DF e RA com maior número de crianças de 0 a 6 anos na população e 2) instituição que tivesse o maior número de crianças matriculadas na Educação Infantil Obrigatória. Sendo a Região de Ceilândia e a região Pôr do Sol e Sol Nascente selecionadas, foi solicitada a informação de qual instituição tinha a maior oferta à diretoria de Educação Infantil à Unidade de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. Com a resposta e a autorização da pesquisa, conseguimos uma instituição que atendesse aos critérios.

Primeiramente, foi realizado contato com a direção da instituição via telefone, posteriormente, via WhatsApp e foi agendada uma data para a apresentação do projeto e os objetivos de pesquisa. Nessa visita à instituição, o coordenador da Educação Infantil, o vice-diretor e a supervisora pedagógica da instituição escutaram atentamente a proposta e direcionaram uma turma para a realização da pesquisa, com o critério de que a turma tinha pais que já haviam autorizado direitos de imagens em sua totalidade, e que seria um facilitador nas autorizações de que precisaríamos. O pesquisador foi apresentado para a professora da turma, e foi explicado pela própria direção que não seria um estágio e que o visitante não seria um ajudante da turma. O vice-diretor utilizou a seguinte expressão para mediar e apresentar a

proposta da pesquisa para a docente: "*Ele vai ser seu aluno novo, e vai acompanhar as crianças nas atividades e não vai poder vigiar ou cuidar delas nas suas ausências*" (Notas de campo, 05/05/2022). A professora demonstrou abertura para a pesquisa e marcamos o início para após a assinatura dos termos de autorização das famílias. Chegado o primeiro dia, iniciou-se a tentativa de ser aceito como o adulto atípico pelas crianças, a seguinte nota de campo ilustra os primeiros contatos com as crianças:

> *Na sexta-feira, às 13:30, chego até a escola com frio na barriga. Minha entrada no campo se deu de maneira inesperada, a professora realmente topou a ideia da pesquisa anunciada no dia anterior e com minha chegada me anunciou como novo "aluno" da turma: - crianças, esse é o Lourenço, novo aluno da turma, todo mundo dê bom dia para ele. – disse a professora. Eu, procuro uma carteira em meio as crianças e desde então começam a vir olhares de estranhamento direcionados a mim. Frozen foi a primeira a levantar da cadeira para ir até a sua garrafa de água e ficar me observando de cabeça aos pés assim que eu cheguei (Notas de Campo, 05/05/ 2022).*

A professora da turma seguiu o rito costumeiro de início da tarde, cantando músicas citando o nome das crianças, inclusive o do pesquisador. A presença atrapalhou um pouco a rotina. As crianças estavam curiosas em saber o porquê de um "aluno novo", que mais parecia um outro adulto, estar ali na sala. Aconteceram muitos interrogatórios, questionamentos, cobranças e elas foram me explicando aos pouquinhos o que se precisava para estar ali com elas. Um dos primeiros questionamentos foi o da estranheza do tamanho:

> ***Melancia:*** *Por que você é tão grande?*
> ***Pesquisador:*** *Acho que é porque eu já cresci um pouco*
> ***Melancia:*** *Mas você vai estudar com "nois"?*
> ***Pesquisador:*** *Sim, agora eu sou dessa sala.*
> ***Melancia:*** *Cadê sua agenda? Já entregou para a professora*
> ***Pesquisador:*** *Eu não trouxe hoje.*
> ***Melancia:*** *Sua mãe tem que comprar.*
> *(Notas de Campo 05/05/2022)*

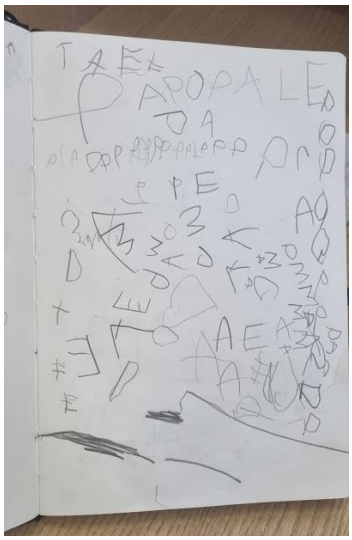
As cadeiras da sala de referência eram bem pequenas, já que eram móveis de crianças de 4 anos, e o pesquisador estar sentado ali bem apertadinho trouxe estranheza e uma situação cômica para as crianças. Mesmo que provocasse dores nas costas, até o final da pesquisa, foi utilizado os móveis das crianças, ainda que alguns adultos da instituição tivessem oferecido cadeiras acochadas ou mesas maiores. Ainda no primeiro dia, questionaram a aparência:

> ***Ariel:*** *Você não quer fazer xixi (respondi balançando a cabeça negando)*
> ***Aventureira:*** *Você vai estudar com "nois" na nossa sala?*
> ***Pesquisador:*** *Vou ser colega de vocês!*
> ***Aventureira:*** *Você é grande, sua mãe furou sua orelha? (não respondi essa)*
> ***Frozen:*** *Meu irmão também tem brinco, sua mãe que comprou essa roupa?*

> ***Pesquisador:*** *Foi, minha mãe que me deu essa roupa*
> ***Aventureira:*** *Que linda, você não tem uniforme? E esse anel, criança não namora*
> ***Pesquisador:*** *Não é anel de namoro, é anel de brincar (foi a resposta que arrumei) e ainda não tenho uniforme. (Notas de Campo 05/05/2022)*

O pesquisador não é uma criança e em nenhum momento foi apresentado como tal. Mas ser um adulto atípico e se inserir nas atividades com eles gerou questionamentos de comportamentos e elementos do vestuário. Se o novato iria estudar ali, precisava de uniforme (não conseguimos de tamanho grande), de lancheira, de agenda, bolsinha de lápis, livro didático, caderno de desenho, levar brinquedo no dia do brinquedo, obedecer à professora. Eles que foram me explicando todas as características daquela cultura escolar ao longo da pesquisa. Decidimos por não eliminar algumas características do mundo adulto, como o brinco, o anel (que foi utilizado em brincadeiras) e fazer uma fantasia de criança, pois era um adulto, mas que não agiu como os outros adultos da instituição. Tinha também alguns objetos que trouxeram curiosidade das crianças. Um deles foi o diário de campo, que mesmo não sendo utilizado frequentemente, as crianças pensaram que era um caderno de brincar e trouxeram algumas contribuições para ele desenhando e escrevendo o que elas chamaram de segredos:

Imagem 14 - Fotografia: Contribuições no diário de campo



Fonte: Arquivos do pesquisador

Os aspectos socioeconômicos também foram questionados pelas crianças. Como no primeiro dia o pesquisador não havia levado lanche, as crianças o questionaram se era porque a *"mãe não tinha dinheiro" (Notas de Campo, 05/05/2022)*. O lanche e as trocas de lanches são aspectos daquele grupo de criança que são muito importantes e será melhor explorado posteriormente. Para as crianças, já que o pesquisador seria um colega, elas ficaram curiosas em saber se também levaria lanche ou se teriam que dividir o que elas tinham:

Pedrinho: *Cadê seu lanche?*
Pesquisador: *Eu não trouxe meu lanche*
Ariel: *Sua mãe não tem dinheiro para compra?*
Pesquisador: *Ela esqueceu de comprar*
Ariel: *Minha mãe tem dia que não tem dinheiro pra comprar, você quer um pouco do meu lanche*
Pesquisador: *Obrigado, eu não tô com fome*
Ariel: *Então come esse biscoito sem fome mesmo. (Notas de Campo, 05/05/2022)*

Outro elemento que tivemos que introduzir e levar para realizar alguns registros foi o celular. A professora me ajudou a justificar que seria um brinquedo que a gente poderia utilizar nos recreios e na brinquedoteca. Deu super certo e elas não apresentaram estranhamento e utilizaram fazendo gravações e fotografias. Nas semanas seguintes de observação, os estranhamentos foram diminuindo e a integração do adulto atípico ao espaço das crianças foi se concretizando. Foi tomado o cuidado de não interagir muito com os adultos e mais com as crianças, de participar das brincadeiras e rotinas sem ser cúmplices nas broncas, não denunciar atitudes que a professora não gostava, estacionar o carro bem longe para não ter que explicar por que o "aluno novo sabia dirigir", entre outros cuidados.

As crianças começaram a convidar o "aluno novo" para participar das brincadeiras e a frequentar os lugares que se escondiam da professora, como debaixo das mesas. As crianças de 4 anos ainda estão maturando as emoções e como o pesquisador era um colega, às vezes, elas sentiam raiva, ciúmes, da mesma maneira que com outras crianças, o que foi levando a uma aproximação das culturas infantil. Uma das crianças costumava morder os colegas, como o pesquisador não era um adulto que dava bronca ou castigava (postura dos adultos da instituição), também levou, em determinado momento, uma mordida dolorida:

Imagem 15 - Fotografia: A mordida

Fonte: Arquivos do pesquisador

O método escolhido tem inspiração declarada na experiência de Willian Corsaro (2005) que se inseriu no espaço das crianças como adulto atípico. Ainda que se tenha inspiração, os protocolos não são rígidos e não foi reproduzido pelo percursor uma receita de como fazer, muito do que conseguimos conhecer da realidade das crianças, das confissões, dos registros e dos repertórios que foram registrados e trazidos para esta dissertação, só foi possível pela disponibilidade e a confiança que as crianças estabeleceram com o pesquisador. “Esse “pesquisar com” permite criar os registros que fazem parte dessa documentação geográfica das infâncias e, com eles, reescrever as rupturas sociais.” (Lopes, 2021, p. 118).

Em outros contextos as crianças poderiam não aceitar que um adulto adentrasse em seus lugares. A imersão participante permitiu que as crianças revelassem como viviam nos espaços que os adultos destinavam a elas, não foi preciso fazer interpretações ou suposições, o que diferencia esse estudo de metodologias que falam sobre as crianças com visões adultocêntricas. Segundo Corsaro (2005, p. 2005), “Essas reflexões nos impulsionaram a adotar a pesquisa etnográfica numa tentativa de desenvolver um trabalho de evidência e revelação das vozes infantis que permaneceram escondidas nos métodos tradicionais de pesquisa”.

As crianças convidaram o pesquisador a estar no espaço e a conhecer os seus lugares. Uma instituição, em especial a do estudo que tem uma grande quantidade de turmas e de profissionais, é um território onde acontecem inúmeras relações adultos x adultos, crianças x crianças, crianças x adultos, e essas relações, muitas vezes hierárquicas, estabelecem uma forma de experimentar o espaço, de produzir cultura, de estabelecer conexões:

> todo espaço, em suas diferentes escalas, é um patrimônio cultural, uma narrativa do grupo social que o habita, é uma linguagem em torno da qual se materializam as relações que se forjam nas diferenciadas instituições e fora delas, é um documento que expressa a [co]existência de diferentes pessoas em [con]vivências, que contam em contas suas geografias do viver (Lopes, 2020, p. 18)

É importante adiantar que a pesquisa foi realizada em um ambiente escolarizado e que mesmo se tratando de uma turma de educação infantil, muitas práticas observadas e experienciadas junto com as crianças se distanciavam dos eixos Interações e Brincadeiras que é previsto para a prática pedagógica. Os registros realizados nesse contexto denunciam também algumas práticas, mesmo não sendo o objetivo deste estudo, poderíamos estar divulgando mais repertórios de momentos da infância, entretanto:

> As crianças têm seu tempo organizado pelos adultos, com os horários ocupados, curricularizados, supervisionados, sem permissões para esbanjar o

> tempo com o ócio ou com brincadeiras, dado estarem realizando atividades diversas o dia inteiro (Voltarelli, 2023, p. 55).

A entrada como adulto atípico permitiu conhecer as possibilidades que as crianças criam com as oportunidades que possuem. É longe da supervisão do adulto, é debaixo das mesas e atras das portas que as crianças desta instituição se organizam. E são esses lugares que vamos apresentar e conhecer.

CAPÍTULO 3 OS LUGARES DAS CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTILDO DISTRITO FEDERAL

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os dados obtidos a partir da investigação realizada em uma instituição de Educação Infantil do Distrito Federal. A escolha metodológica de inserção no campo como um adulto atípico possibilitou por meio de uma aproximação com as crianças, que conhecêssemos suas histórias, modos de viver suas infâncias e as formas que elas se relacionam com os espaços que foram concedidos pelos adultos. Para tanto, serão utilizados os registros do diário de campo, as fotografias tiradas pelo pesquisador e pelas crianças, descrições e prints de vídeos, desenhos e transcrições de áudios para juntamente com o aporte legislativo da infância (currículo e diretrizes) e o aporte teórico da Sociologia, Pedagogia e Geografia da Infância para que possamos analisar o material gerado.

As informações serão organizadas e discutidas em três categorias de análise:1) as culturas infantis e as apropriações do espaço sob a ótica das crianças, na qual serão apresentadas as crianças participantes da pesquisa, suas narrativas, seus lugares preferidos na instituição; 2) a infância e as suas relações com espaço a partir da organização institucional, em que apresentaremos as criações das crianças diante das rotinas e espaços pensados pelos adultos e os momentos em que transgrediram as lógicas escolares da instituição; e, por fim, 3) as narrativas linguageiras das crianças de uma instituição de educação infantil, relatando suas culturas, brincadeiras e como era a instituição que elas enxergavam e desejavam.

3.1 As culturas infantis e as apropriações do espaço sob a ótica das crianças

O convívio com as crianças permitiu conhecê-las, escutar suas histórias, participar das brincadeiras e identificar os esconderijos, nos quais conversavam longe dos ouvidos dos adultos. Retomando Quintero (2002, p. 140), “pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças”. Esta pesquisa propõe conhecer as crianças e suas culturas através da escuta e observação das suas relações espaciais da instituição.

Nesta categoria de análise, será apresentado quem são as crianças participantes da pesquisa e o que elas permitiram que conhecêssemos das suas relações com os espaços. A sala de referência era frequentada por 20 crianças. Apresentar as crianças, neste contexto, tem como objetivo a contribuição para entender a cultura das crianças daquela comunidade. As histórias individuais corroborando para o entendimento da formação do grupo que experiencia os espaços concedidos pelos adultos e que a partir de suas afinidades encontram lugares auto-organizáveis para viver suas infâncias.

Em uma das últimas atividades da pesquisa, foi proposto pelo pesquisador uma brincadeira de entrevista, em momentos do parque e do recreio, de forma que o microfone era representado por um lápis e as crianças eram abordadas com a pergunta: Você quer brincar de entrevista comigo? Foi solicitado as crianças que escolhessem um nome para a brincadeira diferente do delas, e são esses nomes que utilizaremos no texto para contar essas histórias e experiências. O quadro abaixo ilustra os nomes, gênero e idade das crianças:

Quadro 2 - Nomes escolhidos pelas crianças

NOME	**GÊNERO**	**IDADE**
Gabriel	Menino	4 Anos
Ariel	Menino	5 Anos
Senhorita	Menina	4 Anos
Jubileu	Menino	4 Anos
Isabele	Menina	5 Anos
Neném que não fala	Menino	4 Anos
Capitão América	Menino	5 Anos
Super Homem	Menino	4 Anos
Brenda	Menina	4 Anos
Pedrinho	Menino	4 Anos
Guilherme	Menino	5 Anos
Peão	Menino	4 Anos
Viajante	Menina	4 Anos
Bela	Menina	4 Anos
Nicolas	Menino	4 Anos
Pastor	Menino	4 Anos
Ágata	Menina	5 Anos
Melancia	Menina	4 Anos
Frozen	Menina	4 Anos
Sereia	Menina	4 Anos

Fonte: Elaboração do autor

A turma era composta de 11 meninos e 9 meninas. As crianças possuíam entre 4 e 5 anos. O clima era de amizade. Alguns grupos de interesses se formavam, mas de maneira geral, as crianças se relacionavam bem entre si. Alguns comportamentos e formas de se expressar das

crianças eram comuns: choravam quando não estavam satisfeitas ou chateadas, batiam quando não conseguiam resolver algum conflito, alguns mordiam, alguns reclamavam na chegada que não queriam ficar na escola. Em sua maioria, eram crianças carinhosas, que tinham muito afeto pela professora e pelos outros adultos da instituição. Pela fala dos adultos da escola, professoras e coordenadores da instituição, que não corroboramos com o que disseram, a turma era “uma turma agitada, com dificuldade de concentração e de obedecer às regras e comandos, que não sabiam fazer filas, que queriam brincar o tempo todo e que brigavam muito entre si”. (Notas de Campo, 09/05/2022).

Para Halldén (2005, p. 2), as instituições de Educação Infantil são "arenas para as crianças". Esses locais são espaços sociais de produção de cultura, onde as crianças brincam, interagem e estabelecem relações significativas. Essas crianças formam uma cultura particular que pretendemos dar visibilidade destacando a riqueza e a diversidade das perspectivas das crianças. E pensando nessas culturas, podemos encontrar grupos com características e interesses em comum, com repertório de brincadeiras preferidas que se repetem e que facilitam a organização e a utilização particular deste grupo de crianças da instituição.

Gabriel (nome escolhido pela própria criança) é uma criança muito falante, vive ajudando os colegas e a professora e tramando brincadeiras para a hora do recreio. Fica muito triste quando leva broncas da professora, mas logo se anima e volta a brincar. De início, demonstrou muita desconfiança de ter um adulto diferente convivendo com ele, mas logo começou a convidar e inclui-lo nas brincadeiras que planejava. Seus lugares preferidos na instituição eram debaixo das mesas do canto direito da sala, a casinha da brinquedoteca, a parede com pintura de floresta, o cantinho das mochilas na sala e o escorrega no parque. Nesses lugares, demostrava mais autonomia e inventava brincadeiras. Gostava de contar histórias e em certo dia, na mesa do refeitório, revelou ao pesquisador e aos colegas que estava com muita raiva: “Gabriel me contou que a mãe dele havia sido assaltada e que estava sem celular ele falou que queria *ser um policial para prender todos os bandidos do mundo*.” (Notas de Campo, 16/05/2022). Nesse dia, só contou a história na mesa, nenhum outro adulto nem a professora perguntou a ele porque ele estava com atitudes diferentes ou porque demostrava estar bravo.

Gabriel, que gosta muito da cor amarela, é fã do Homem-Aranha e gosta muito de brincar de amarelinha e “gato-gato”. Confessou que o espaço da escola que não gosta de ir é o refeitório, porque “era muito chato e lá as tias brigavam demais”. Ele realmente não comia o lanche e ficava somente conversando ou se escondendo debaixo das mesas no momento que seus colegas comiam. Em outro momento, debaixo da mesa, depois de voltar para a sala de referência, ele diz que gostaria muito de que a escola tivesse outros parquinhos, porque tinha

poucos escorregas para “a quantidade de crianças de crianças” (Transcrição de Áudio, 10/08/2022).

Ariel é uma criança mais retraída, fala baixo e pouco. Tinha alguns amigos e os cantinhos preferidos. Sempre esperava ser convidado para brincar. Utilizava todos os dias o seu boné, que era emprestado para brincadeiras das crianças, e sempre estava de máscara. Mesmo em um período de reabertura das instituições educativas após o ensino remoto provocado pela pandemia da Covid-19 e com a desobrigação do uso, era comum ainda encontrar algumas crianças que utilizava essa proteção. Ariel, no refeitório, em um momento que estava sentado ao lado do pesquisador, revelou, sem ser perguntado, o motivo que sua família ainda mantinha a preocupação dele continuar usando máscara:

> *Seguimos a fila até o refeitório e dessa vez as crianças estavam mais quietas por conta do acidente do dia anterior. Hoje me sentei do lado do Ariel que estava utilizando máscara, ele me conta que avó dele morreu de Covid e que a Covid era muito perigosa. Ele me falou que todo mundo da casa dele pegou o Covid, mas que a vovó dele foi a única que foi parar no hospital e não voltou mais, e que ele estava morrendo de saudade dela. Ele me disse que a vovó dele tinha virado uma Estrela que a tia dele tinha mostrado. Contive minha emoção com o relato (Notas de Campo, 21/06/2022).*

A pandemia causada pela Covid-19 e a importância de lavar as mãos era tema constante e inclusive estava fixado na parede alguns protocolos que ainda deviam ser seguidos. As crianças sabiam o que era o vírus, o que deveria ser feito, mas nos momentos que o assunto foi abordado, não se falou sobre as perdas e sobre os sentimentos das crianças, o que elas revelaram aos poucos com o pesquisador. Os lugares favoritos do Ariel eram sua mesa na sala de referência; o pátio do recreio, onde gostava muito de correr; e a gangorra no parquinho. Na brinquedoteca, ele sempre brincava de dinossauro com as outras crianças, demonstrando ser sua brincadeira favorita. Na brincadeira de entrevista, ele contou que não gostava da quadra, porque era um lugar de dançar e ele não podia dançar. Ele contou isso em um contexto de ensaios para uma festa junina, e como ele não tinha sido autorizado pela família a participar, tinha que ficar sentado enquanto seus colegas ensaiavam.

Senhorita é uma criança super alegre que movimenta bastante as brincadeiras e os colegas. Ela organiza atividades e planos mirabolantes debaixo das mesas e em lugares que não está sendo vigiada pelos adultos. Além de gostar de estar debaixo das mesas, frequentemente fica na porta da sala vigiando a chegada da professora, no cantinho da parede de fora do banheiro conversando com as colegas e dentro do túnel do parquinho brincando de casinha. Constantemente, ela recontava os contos de fadas e as histórias que a mãe contava para ela em casa. Gosta muito de princesas e é um dos seus principais repertórios de conversa. Confessou

para o pesquisador que o espaço do recreio é o espaço que menos gostava da escola, porque escorregava, caia muito e se sujava, mas que "gostava muito da brinquedoteca onde era limpo e tinha piso fofinho" (Notas de Campo, 23/05/2022). No parquinho, seu brinquedo favorito era o escorregador, sempre inventava brincadeiras envolvendo esse brinquedo fazendo de conta, por exemplo, que era uma montanha. Gostava também, mesmo repreendida algumas vezes pela professora, de "subir pelo lado que escorrega".

Jubileu é fã do herói Flash e constantemente organizava brincadeiras de quem era mais rápido ou quem conseguia fazer algo primeiro. Ele foi umas das crianças que mais se aproximou do pesquisador para conversar e contar histórias da sua casa. Contou inclusive que presenciou violências domésticas, que viu brigas com facas, e que certo dia ficou com muito medo de um tio e teve que se esconder debaixo da cama porque a mãe pediu. Ele também contava as mesmas histórias para a professora, que escutava, mas não revelou ao pesquisador se a escola acompanhava ou tinha pistas de que ele estava em alguma situação de vulnerabilidade ou insegurança. Em um dos dias observados, ele organizou uma brincadeira que chamou de "luta de verdade" e disse que brincava disso com o primo. Acabou machucando um colega e foi bastante repreendido e "levado para a orientação". As crianças ficaram bem tristes pela bronca que o Jubileu levou. Entretanto, quando ele voltou para a sala, falou para um amigo que depois ia brincar de novo, mas escondido.

Isabele gosta muito de bonecas e algumas vezes levou escondida da professora para mostrar para as colegas, escondido porque só era permitido que as crianças levassem brinquedos nas sextas feiras por conta do dia do brinquedo, rotina costumeira em turmas de educação do DF que nesta instituição era apenas nesse dia da semana. Ela demorou um pouco a confiar no pesquisador, mas chegou o dia em que o chamou debaixo da mesa para mostrar a boneca que havia levado. Gostava muito de brincar de casinha e de mamãe e filhinho. O lugar preferido dela na instituição era a brinquedoteca e debaixo das mesas, onde levava os lápis de cor para fazer comidinhas ao invés de fazer as atividades.

O neném que não fala (jeito que as crianças o chamam) foi outra criança que interagiu bastante com o pesquisador, e sem conversar com palavra, devido a uma hipótese de mutismo seletivo. Ele brincava muito por debaixo das mesas, seu lugar preferido na instituição. Ele era bastante querido pelos colegas, que cuidavam dele e o tratavam como uma criança que precisava de mais cuidados que eles. Mesmo não falando, conseguia envolver as crianças em suas brincadeiras, inclusive o pesquisador. Fazia as atividades escolares propostas quando queria e sempre criava espaços para brincar com o que tinha disponível: lápis, folhas, garrafas, mochila dos colegas. Demostrava muita felicidade em estar na escola. Um detalhe interessante

é que em casa ele conversava com todos os familiares, segundo informação da professora, somente na escola que não falava. Muitas vezes não levava lanche, mas sempre ganhava dos colegas. Às vezes, ficava desconfortável e com as calças folgadas caindo:

> *A professora me revela discretamente que O neném que não fala muitas vezes ia para a escola sem a roupa íntima, ou sem tomar banho, e que a mãe estava doente passando por um tratamento de câncer e que devido à criança não falar na escola ela não tinha muitas pistas sobre a sua realidade (Notas de Campo, 23/05/2022).*

Talvez o contexto familiar seja o motivo da mudez seletiva, mas, em certo dia, debaixo da mesa e segurando sua garrafa vazia, o Neném que não fala falou com o pesquisador: "Pega água pra mim". Foi a primeira vez em muitos dias que foi possível escutar a voz dele. A professora e nenhum adulto da escola tinham escutado, mas com o adentrar nos lugares das crianças, como nos túneis da brinquedoteca e os cantinhos do pátio do recreio, foi possível observar que esporadicamente ele falava algumas coisas com os amigos mais próximos, o que a professora nunca conseguiu flagrar.

Capitão América pertence ao grupo de crianças que adora correr: correr pela sala, pelos corredores, no recreio, no parque. Ele reclamou, em uma das observações, que ele estava triste que não ia ter recreio e que na sala não dava para correr direito. É um questionador. Sempre perguntava à professora o porquê das coisas: por que não teria recreio? por que tinha que fazer muito dever? por que as meninas não podiam usar o mesmo banheiro dos meninos? Quase sempre suas perguntas eram ignoradas, mas seguia formulando novas. O lugar preferido dele era a brinquedoteca, onde gostava de brincar de dinossauro e de corrida. Gosta muito de heróis e sempre arruma "poderes" para os amigos participarem das brincadeiras dele.

Super Homem é uma criança que é muito carinhosa, por vezes é vista dando abraços nos amigos e na professora. Por muitas outras vezes, é visto chorando em sua mesa, quando questionado, não revela o motivo das lágrimas. Seus lugares preferidos eram atrás da porta da sala de referência, debaixo da mesa do refeitório para brincar de cavalinho, e o trepa-trepa do parque. Começou a contar aos poucos que a mãe estava grávida e que chegaria um irmãozinho. Algumas vezes presenciei diálogos entre as crianças sobre como os bebês entravam na barriga da mãe. E o Super homem, em um desses diálogos, disse que as mães engoliam as sementes de bebês com água e depois eles cresciam e a barriga estourava. Uma outra conversa muito interessante aconteceu no refeitório. Ele estava super empolgado em contar que o irmão tinha nascido e ele presenciado o nascimento na própria casa:

> *Hoje me sentei perto do Super Homem e ele veio me contar uma história: O irmão dele nasceu em casa e ele tinha visto tudo. A criança me contou detalhes do nascimento do*

> *irmãozinho e que a mãe entrou em trabalho de parto sem ter tempo de ser levada ao hospital. Ele me diz que a mãe gritou e chorou muito, que os bombeiros chegaram para cortar o cordão do bebê, que o bebê tinha sido levado para incubadora, que mãe estava no hospital e que ele estava com a vovó, mas que queria a mãe dele. Ele me conta que ficou com medo porque viu bastante sangue na cama da mãe e pensou que ela iria morrer. A história que ele me conta é riquíssima de detalhes e de palavras que ele ouviu dos adultos naquele dia que ele pronunciava à sua maneira, as outras crianças que estavam perto ouviam chocadas e faziam a ele perguntas do tipo: Por que que saiu sangue? Por que o bebê não voltou pra casa? Para que o bombeiro foi buscar o neném e não o médico? (Notas de Campo, 20/05/2022).*

Esse assunto voltou algumas vezes. Ele havia ficado muito impressionado com o que presenciou. Na foto a seguir, ele se deitou próximo ao pesquisador e contou que estava lembrando do sangue e que estava com medo da mãe dele explodir de novo.

Imagem 16 - Fotografia: Conversa sobre nascimento

Fonte: Arquivos do pesquisador

Durante as observações, o Super homem foi ficando mais retraído e sensível. Começou a contar como foi a volta do irmão para casa. Que o irmão chorava muito e que estava sempre mamando. Ele começou a brincar muito nos grupos que estavam brincando de casinha, sempre se oferecendo para ser o filho e fazendo de conta que era um bebê.

Brenda é uma outra criança que ama princesas e contos de fadas. Gosta muito da cor rosa e de brincar de faz de conta. O lugar preferido dela é estar debaixo das mesas brincando de casinha com os colegas. É uma criança que gosta muito de cuidar dos amigos, mas que constantemente denuncia atitudes “erradas” para a professora. Ela gosta de conversar e por muitas vezes se sentou próximo ao pesquisador. Um dia, ela chegou na escola bem aflita e tentou contar para a professora uma história, como não conseguiu, contou para o pesquisador um episódio de violência doméstica:

> *Brenda me conta sobre uma briga que aconteceu no dia anterior na casa dela. Ela me diz que o pai dela estava bêbado e tinha quebrado tudo na casa e que ela ficou com medo. Ouço atentamente e ela me dá detalhes: -* ***Ele quebrou o armário e minha mãe ficou chorando e mandou ir pro quarto. Até a polícia foi na minha casa, mas eu estava no quarto e minha irmã não deixou eu ver.*** *A conversa é cortada pela professora anunciando o canto de boa tarde, seguido por repetir as letras do alfabeto e as palavras que estavam no quadro (Notas de Campo, 24/05/2022, grifo nosso)*

A história contada pela criança já havia sido compartilhada com a escola e a professora. Não presenciei nenhuma abordagem ou conversa com Brenda. Em uma brincadeira de casinha em que o pesquisador foi convidado a ser o filho e experimentar as comidinhas de giz de cera que estavam sendo preparadas debaixo da mesa da sala de referência, Brenda, que estava fazendo o papel de papai, começou a brigar e empurrar os objetos da brincadeira. Aparentou ser uma reprodução da cena que havia presenciado e relatado anteriormente.

Pedrinho é uma criança que sempre estava cansada na instituição. Muitas vezes dormiu na mesa ou no chão durante a realização das atividades. Relatava que queria estar em casa e que estava com saudade da avó. Sempre que não estava disposto ou a atividade não o interessava, abaixava a cabeça na mesa ou entrava debaixo das mesas para se esconder. Mas em momentos de espaços externos, ele se empolgava e se incluía nas brincadeiras.

Guilherme e Peão eram amigos inseparáveis. Descobrimos depois que eram primos e que conviviam também fora da escola. Eles sempre contavam que brincavam de pique e pegue e futebol na rua da casa deles. Sempre puxavam assuntos sobre futebol e sobre os jogos do Flamengo. Na escola, não foi presenciado nenhuma vez que foi disponibilizado bola para brincadeiras, mesmo a escola possuindo uma quadra de esportes. Os meninos organizavam brincadeiras de time e, no recreio, inventavam coisas para chutar e brincar de futebol como uma garrafa ou o chinelo de um deles.

Viajante é uma menina que circula por todos os grupos da sala. Gosta de brincar de tudo e topa todas as propostas de brincadeira. Quando está brincando de casinha ou massinha, gosta de "presentear" os colegas com suas criações culinárias. Ela ensinou o pesquisador como deveria agir, já que percebeu que não tinha lancheira, agenda, uniforme. Ela apresentou inclusive os espaços da escola: *"- Aluno novo, aqui é aonde a gente vem pra comer, eu não gosto de comer, mas a gente tem que vir pra cá mesmo assim*" (Notas de Campo, 03/06/2022). Seu lugar preferido é debaixo das mesas, porque sempre tem alguma coisa acontecendo ali. Confessou que não gostava muito do parque porque era muito rápido e já chegava a hora de ir embora.

Bela ama vermelho, sempre que passa pelos extintores de incêndio falava o nome da cor. Quando precisou escolher alguma cor para uma atividade, escolhia a sua favorita. Ela

passou um bom tempo ignorando e olhando com olhar desconfiada para o pesquisador. Demorou a querer se aproximar e brincar. Sempre que a atividade pedia que ela escrevesse ou usasse uma cor diferente da sua preferida, ficava triste e se negava a realizar. Disse, um dia, que não gostava de caderno nem de estudar e que queria só brincar na escola. Sendo repreendida pela professora, escutou da docente que na escola ela precisava estudar sim; se não, era para ir embora para casa. Uma coisa que gostava era fazer cartinhas para levar para a mãe, confessou em outro dia que a mãe chegava muito tarde em casa e que ela ficava mais tempo com a avó. O lugar favorito dela era no cantinho da sala onde ficava os livros didáticos, sempre pegava um para folear, mas escutava que livro não é brinquedo e tinha que devolver.

Nicolas é uma criança que gosta muito de inventar brinquedos e brincadeiras. Certo dia ensinou os colegas a criarem uma catapulta usando lápis de cor na hora de atividade. É muito criativo, mas se chateia quando não está na liderança das brincadeiras. Convidou, por várias vezes, o pesquisador a brincar de aventureiro, sua brincadeira favorita. Confessou em uma ocasião que não gosta da brinquedoteca porque lá não tem trepa-trepa igual o parquinho, e que o tempo do parquinho é muito curto. Procura cantinhos para se esconder quando está com raiva ou triste, como debaixo da mesa, atrás das mochilas ou embaixo dos brinquedos da brinquedoteca. A foto a seguir ilustra um desses momentos em que confessou que estava triste porque a professora não o deixou brincar de “lutinha”:

Imagem 17 - Fotografia: Eu estou muito triste

Fonte: Arquivos do pesquisador

Pastor é uma criança muito musical. Vive cantando e criando instrumentos com os objetos que encontra pelo caminho, inclusive ama batucar a mesa da sala de Referência. Gosta de brincadeiras e cantigas que envolva bater as mãos. Ele contou que gosta de todos os lugares

da escola, mas que o preferido dele é o refeitório porque ele sente muita fome. Sempre repete o lanche e é um dos últimos a terminar de comer para voltar para a sala. Ele ensinou ao pesquisador como que se montava uma cidade com lego, como fazer um carrinho gigante e como fazer um tambor com o pote de lápis de cor.

Ágata é uma das crianças que a professora da turma mais repete o nome. Em todo momento procura alguma coisa mais interessante para brincar ao invés das atividades que a docente propõe. Todos os dias conta uma história e uma novidade sobre passeios, brinquedos que iria comprar, coisas que tinha acontecido com a mãe. Gostava sempre de sentar-se perto do pesquisador para contar suas histórias.

Imagem 18 - Fotografia: Você sabia aluno novo?

Fonte: Arquivos do pesquisador

Um dos lugares favoritos dela na instituição é a brinquedoteca, onde sempre inventava contextos e histórias para os brinquedos do espaço. Debaixo das mesas também criava muitas brincadeiras e por vezes convidou o pesquisador a participar. Um certo dia, entrando e saindo debaixo das mesas no refeitório, sofreu um acidente e cortou a nuca, saindo muito sangue. Foi ao hospital, voltou para a escola com pontos na cabeça e contou para os colegas histórias do hospital:

> *Na porta do banheiro as crianças novamente se reúnem em volta da Ágata para que ela conte como foi sua experiência no médico. Ágata relata que nem doeu costurar a cabeça e que lá no hospital tinha uma criança que tinha cortado o braço que estava sangrando muito, mais que o pai dela ficava tampando seus olhos para que ela não visse (Notas de Campo, 09/06/2022).*

Melancia escolheu esse nome porque disse que é a fruta favorita dela. Ela levava sempre melancia de lanche, mas acabava leiloando ou trocando por guloseimas. É uma criança que

ainda tem algumas dificuldades na articulação das palavras, mas que não desiste até ser compreendida. Gosta muito de brincar debaixo da mesa de casinha e de dinossauro. É a responsável por resolver, mediar ou denunciar conflitos das crianças para a professora, inclusive se compadeceu em um momento que as crianças brincavam com o pesquisador:

> *Algumas crianças resolveram brincar de me irritar (palavra das crianças). Elas ficavam puxando o meu cabelo, me beliscando e desamarrando meu sapato. Faziam isso e saiam correndo dando gargalhadas. Foi aí que Aventureira me faz uma pergunta:*
> ***Melancia:*** *Você é tão grande, por que não por que não bate neles?*
> ***Pesquisador:*** *Porque eu não acho que bater é legal, você acha?*
> ***Melancia:*** *Mas eles estão te batendo, melhor então você ir contar para a professora. (Notas de Campo, 03/06/2022).*

Frozen é uma criança cheia de imaginação e energia. Ela adora brincar de faz de conta e criar histórias. Não hesita em denunciar as coisas que os meninos estão fazendo e sempre reclama quando eles excluem as meninas das brincadeiras. É muito proativa e sabe o dono de todos os objetos que são encontrados pela sala. Seu lugar favorito é debaixo das mesas onde gosta de conversar e de brincar de histórias de monstros e dinossauros. Gosta muito do Neném que não fala, e sempre quer ajudar quando ele não é compreendido. Faltou muito a escola pois estava doente e seus colegas ficaram muito contentes quando ela retornou. Contou que tomou muito remédios de gosto ruim e que a mãe a deixou fazer o que ela quisesse já que ela estava doente. Ariel respondeu que queria ficar doente também para ver se podia ficar sem ir para a escola e fazendo o que quisesse em casa.

Sereia é uma criança que demonstra muita alegria em estar na escola. Ela tem preferência em brincadeiras que envolvem a temática de princesas e gosta muito de brincar de casinhas por debaixo das mesas. A casinha na brinquedoteca da escola se tornou seu lugar favorito, funcionando como um refúgio para as ideias que não consegue executar na sala de referência por conta da vigilância da professora. No que diz respeito às atividades propostas, Sereia não demonstra grande afinidade com cadernos e livros. Não realizou quase nenhuma atividade de registro em folhas proposta pela professora. Revelou ao pesquisador que a escola cabia e deveria ter uma piscina, porque lá era muito calor e eles precisavam se refrescar.

A respeito das culturas da infância, entendemos como "a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação" (Sarmento, 2003, p. 3-4). As crianças daquele contexto criam suas culturas e suas formas de viver seu período geracional que só pode ser compreendida a partir de si próprias.

As observações, o tempo de convívio e a metodologia da pesquisa permitiram adentrar nos lugares das crianças naquela instituição. Ouvir o que as crianças tinham a dizer e participar das brincadeiras que elas convidavam trouxeram um olhar não adultocêntrico sobre elas. Não vigiar, não denunciar, não punir e não ser como os outros adultos que estavam ali foi essencial para a conquista da confiança das crianças e para conhecê-las a partir das suas próprias narrativas e experiências espaciais. Quando se olha para as crianças de cima para baixo, não dá para saber o que acontece por debaixo das mesas. Se não entrar na casinha e não participar da brincadeira, não é possível saber o que se passa ali, e se não parar para ouvi-las, pouco se saberá sobre elas.

Segundo as observações de Marchi e Evangelista (2023), a linguagem é apontada como uma das bases fundamentais das culturas infantis devido ao processo de desenvolvimento e à aquisição dos códigos simbólicos, que são interpretados e reproduzidos de maneira criativa. Conforme apontado pelas autoras, é em casa e na escola que as crianças adquirem e desenvolvem essas habilidades. Isso ocorre por meio de atividades como o faz de conta e as brincadeiras, que se traduzem na releitura interpretativa e imaginativa de episódios das rotinas culturais.

Aquele grupo de criança tem uma maneira particular de viver suas infâncias, as experiências espaciais em uma instituição que não tinha muitos espaços disponíveis e muitas possibilidades é diferente das experiências de outras crianças que possam ter mais tempo de parque ou uma sala de referência maior. Lopes (2020) aponta que esse espaço que as crianças estão vivendo são parte de sua existência e perseverança e são a expressão das relações das diversas pessoas que estão convivendo e se encontrando ali.

O refeitório é um momento em que as crianças estão de frente uma para as outras e que acontece muito diálogo e conversa. Foi o lugar em que as crianças mais contaram histórias e revelaram acontecimentos. Se mais adultos se sentassem com elas nesse momento, muito mais coisas seriam ouvidas. A foto a seguir, é um registro de uma conversa das crianças onde contavam uma para a outra suas configurações familiares:

Imagem 19 - Fotografia: Papos de refeitório

Fonte: Arquivos do pesquisador

Com a observação desse diálogo, o pesquisador, que estava sentado logo à frente, é convidado a participar da conversa e ao longo dela observamos mais detalhes das suas histórias:

> *- Você sabia que eu tenho duas casas? Digo a ele que não sabia e pergunto o porquê e ele me fala que os pais dele não moravam mais juntos e que em um dia ele ficava na casa de um e que nem outro dia ele ficava na casa de outro e que os dois moravam perto. Ariel que estava próximo a gente também diz que tem mais de uma casa, revelando ficar em três casas durante a semana, mas que o pai dele morava longe e quando ele ia para a casa dele demorava a voltar e ficava com saudade da mãe. Curiosamente Melancia que ouvia a nossa conversa também nos diz que tem um quarto na casa do pai e um quarto na casa da mãe, mas que o quarto da casa do pai era mais legal porque tinha mais brinquedos. Acabo perguntando para eles se eles têm irmãos, Ariel sobe na mesa para mostrar altura que o irmão dele que tinha viajado tinha, sendo repreendido pela professora a não colocar os pés no banco. Percebo que a maioria das crianças que estão ali naquela conversa comigo possui irmãos e os pais estão separados (Notas de Campo, 20/06/2022).*

Bastou um momento de escuta para entender como viviam as crianças e uma característica de configuração familiar daquela comunidade. Por mais que a instituição faça anamneses com as famílias, ouvir das crianças como elas moram e com quem elas convivem se faz importante para entender a ótica das crianças sobre o território. E foi nessa escuta que visualizamos que muitas das crianças passam por situações de violência, que vivem em famílias uni parentais entre outras realidades.

Podemos perceber até mesmo nas escolhas dos nomes realizada pelas crianças, que existe um repertório infantil de super-heróis e princesas em que as crianças se identificam e que registram em suas brincadeiras. Nas preferências espaciais, encontramos um grupo que prefere brincar em lugares que não são vigiados pelos adultos, característica esta que pode traduzir a falta de liberdade ou o excesso de controle de seus corpos. A expressividade e a quantidade de histórias que possuem para contar revelam que não são crianças passíveis ou alheias aos acontecimentos, mesmo que invisibilizadas, participam e possuem grandes interpretações e sentimento a respeito dos fatos.

A visita ao hospital, a cena de um parto, a briga onde teve uma faca, o assalto, a morte por covid, todas essas histórias foram relatadas sobre a ótica das crianças que estavam presentes e experienciaram os ocorridos. Por muitas vezes, elas são invisibilizadas ou subestimadas sobre o que vem ou participam. Entretanto, estão nos espaços e a partir de seus repertórios interpretam e vivem as situações assim como os adultos. E sendo participantes dessa vida social, também precisam ser ouvidas e consideradas nas tomadas de decisões. Nas próximas categorias, serão relatas mais situações e acontecimentos observados e experienciados.

3.2 A infância e as suas relações com espaço a partir da organização institucional

Durante o período de encontro com as crianças, foi possível acompanhar a rotina da instituição e as experiências que eram oportunizadas naquele território. Território esse que ficava em uma área de grande vulnerabilidade social e que atende crianças de diferentes contextos sociais e familiares. Realidades que foi possível conhecer a partir do encontro do pesquisador com as crianças e com as narrativas infantis. A metodologia escolhida possibilitou que se verificasse como os meninos e meninas vivenciavam suas infâncias em um ambiente organizado e pensado por adultos, dialogando, observando e experimentando as situações e oportunidades que eram oferecidas a elas. Para tanto:

> pressupõe um novo olhar para as crianças, inclusive da própria Geografia. Um olhar que desvele a presença de crianças na constituição e construção do território [...] fincados num tempo-espaço, portanto, como produtoras desse país e desse planeta, como sujeitos presentes nas paisagens e construtoras dessas paisagens, que deixam marcas e rastros no espaço e no tempo (Lopes, 2011, p. 103)

Alguns detalhes da instituição são importantes serem retomados para entender as experiências que foram observadas e que serão apresentadas e discutidas nesta categoria de análise. O primeiro detalhe é que a instituição se trata de uma escola que atende também o público do ensino fundamental, que possuem crianças de diferentes idades e que foi organizada em uma lógica de tempos e espaços que privilegiam o conteúdo e as questões de alfabetização e letramento. Além da organização curricular da instituição e do PPP, podemos afirmar isso a partir das rotinas que aconteceram durante o período da observação. Mesmo que o objetivo da pesquisa não tenha sido analisar a prática docente, as experiências ofertadas para as crianças demonstraram esta característica da instituição. Ainda que a Educação Infantil representasse a maioria das turmas da instituição da pesquisa, a presença do ensino fundamental pautou lógicas

e práticas pré-escolares para as crianças pequenas em detrimento das inúmeras possibilidades de um trabalho que leve em consideração os campos de experiências.

Outro ponto que precisa ser retomado é que o prédio físico não foi planejado para ser uma instituição de Educação Infantil, nem mesmo uma escola. Faltam espaços para garantir uma oferta de qualidade e alguns dos existentes, como a sala de referência, são muito pequenos. As janelas são altas, os murais não estão à altura dos olhos das crianças, as torneiras dos banheiros não são alcançáveis, entre outros detalhes que podem justificar, em parte, o porquê de algumas observações.

Imagem 20 - Fotografia: A Sala de Referência

Fonte: Arquivos do pesquisador

Por último, é importante destacar que ainda que as crianças estejam em um ambiente não favorável, elas continuam construindo relações e organizações entre seus pares. O pesquisador imergiu nos lugares que elas frequentavam, ouviu o que elas conversaram, e participou do que elas fizeram a fim de alcançar o objetivo deste estudo: conhecer de que forma uma Instituição de Educação Infantil do Distrito Federal organiza os espaços e como as crianças vivem suas infâncias nesses lugares.

Para esta categoria de análise, foram selecionados fotografias e trechos do diário de campo que ilustram como as crianças se relacionaram com os espaços destinados a elas e como elas criaram tempos e espaços de brincadeira e de produção de cultura, mesmo quando a instituição não oferecia essas oportunidades. As crianças experienciam os espaços à sua maneira, ainda que a disposição dos móveis, a projeção da arquitetura e a organização dos espaços-tempos tenham sido pensadas pelos adultos para que as crianças utilizassem de determinada maneira, elas criam e vivenciam espacialidades e geografias particulares.

Portanto, cada grupo de crianças vive o espaço de um jeito diferente das demais. Cada criança o significa e encontra os seus lugares preferidos. E esse espaço faz parte do repertório cultural daquela comunidade a partir da coexistência dos sujeitos ali presentes. Isso é

evidenciado durante a convivência com as crianças. Ainda que mesas e cadeiras tenham sido criadas para realizar as atividades encima, de maneira convencional; embaixo delas encontramos elementos culturais que fogem dos olhares adultos. Em exemplo disso, durante o convívio, foi observado que mesas se tornaram cavernas, casinhas com estruturas familiares e túneis com monstros e dinossauros. As fotografias a seguir ilustram essas observações:

Imagem 21 - Fotografias: Eu vejo túneis e cavernas

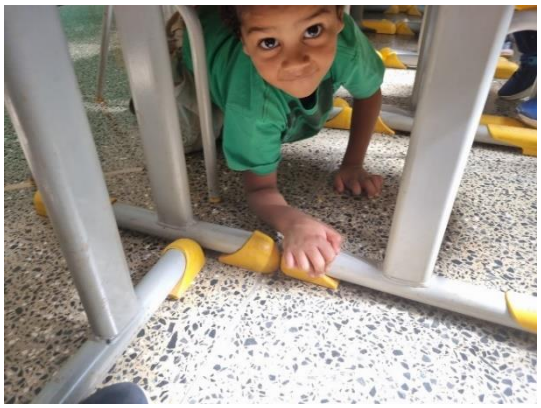


Imagem 22 - Fotografias: Eu vejo túneis e cavernas

Fonte: Arquivos do pesquisador

As fotografias 21 e 22 são de um momento em que as crianças estavam brincando de caverna do dinossauro por debaixo das mesas. A professora tinha terminado de explicar uma atividade no quadro e começou a organizar o momento do lanche. Sem a docente perceber, eles brincavam e inventavam histórias longe do olhar adulto, já que estavam escondidas ali:

> *Resolvo entrar também debaixo da mesa e descobrir do que estavam brincando. Pergunto e Pastor me explica que ali é uma caverna e o Neném que não fala era um dinossauro que irá comer todo mundo, então eles tinham que inventar um plano. A brincadeira nem tinha começado e a professora chega solicitando que todos eles sentassem e abaixassem a cabeça, aqueles que não estavam comendo. Eu faço o mesmo que eles, e Pastor com cara fechada solta um "Que saco" baixinho do meu lado (Notas de Campo, 08/05/2022).*

Nessa experiência, conhecemos o primeiro lugar das crianças. Elas estavam em uma instituição com muitas limitações espaciais, ainda assim, encontraram um lugar para elas, longe do olhar vigilante dos adultos. Retomando o conceito de lugar, aqui ele é o ponto de encontro dos pequenos, onde elas se conectam, brincam e se sentem seguras para viver suas infâncias. Estar debaixo das mesas, inventar e fazer de conta é uma criação cultural, significa uma transformação da lógica espacial adulta de utilização daquele mobiliário em um lugar somente delas, onde a caverna só é caverna para quem está ali naquela brincadeira. Aconteceram outros momentos que foi possível acompanhar outras brincadeiras. Havia também uma preferência de

gênero nas brincadeiras que ali aconteciam: *"As meninas me convidam para brincar de experimentar as comidas que estavam preparando. Os meninos perguntam se eu quero brincar de dinossauro com eles. Mas em um certo momento, começou a brincadeira de mamãe e filhinho onde misturou-se todos" (Notas de Campo, 09/06/2022)*. Ainda que houvesse preferências, não ocorreu discriminação entre os pares e proibições nas participações nas brincadeiras.

E se brincar é um direito das crianças, e Interações e Brincadeiras são eixos estruturantes das atividades que acontecem nas instituições de educação infantil, uma questão a ser observada é uma que permeou a fala dos adultos que constantemente era repetida *"Agora não é a hora de brincar?" (Notas de Campo, 14/06/2022)*. Porque as crianças constantemente precisam criar espaços e disputa com os adultos, e de forma escondida e contra a lógica pensada pela instituição, criar momentos de brincadeiras sendo que elas já deveriam estar acontecendo nas experiências propostas? Tomaremos como exemplo o que foi presenciado na pesquisa sobre a utilização dos livros didáticos, que retira direitos das crianças e vai de desencontro aos DCNEI. Um suporte impresso com conteúdos escolares do ensino fundamental, focalizados na linguagem escrita e numérica não possibilita Interações e Brincadeiras e não garante nenhum dos direitos de aprendizagem das crianças, trazendo ofícios de aluno (Marchi, 2010) em detrimento do que deveria ocorrer na Educação Infantil, acreditamos que:

> as crianças que frequentam a Educação Infantil têm a oportunidade (ou deveriam ter) de acessar o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico produzido pela humanidade, por meio de projetos pedagógicos que permitam as descobertas, que instiguem a curiosidade, que considerem a ludicidade, que envolvam relações sociais e materiais diversos, bem como promovam a escuta e a participação das crianças nos processos de construção do conhecimento. Aspectos que se distanciam do proposto pelos livros didáticos, com caminhos previamente definidos, que focalizam a alfabetização precoce das crianças pequenas, por meio de sequências didáticas que não favorecem a criação, a expressão e o desenvolvimento integral delas, conforme previsto na legislação brasileira vigente (Barbosa; Voltarelli, 2023, p. 4)

O uso de livros didáticos na educação infantil tem sido um tópico de debate há bastante tempo e muitos argumentam que o "acartilhamento", ou seja, o uso excessivo de material impresso padronizado, pode prejudicar o desenvolvimento das crianças nessa fase crucial de suas vidas. Nascimento (2012, p. 71) questiona o porquê há tanto apostilamento em instituições de Educação Infantil e elenca que uma das motivações possa ser "o fato de as professoras não estarem preparadas, faltar-lhes experiência, faltar-lhes disposição para preparar/trabalhar com atividades adequadas à educação infantil".

A educação infantil deve ser um período em que as crianças desenvolvem habilidades sociais e emocionais, como comunicação, empatia e resolução de conflitos. A interação com

colegas e educadores desempenha um papel fundamental nesse desenvolvimento e o excesso de foco nos livros pode diminuir essas oportunidades de interação. Durante uma observação foi possível encontrar um momento em que o uso do livro didático enfrentou resistência por parte das crianças:

> *"não entenderam as perguntas, não faziam nenhum sentido para elas, nem mesmo a leitura do texto literário trouxe interesse dos pequenos, e durante a explicação da professora e frustração da mesma pela não participação na atividade, as crianças ficaram inventando brincadeiras onde os livros viraram aviões, guilhotinas de dedos, "come come", janelinha abre e fecha. O livro virou um brinquedo (Notas de Campo, 22/05/2022).*

Novamente observamos um movimento de criação e invenção das crianças em transformar um objeto de alfabetização em brincadeiras (no plural porque foram várias). Mesmo diante de repressão da docente que mediava a sua utilização, o livro motivou as crianças a criarem uma estratégia de resistência ao uso desse material didático diante da vontade de brincar que eles estavam.

Foi observado que a rotina escolar daquela instituição freneticamente engolia a possibilidade das crianças de viver experiências próprias da infância. Diariamente era imposto a elas atividades como: recitar alfabetos e números, realizar atividades de registros em folhas, utilização de livro didático, entre outras. Em uma sala de referência tão pequena, foram praticamente nulas as possibilidades de escolha e participação ofertadas pelos adultos.

Considerando que as crianças são agentes sociais, elas criam movimentos e momentos de fuga da lógicas adultocêntricas e vivem à sua maneira as suas infâncias. Estar debaixo das mesas, por exemplo, é a possibilidade que encontraram de fuga e um refúgio da rotina escolar ali imposta. Corsaro (2011) afirma que as crianças fazem inúmeras contribuições sociais através das suas produções culturais com seus pares. É preciso então considerar seus desejos e proposições, oportunizar negociações com os adultos em uma instituição que elas não são somente frequentadoras.

Voltando para debaixo das mesas, além das brincadeiras, foi possível observar, durante a pesquisa, que as crianças utilizavam aquele lugar também para se organizar como grupo, traçar planos, brincar, conversar e contar segredos uns aos outros e para se esconder quando estiveram tristes. Em um dos dias de observação:

> *surge uma reunião debaixo da mesa e eu sou convidado a participar pelo Super Homem. Na reunião, Super Homem e Viajante traçam um plano para dar uma lição em Jubileu. No plano está amarrá-lo, dar um susto, contar para a mãe dele, passar cola na cadeira dele entre outras coisas. Viajante olha bem no fundo dos meus olhos e fala para eu não contar para a professora o plano. Eu concordo prontamente. E somos surpreendidos com gritos bem assustadores de uma professora de uma outra sala, que briga bastante com Jubileu e*

> *com todas as crianças que estavam fora do lugar, inclusive eu recebi olhares porque estava participando da ação das crianças (Notas de Campo, 4/05/2022).*

Podemos observar que as crianças utilizaram o lugar delas como o lugar de auto-organização, aquele que os adultos não dariam palpites, por mais que um adulto atípico tenha ouvido o que foi planejado ali (o que demonstrou confiança das crianças no pesquisador). Pode parecer errado na visão dos adultos o que elas poderiam fazer, e as atitudes se concretizadas seriam repreendidas, entretanto, foi um momento que encontraram para discutir a resolução de um problema com o repertório que tinham para isso. Observamos, nas próximas fotografias, outros dois momentos de fuga dos olhares adultos:

Imagem 23 - Fotografias: O esconderijo das crianças

Imagem 24 - Fotografias: O esconderijo das crianças

Fonte: Arquivos do pesquisador

As figuras 23 e 24 ilustram dois momentos observados na pesquisa. No primeiro, a criança se recolhe e se esconde da professora. Questionado por uma outra criança o que ele estava fazendo, ele responde que estava triste e queria ficar ali. Refúgio que foi logo desmontado pela docente que exigiu que retornasse para a cadeira. Mesmo que por alguns minutos, conseguiu encontrar um lugar seguro para o que estava sentindo. Ali era como fosse seu esconderijo, o lugar escolhido para manifestar o que estava sentindo. As crianças, assim como os adultos, quando estão desconfortáveis com alguma situação se abrigam ou reagem de alguma forma. Elas necessitam de suporte e refúgio para lidar com suas emoções. Na Imagem 24, as crianças também se abrigam chateadas de um conflito que desta vez tinham ocorrido com colegas por uma criança não querer ser amiga delas. Mesmo com poucos espaços, as crianças encontram, na pesquisa, seus lugares para se acolherem e são afetuosas umas com as outras.

Foram observadas diversas interações das crianças debaixo das mesas. Ali foi possível entender um pouco da cultura daquelas crianças e do repertório que tinham. As fotografias a seguir demonstram que mesmo que fosse para realizar as propostas das atividades da professora,

ir para debaixo da mesa era mais interessante, pois assim não estariam sendo vigiadas, controladas e julgadas por ninguém:

Imagem 25 - Fotografias: Não queremos fazer em cima da mesa

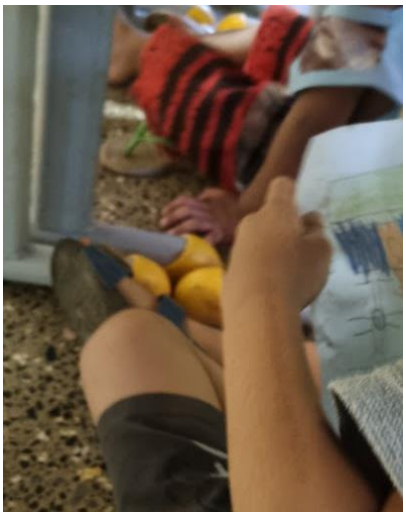


Imagem 26 - Fotografias: Não queremos fazer em cima da mesa

Fonte: Arquivos do pesquisador

A rotina da instituição observada propunha inúmeras atividades para serem realizadas nas mesas, até mesmo as brincadeiras. As crianças, em todos os momentos, tentavam burlar essa regra e criar outros espaços fora dos espaços concedidos pela professora. Na fotografia 25, a criança levou o caderno em que tinha que pintar o dia no calendário (atividade realizada diariamente na rotina) para fazer debaixo da mesa e alguns colegas acompanharam sua ideia. Na fotografia 26, as crianças estavam brincando de lego e foram proibidas de trocar peças e brincar juntas. Elas estavam jogando as peças no chão para realizar as trocas sem serem notadas.

Nas duas ocasiões, foram repreendidas e obrigadas a manter os seus corpos eretos sobre as carteiras porque aquela era a maneira que desejavam que elas realizassem as atividades. Retomando Halldén (2005, p. 2), a instituição de Educação Infantil é uma arena social das crianças e nessa arena elas devem brincar, interagir, construir relações. Com essa agência, mesmo que em ambientes que não proporcione essas experiências de forma efetiva, as crianças encontram caminhos e lugares para se organizarem em pares e realizarem as atividades que desejam.

A relação das crianças com os espaços é criativa, é imaginativa e foge da lógica dos adultos, como afirma Sarmento e Pinto (1997, p. 1), é preciso reconhecer a capacidade de construção das crianças de produzir simbolismos e sistemas organizados, sistemas esses chamado pelos autores de culturas infantis. As crianças experienciam o mobiliário, os brinquedos e os espaços à sua maneira. Produzem cartografias espaciais e interpretam o

ambiente de diferentes maneiras. E essa interpretação faz parte da cultura daquele grupo (comunidade) de crianças. Sobre essa temática, podemos observar as fotografias a seguir:

Imagem 27 - Fotografias: Isso daqui não é uma mesa

Imagem 28 - Fotografias: Isso daqui não é uma mesa

Fonte: Arquivos do pesquisador

Na Fotografia 27, a Capitão América, após ter o caderno guardado pela professora porque queria desenhar e não podia, pega uma canetinha e resolve fazer um desenho na mesa e quando um colega o questiona o que ele estava fazendo, ele diz que aquele era um "quadro de desenhar". Ela desenha a professora, é reprendida e ganha um pano para limpar o que havia desenhado ficando triste com a situação. Na Fotografia 28, Ariel estava brincando de cavalinho na mesa do refeitório enquanto o lanche era servido pela docente. Mais crianças entram na brincadeira e é possível gravar o seguinte diálogo:

> ***Ariel*** *- Esse cavalo aqui é super-rápido, mais rápido que o cavalo que eu andei com meu pai na roça.*
> ***Pastor*** *- Mas na chácara da minha avó tem um cavalo mais rápido do mundo, parece o Flash, eu quase cai andando nele*
> ***Ariel*** *- então mostra aqui nesse cavalo se você sabe montar*
> ***Professora*** *– Saiam agora debaixo da mesa*
> ***Ariel*** *– Isso não é mesa, é cavalo (Notas de Campo, 17/05/2022).*

Nessa cena relatada, as crianças informam para os adultos como enxergam aquele objeto. Uma mesa não é somente uma mesa para as crianças. O potencial criador e o repertório delas possibilita que os objetos e os espaços sejam interpretados e experienciados na maneira com que os enxergam. O cavalo e o lugar de brincar de cavalo faz parte do repertório cultural dessas crianças. A transformação de uma mesa em uma tela de desenho demostra a capacidade criadora das crianças de reinterpretação do espaço dentro de suas lógicas e necessidades da infância. Na próxima fotografia, será relatada uma outra cultura que se estabeleceu naquele grupo de crianças, organizada e seguindo as regras e lógicas que elas estabeleceram:

Imagem 29 - Fotografia: O escambo das crianças

Fonte: Arquivos do pesquisador

Escambo, segundo o dicionário Michaellis (1998), é definido como troca de bens e serviços sem a utilização de moedas. Na história, o escambo aconteceu ao longo dos séculos na exploração de riquezas em territórios que não existiam moedas. Trazendo essa analogia, um fenômeno que aconteceu constantemente foi o de trocas de alimentos e pertences entre as crianças, o que optamos por chamar de Escambo Infantil. A Fotografia 29 ilustra um desses momentos: a hora do lanche da sala, por mais que cheia de regras e proibições, era um dos momentos em que as crianças mais se relacionavam uma com as outras. O lanche original enviado pelas famílias se transformava em instrumento de troca pelo lanche do colega. Em algumas situações, algumas crianças não levavam lanche, mas conseguiam doação de um amigo e com essa doação, iam negociar trocas com os colegas, o que ocorreu na fotografia apresentada:

> *as crianças no momento do lanche se organizavam para trocar os lanches, entre frutas e lanche saudáveis e salgadinhos e refrigerantes. Eles anunciavam os colegas que não tinham levado lanche e em poucos segundos essa criança tinha mais comida que os que tinham levado porque tinha ganhado um pouquinho de cada um. Neném que não fala, que nesse dia não levou lanche, usou alguns biscoitos que ganhou para negociar uma troca por salgadinhos com outros colegas. (Notas de Campo, 23/06/2022).*

Essas situações aconteciam não sob olhar vigilante da professora, que aproveitava esse momento da rotina em que as crianças faziam a refeição para olhar e escrever nas agendas das crianças. Foi presenciado também a *"realização de um leilão: Melancia levanta a sua vasilha de melancias cortadas e pergunta quem vai oferecer mais coisas em troca da sua vasilha e quem acabou ganhando foi Pastor, que trocou um pacote de biscoitos pelo lanche da colega." (Notas de Campo, 23/04/2022).* Novamente, o que foi pensado e organizado para as crianças

cumprirem foi reformulado e reorganizado pelas crianças. Nenhuma criança ficava sem comer, e todas elas trocavam seus lanches pelos que queriam experimentar. A atividade de troca poderia ser inerente da rotina da instituição, mas mesmo inexistente, as crianças organizaram e criaram um costume que pode não acontecer na turma do lado, mas faz parte da cultura das crianças que dividem aquele espaço. Diante disso, Lopes e Fernandes (2018) nos fazem alguns questionamentos:

> É comum ouvir nos discursos, sobretudos geográficos, que devemos ensinar as crianças a ler o espaço, a compreender o mundo complexo que nós produzimos, como uma das essências dos saberes e conhecimentos da própria Geografia e de suas contribuições para emancipação das pessoas. Não nego isso, mas não deveríamos nos perguntar, também, como aprendera ler o espaço com as crianças? Como desenlaçar possíveis complexidades a partir do olhar infantil? O mundo é complexo para quem? Onde se localiza a condição inovadora da vivência geográfica que constrói diferentes rumos para a história.

A vivência geográfica das crianças é envolta de complexidades, necessidades e particularidades. Da mesma forma que as crianças criam costumes e atividades de forma independente das proposições dos adultos, algumas necessidades fazem com que elas utilizem os espaços destinados a elas para tender as vontades biológicas, entre elas o cansaço e o sono, ainda mais tratando de crianças bem pequenas. As próximas imagens ilustram situações em que as crianças estavam em carecimento de sono:

Imagem 30 - Fotografias: Queremos dormir

Imagem 31 - Fotografias: Queremos dormir

Fonte: Arquivos do pesquisador

A utilização dos espaços para além das vontades das crianças também ocorre a partir das necessidades corporais e fisiológicas. A sala de referência que se passou a pesquisa não dispunha de espaços para que a crianças pudessem dormir, caso sentisse sono, e como ilustrado nas fotografias 30 e 31, algumas crianças sentiram essa necessidade e para isso utilizaram a mesa escolar e o chão. As DCNEI estabelecem que é preciso ter uma “A educação em sua

integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.” (Brasil, 2010, p. 19). As vontades e necessidades das crianças fazem parte desse cuidado.

Por não ser uma instituição de tempo integral, como as creches públicas do DF, as escolas classes que ofertam Educação Infantil não oferecem esses espaços, ainda que o CMEIDF declare que “Para atender às necessidades das crianças que dormem, das que querem descansar e das que não dormem, é preciso uma organização, sendo fundamental o empenho de todos os profissionais da instituição.” (Distrito Federal, 2009, p. 41). Percebe-se que esta intuição desconsidera essa orientação curricular e essa característica e necessidade da infância.

Ainda sobre a estrutura das instituições, Lopes (2021, p. 14) disserta sobre o Topoadultocentrismo que, segundo o autor, é “a produção de um espaço marcadamente centrado nas posições adultas, em suas escalas de existir e na negação das linguagens espaciais de crianças e bebês”. A instituição pesquisada não foi construída para ser um espaço de crianças, e as obras paliativas não consideraram, por exemplo, que as janelas e murais não estavam à altura dos olhos das crianças, como observado nas fotografias 32 e 33, as crianças escalavam as paredes para conseguir ver o que tinha do lado de fora, para ver a chuva, ou para brincar de quem conseguia ver o sol.

Imagem 32 – Fotografias: O que tem lá fora?

Imagem 33 – Fotografias: O que tem lá fora?

Fonte: Arquivos do pesquisador

E o que as crianças fazem quando os adultos não estão por perto? As crianças a todo momento procuravam espaços e momentos longe da vigilância dos adultos para criar lugares de segurança para auto-organização das suas brincadeiras. Entretanto, mesmo que raramente,

em alguns momentos a professora sai de sala e deixa as crianças sozinhas, deixando ordens e combinados bilaterais:

> *A professora saiu da sala para ir ao banheiro e algumas crianças vão até a porta vigiar se ela está voltando. Enquanto isso, muitos saem dos lugares e vão dançar e correr pela sala, ignorando completamente o fato de que eu estava ali, nesse dia, percebi de fato que eles não me viam como um adulto típico. Com a volta da professora, Viajante grita que ela está vindo e todos correm para os seus lugares, rindo e se olhando quando a docente chega. (Notas de Campo, 21/06/2022).*

Imagem 34 – Fotografias: Corre que a tia está vindo

Imagem 35 – Fotografias: Corre que a tia está vindo

Fonte: Arquivos do pesquisador

O trecho do diário e as Fotografias 34 e 35 ilustram um momento em que as crianças apreciam a palavra liberdade. Foi observado como elas ficavam felizes nesses momentos e os acordos de silêncio que faziam. Ir para detrás da porta junto com as crianças, quando a professora saia da sala, possibilitou conhecer mais um lugar das crianças. Elas vigiavam a professora no corredor enquanto dançavam, pulavam, jogavam objetos para cima, subiam nas cadeiras e brincavam de esconde-esconde atrás da porta e da mesa da docente. Por vezes rolou conflitos, mas eles mesmo diziam para não contar nada para a professora porque todos estavam "errados". Os momentos que as crianças estiveram menos vigiadas são os momentos em que mais demonstraram a autonomia e a capacidade de resolver e solucionar conflitos. Em todas as oportunidades que não estiveram vigiadas e obrigadas a sentar e realizar uma atividade na mesa mostram suas capacidades criadoras de transformação e criação daquele espaço que foi destinado a elas estarem. Mesmo que o espaço não possibilite muitas experiências, as crianças criaram ali oportunidades de fazer atividades de que gostavam.

Mesmos em deslocamentos, tanto para a brinquedoteca como para o refeitório, as crianças tinham limitações do que poderiam fazer no trajeto, a maneira que teriam que caminhar e a velocidade que teriam que seguir. O combinado era repetido como um mantra pelas crianças

a partir do comando da professora. Todas as vezes que eram formadas as filas falando repetidamente: *"Meninas andam igual modelo, com a mão na cintura, meninos andam igual soldados com a mão para trás." (Notas de Campo, 14/07/2022)*. A imagem a seguir ilustra esse momento:

Imagem 36 - Fotografia: Meninos são soldados, meninas modelos

Fonte: Arquivos do pesquisador

Observa-se um controle excessivo dos corpos das crianças e um controle da maneira com que vivenciam os espaços que frequentam. As crianças experienciam os ambientes como desbravadoras em busca de descobertas. Ser proibida de desbravar o corredor de sua instituição faz com que criem movimento chamados pelos adultos de "desobediência". A todo momento elas saiam das filas, elas subiam nas paredes, elas escalavam as janelas, e quando a professora olhava para trás, elas voltavam para seus lugares em busca de novas oportunidades de infração de regras que não concordavam com elas. Segundo Lopes (2019, p. 7):

> A experiência espacial nunca é, por si só, uma experiência meramente física, de recursos puramente sensórios, em busca de escalas a serem percorridas. Nenhuma criança desloca-se em planos supostamente métricos. Sempre são feitas caminhadas na cultura e em todos os constrangimentos que essa forja em nós e que nós impetramos no meio social também.

Portanto, a chamada desobediência das crianças nada mais é que a busca da cultura, do diferente, é a experiencia do seu corpo no espaço. O CMEIDF relata a importância de levar em consideração a centralidade do corpo da criança "como veículo de expressão das diversas linguagens (a música, a dança, o teatro e as brincadeiras, dentre outras)". Nas rotinas acompanhadas na investigação, até mesmo o livro didático apresenta brincadeiras que não

foram experienciadas e músicas quase não foram exploradas. Foram poucas as oportunidades que as crianças tiveram de cantar e dançar durante o tempo da pesquisa. Ainda assim, foi observado que elas traziam músicas que cantavam em suas casas, muitas vezes músicas contendo palavrões e contextos sexualizados que elas não pareciam entender. Mesmo repreendidas quando ouvidas pelos adultos, cantavam baixinho ou por debaixo das mesas. Ainda davam jeito de produzir músicas próprias, como ilustrado nas imagens e citação a seguir:

> *Percebo que durante a realização da atividade, que eu também estou fazendo já que sou parte da turma, algumas crianças estão brincando com os lápis, gizes e tesouras. Ariel está brincando de batuque experimentando qual dos itens da sua pochete fazia mais barulho. A professora logo repreende e pede para ele voltar para a atividade. Capitão América ficou brincando baixinho de batuque por debaixo da mesa (Notas de Campo, 06/06/2022)*

Imagem 37 - Fotografias: Isso aqui é música

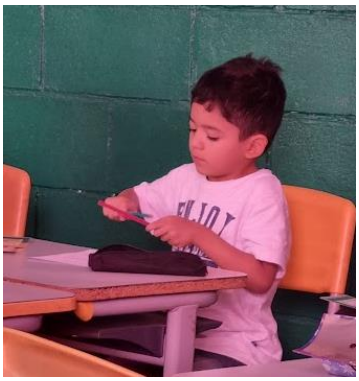


Imagem 38 - Fotografias: Isso aqui é música

Fonte: Arquivos do pesquisador

Materiais escolares tais como lápis, folhas, cadernos, e livros serviam como brinquedos e instrumentos musicais. nas fotografias 37 e 38 as crianças brincam de batucar com o material destinado pela professora para a realização de uma atividade de registro em folha. Batucavam e chamavam os colegas para escutar as músicas que estavam criando. Logo o batuque se espalhava pela sala de referência e era repreendido pela professora: "-*Não é hora de música*", *dizia a docente (Notas de Campo, 08/08/2022)*. Mas na primeira oportunidade, voltavam a batucar baixinho por debaixo das mesas. Bela contou em uma oportunidade ao pesquisador que fazer música estava muito mais divertido do que pintar a folha, o que revela que as crianças poderiam contribuir para a construção da rotina da instituição. Retomando Buss-Simão (2014), que afirma que devemos tirar as crianças das posições periféricas e levá-las a centralidade do processo pedagógico, as linguagens da infância como a música e as diferentes brincadeiras devem estar presentes e serem consideradas. As criações das crianças precisam também ser valorizadas, como ilustramos nas fotografias a seguir:

Imagem 39 - Fotografias: Olha o que eu fiz

Imagem 40 - Fotografias: Olha o que eu fiz

Imagem 41 - Fotografias: Olha o que eu fiz

Fonte: Arquivos do pesquisador

As crianças estão ao todo tempo criando, seja corporalmente, espacialmente, oralmente, e essas criações são potentes e cheias de significados para elas. Nas fotografias 39, 40 e 41, as crianças estão criando figuras com os lápis de cor disponibilizados para elas e ficam bastante frustradas por não terem a sua criação valorizada e por terem tido a ordem de guardar e terminar com o que estavam fazendo. Por que colorir um desenho já pronto seria mais importante do que produzir uma figura com os lápis? Rocha (2001) aponta que a ação da instituição deve também considerar as dimensões lúdicas, nutricionais, expressivas além das cognitivas. Tanto as atividades de criação e invenção quanto as culturas, como a do Escambo Infantil, devem ser valorizadas no processo pedagógico.

Quando o processo educativo não leva em consideração as próprias crianças, como foi o caso observado na instituição, elas inventam maneiras de fugir daquelas atividades e "criar novas atividades" com aquilo que o adulto pensou, como se observa nas imagens 42 e 43:

Imagem 42 - Fotografias: Lero-lero

Imagem 43 - Fotografias: Lero-lero

Fonte: Arquivos do pesquisador

Nas fotografias acima, as crianças estão brincando de correr com a atividade de papel do outro e a brincadeira é recíproca. As duas crianças estão felizes e são coparticipantes. Sair

correndo com um papel pareceu ser muito mais interessante do que colorir uma imagem de um monumento que algumas nunca visitaram. A atividade constituía de completar e colorir uma figura que representava um monumento da cidade delas que fazia aniversário naquela semana: a Caixa d'água de Ceilândia:

Imagem 44 – Fotografia: A caixa D'agua de Ceilândia

Fonte: Arquivos do pesquisador

O monumento em questão fica no centro da cidade. A professora perguntou às crianças quais delas conheciam e algumas já haviam visto pelo ônibus, passado perto quando tinham ido ao hospital. Muitas delas nunca visitaram. Esse monumento ficava à 5 km da escola. As crianças discutiam entre elas que parecia um disco voador, que parecia uma flor, mas o que elas acham não foi ouvido nem considerado, elas precisavam completar e colorir o desenho. Entretanto, algumas acharam mais interessante brincar de pique-pegue com a atividade do que ficar sentado em silêncio. Nos momentos de mais liberdade, todo aquele material escolar virava brinquedo, a imaginação das crianças ia longe:

> *Como a professora precisava auxiliar as crianças de maneira mais individual, as outras crianças aproveitavam para inventar brincadeiras com a tesoura, a cola e os materiais disponíveis para elas. A tesoura virou um come come na mesa do Capitão América, a cola virou o senhor melecudo na mesa da Isabele. (Notas de Campo, 08/05/2022).)*

O brincar pode ser diferente em cada cultura, em cada espaço, em cada sociedade. Naquele território, o brincar surgia também como resistência. Se as crianças só tinham atividades e não era fornecido a elas brinquedos, os materiais escolares viravam brinquedos. Mesmo que a brincadeira fosse totalmente proibida, de alguma forma as crianças brincavam, porque a brincadeira é linguagem das crianças, é a forma com elas interagem e se comunicam com os espaços e com os adultos. As figuras a seguir ilustram essa afirmação:

Imagem 45 - Fotografias: Não quero fazer dever

Imagem 46 - Fotografias: Não quero fazer dever

Fonte: Arquivos do pesquisador

A negativa para realizar as atividades era constante, na fotografia 45, as meninas brincam de bonecas com os lápis que era para colorir as letrinhas no livro didático. Na figura 46, a criança se deita no chão e brinca de escorregar na parede, enquanto a professora recita letras no quadro. Nas duas situações, as crianças entoaram para a professora: *"- Não quero fazer dever". (Notas de Campo, 13/05/2022)*. Nesses dois dias que foram retiradas as fotografias, as crianças estavam sem momentos de recreio por uma organização da escola, e não era dia de ir ao parque ou à brinquedoteca. Não teriam momentos fora da sala de referência, seria toda a tarde realizando as atividades propostas pela professora, no livro, nas folhas e no caderno. E elas não queriam "fazer dever", queriam brincar e interagir umas com as outras. O direito das crianças esteve então atingido, mas quem advogaria por elas em uma instituição que não são escutadas? E mesmo com todas as proibições, broncas, castigos, seguiram por todos os dias criando momentos de brincadeira, como os das fotografias abaixo:

Imagem 47 - Fotografias: A sala é lugar de brincar

Imagem 48 - Fotografias: A sala é lugar de brincar

Fonte: Arquivos do pesquisador

Na fotografia 47, Ariel e Ágata brincam de “Espadinha” na hora de pintar o calendário seguindo as instruções da docente. Na fotografia 48, o Guilherme brinca de empilhar objetos com o material disponibilizado para uma atividade. Nas duas situações, a brincadeira é uma fuga do que foi proposto pela professora, é uma reinvenção e uma sobrevivência a cultura escolar que lhes é imposta.

A cultura de resistência das crianças aconteceu em todos os dias na instituição, retomamos a analogias para explicar o que acontecia na sala de referência: embaixo das mesas pareciam trincheiras, que as protegiam da guerra com adultos e permitiam que, com segurança, pudessem inventar, brincar, chorar. O chão, a cama do corpo ou a área de descanso para tantas horas que eram obrigadas a ficarem sentadas. Os materiais escolares se transformam em armas da imaginação e viraram brinquedos que poderiam ser qualquer objeto. Atrás das portas, belvederes (mirantes) de observação da aproximação dos adultos. E por fim, a voz, que como megafone entoava suas vontades e criatividades, mesmo que não atingisse os alvos (adultos).

Compreender a importância de conhecer os lugares e os contextos culturais nos quais as crianças estão imersas é fundamental para repensar e enriquecer as propostas de trabalho na Educação Infantil. Ao conhecer suas culturas, preferências e vivências podemos identificar indicativos preciosos para uma atuação mais eficaz e significativa nesse ambiente educacional. Ao reconhecer que os espaços "concedidos" às crianças podem ter outras possibilidades de experiências, abrimos caminho para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, flexíveis e adaptados às necessidades e aos interesses das crianças, promovendo, assim, uma educação infantil mais enriquecedora e genuinamente centrada nas crianças.

3.3 Narrativas linguageiras das crianças de uma instituição de educação infantil

Retomando Tomás (2013), a participação das crianças em uma intuição se dá de diferentes maneiras através de seus desenhos, de suas interações com as outras crianças e com os adultos, pelas suas brincadeiras e linguagens próprias da infância. Além disso, as relações e linguagens espaciais foram relevantes para este estudo na perspectiva de compreender a maneira que se vive a infância em uma instituição escolar, e que oferta educação infantil. Na pesquisa realizada com as crianças, foi oportunizado e registrado essas linguagens e trazidos para essa categoria da maneira como as crianças manifestaram, que foram através das brincadeiras, dos desenhos, dos vídeos, das fotografias e dos relatos que elas compartilharam com o pesquisador.

Dentro da perspectiva dos Estudos Sociais da infância e da proposta metodológica proposta, evitaremos interpretações adultocêntricas dessas linguagens e relataremos o que nos contaram as crianças dialogando com os autores da área. De início, foi acordado com a professora que solicitasse que as crianças fizessem alguns desenhos para a pesquisa, mas esses desenhos foram propostos com muitas cobranças e regras que inibiram que tivéssemos registros que partissem da vontade das crianças. Foi feita uma nova proposta então para que se disponibilizasse alguns momentos em que o pesquisador brincasse com as crianças e nessas brincadeiras elas iriam registrando desenhos e entregando-os quando queriam, explicando o que haviam registrado. As fotografias a seguir ilustram um desses momentos:

Imagem 49 - Fotografias: Brincando de desenhar

Imagem 50 - Fotografias: Brincando de desenhar

Imagem 51 - Fotografias: Brincando de desenhar

Fonte: Arquivos do pesquisador

Nessas brincadeiras, o pesquisador foi fazendo pedidos para as crianças para elas desenharem coisas para mostrar para sua outra professora da outra escola, como as brincadeiras que eles gostavam, os lugares preferidos para brincar, desejos que tinham, formas que enxergavam as coisas. Em uma dessas brincadeiras, foi proposto uma de fotografia, mas que eles precisavam desempenhar como eles eram para ilustrar a foto. Esses foram os autorretratos que fizeram e que foram inseridos os nomes em edição para melhor ilustrar:

Imagem 52 - Desenhos: Autorretratos

Fonte: Desenhos das crianças e colagem do autor

A forma em que as crianças se enxergam nesse mundo são importantes e esses desenhos precisam ser valorizados, expostos, o que não acontecia na instituição. Durante a atividade, as crianças foram olhando os desenhos umas das outras, compartilhando materiais, sorrindo, elogiando, não elogiando, tecendo opiniões e comentários e interagindo umas com as outras. Realizaram a atividade brincando e interagindo umas com as outras, longe da vigilância e obrigação de estar sentadas nas carteiras escolares sendo vigiadas e punidas. A respeito dos desenhos, Gobbi (2012, p. 136) afirma que:

> A prática do desenho, seja em casa ou na escola, e nesta última em todos os níveis de ensino, é considerada uma prática social, portanto, suporte de representações sociais que podemos conhecer. Não são consideradas como retratos da realidade e sim como suas representações, individuais ou coletivas. Inicialmente, aqui os desenhos são concebidos como representações do mundo, ao mesmo tempo em que se constituem como objetos do mundo da representação, revelando-se nas relações com o universo adulto e infantil. Como instrumento, isto lhe permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é, bem como à própria criança saber mais sobre os outros meninos e meninas que com ela se relacionam, de perto e de longe.

Em alguns desenhos que realizaram, inseriram o pesquisador o qual chamavam de aluno novo. Aventureira foi uma das que desenhou de forma afetuosa a amizade com o "Aluno novo", inserindo inclusive corações. Aventureira revelou que no primeiro desenho estavam brincando de casinha na brinquedoteca e que o segundo também estava brincando de casinha, só que debaixo da mesa da sala de referência:

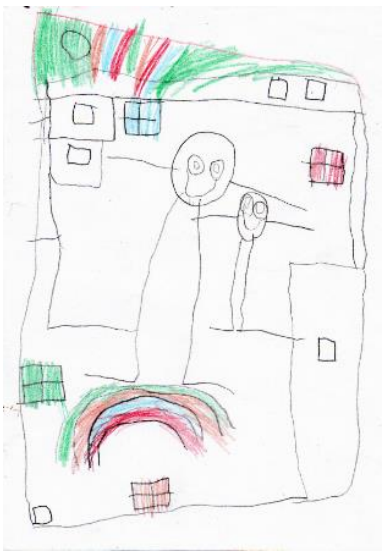
Imagem 53 - Desenho: A brinquedoteca e o aluno novo

Imagem 54 - Desenho: A brinquedoteca e o aluno novo

Fonte: Desenhos da Aventureira

Observamos nas atividades que as ilustrações retratavam os espaços, mesmo que não apresentados ainda a eles, com linguagens embrionárias de cartografia, onde a representação de paisagens e plantas dos espaços da escola se fizeram presentes. Como exemplo, tomemos a criação de Peão que desenhou a escola explicando que havia inserido a sala de referência, a brinquedoteca, o refeitório e que ele e a professora estavam no pátio no recreio, cartografando toda a instituição:

Imagem 55 - Desenho: A escola



Fonte: Desenho do Peão

Partindo dessas linguagens, a análise dessa categoria será dividida em três pontos. Na primeira, apresentaremos os lugares das crianças na instituição registrado nos desenhos e fotografias e explicado por elas as relações que elas tinham com esses espaços; na segunda, será apresentado as brincadeiras das crianças; e no último ponto, alguns desejos e vontades que elas manifestaram em seus desenhos.

3.3.1 Os lugares das crianças na Instituição de Educação Infantil

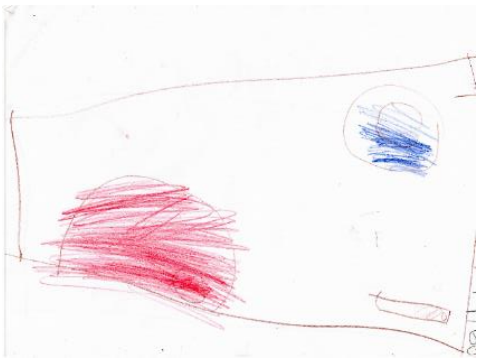
Encontramos com as crianças em seus lugares dentro da instituição, onde elas se organizavam, brincavam, criavam e tinham autonomia e agência para experienciar os repertórios de suas infâncias. Esses lugares, em sua maioria, eram onde tinha pouca ou nenhuma vigilância dos adultos e onde a professora não conseguia observar o que estavam fazendo. O primeiro deles é a sala de referência. Por mais que em sua maioria do tempo estavam vigiados e repletos de atividades para realizar, em momentos raros estavam sozinhos e ali corriam, subiam nas mesas, vigiavam a vinda da professora atrás das portas, dançavam e giravam por todo o espaço. Quando tinha adultos, dividiam e disputavam suas vontades com a rotina escolar, faziam de seus brinquedos os materiais pedagógicos, os livros didáticos e as atividades que eram propostas pela professora.

> quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens [...] à medida que vão crescendo, as crianças vão estabelecendo novas e cada vez mais complexas relações, fruto de importantes modificações no plano mental e social. Assim outros móveis, objetos e

> acessórios se tornam indispensáveis para povoar o espaço que habitam, dando novas nuances e possibilidades de ação no ambiente que constroem [...]. (Horn, 2017, p. 103).

Como apresentamos anteriormente, esse espaço que encontramos na pesquisa, não era um espaço adequado e que atenda aos parâmetros de uma sala de referência ideal para uma turma de Educação Infantil. No desenho, que vem logo a seguir, Capitão América ilustra como é a sala, explicando posteriormente que o círculo vermelho se referia aos armários e os livros didáticos, o espaço; o círculo azul é onde fica a porta; e o pequeno retângulo onde fica sua carteira:

Imagem 56 - Desenho: A sala de Referência



Fonte: Desenho do Capitão América

Por mais que tenha seus problemas, que não seja um espaço ideal, as crianças consideram a Sala de referência como lugar das crianças. Outro espaço, mesmo que vigiado pelos adultos se tornou os lugares delas, são os escorregadores do parque e da brinquedoteca. Na imaginação das crianças, eles se transformam em montanhas, língua de gigante, casinha, e várias outras brincadeiras além da convencional que seria escorregar. Em um dos escorregadores que fica na brinquedoteca mais ao fundo, ele é fechado como um túnel e as crianças se encontram lá dentro para conversar e brincar de monstros, dinossauros, casinhas entre outras. As crianças Ariel e Senhorita desenharam dois escorregadores e revelaram que eram os seus lugares favoritos na Instituição. Ariel desenhou o escorregador da Brinquedoteca e disse que lá dava para brincar de motorista descendo a pista. Já Senhorita desenhou o escorregador do Parque dizendo que adorava ficar lá no alto:

Imagem 57 - Desenho: Os escorregas

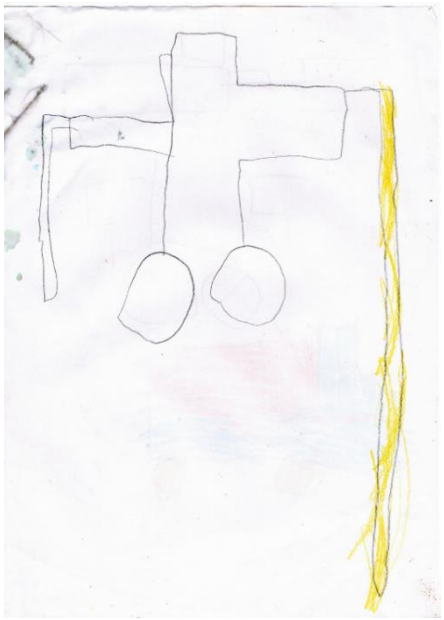


Imagem 58 - Desenho: Os escorregas

Fonte: Desenhos de Ariel e Senhorita

O escorregador, por mais que pensado para ser usado convencionalmente pelos adultos, foi reinventado e reinterpretado pelas crianças, Retomando Tuan (1983, p. 24), aquele espaço, que já era um brinquedo, se tornou o lugar das crianças a partir do momento que ele ganhou inúmeros significados e as crianças se sentiam pertencentes a ele. O escorregador era um espaço valioso para elas.

Brincar de casinha é uma das brincadeiras favoritas das crianças. Ela acontecia em vários espaços, mas dois lugares se destacam: A casinha da brinquedoteca que fica bem no fundo e escondido da professora, e debaixo das mesas da sala de referência. Debaixo das mesas é um dos lugares mais importantes para as crianças daquela comunidade, como foi explicitado anteriormente nas categorias anteriores, mas destacamos através dos desenhos que algumas crianças revelaram que eram seus lugares preferidos, se referindo a eles como casinhas. Essas casinhas eram espaços de jogos simbólicos, de brincadeiras de mamãe e filhinho onde reproduziam inclusive cenas de violência dos adultos, longe do olhar da professora. Melancia, no desenho 59, desenhou a casinha da brinquedoteca e Bela desenhou a casinha de debaixo da mesa e incluiu no desenho a brincadeira de comidinha:

Imagem 59 - Desenhos: As casinhas

Imagem 60 - Desenhos: As casinhas

Fonte: Desenhos de Brenda e Bela

O refeitório era o espaço mais vigiado pelos adultos, mas foi descrito e desenhado por Super Homem como seu lugar preferido da instituição. No refeitório, era o espaço que possibilitava inúmeros diálogos e debaixo das mesas aconteciam algumas brincadeiras. Novamente, um espaço pensando e organizando pelos adultos para a realização das refeições se torna o lugar das crianças a partir do momento que elas encontram atividades somente delas para realizar ali. Ao explicar o seu desenho, Super homem explica que o *"rabiscado era o barulho das crianças"*:

Imagem 61 - Desenho XX: O refeitório

Fonte: Desenho do Super Homem

Super Homem registou inclusive a paisagem sonora daquele ambiente, onde eles estavam conversando e criando entre as refeições, mas que ao mesmo tempo muitas coisas estavam acontecendo ao redor deles. Por conta dessa movimentação é que eram a todo tempo proibidos de brincar e conversar.

Quanto aos lugares reservados pelos adultos para as crianças exclusivamente brincarem, duas desenharam e explicaram que o lugar que elas mais gostavam de estar na instituição era a brinquedoteca. Observamos no estudo que a brinquedoteca era um dos ambientes que mais

ficavam felizes quando era anunciado que iam àquele espaço, o que era raro. Os desenhos a seguir são de Frozen e Sereia e representam a brinquedoteca:

Imagem 62 - Desenho: A brinquedoteca

Imagem 63 - Desenho: A brinquedoteca

Fonte: Desenhos de Frozen e Sereia

As crianças revelam ao desenhar que gostavam do espaço porque tinha brinquedos para brincar, poderiam retirar os sapatos, podiam correr e brincar de princesa e monstros. Por mais que fosse um espaço que frequentassem pouco, era um dos lugares onde mais tinha cantinhos para se esconder e possibilidades de criar brincadeiras. Frozen desenhou o castelinho da brinquedoteca e disse que lá podia brincar de ser princesa. Sereia explica que desenhou o piso emborrachado e os brinquedos de que gostava muito.

Quando pensamos em uma instituição de educação infantil, imaginamos que a brinquedoteca e o parque sejam o espaço favorito das crianças ou o lugar delas no território. Na instituição pesquisada, as crianças só vieram a conhecer o parque já no final das observações e passado a metade do ano letivo. O tempo de parque era muito curto e restrito a apenas um dia da semana. Elas, nesse pouco tempo que tinham, encontraram seus lugares e cantinhos para brincar autonomamente e para além da convencionalidade dos brinquedos. Embora tenha sido pouco utilizado durante as observações, as crianças elegeram ao pesquisador como seu lugar, e o quanto gostavam de ir para lá. Um detalhe que podemos refletir é o espaço era constantemente reivindicado pelas crianças, que perguntavam incansavelmente: *"- e o dia que iriam para o Parque*? Isabele, que desenhou os brinquedos do espaço, disse em conversa que queria ir todo dia para lá e que tinha muita vontade de *"brincar um montão no balanço e escorregador" (Notas de Campo, 21/06/2022).*

Imagem 64 – Fotografia: O parquinho

Fonte: Arquivos do pesquisador

De acordo com as reflexões de Márcia Gobbi (2010), é essencial adotar uma abordagem mais profunda ao contemplar esses desenhos. Isso significa afastar-se da obsessão pela representação precisa da realidade, e dialogar com as crianças a respeito das suas criações e representações. Para Gobbi (2010, p. 5), as criações das crianças" podem ser consideradas como metáforas visuais, formas de explicar abstrações tais como o amor, a alegria, o futuro, ou ainda de atribuir a uma coisa o nome de outra, com os traços e formas, às vezes inusitadas.".

Retomando mais uma vez o objetivo deste estudo, conhecemos os lugares das crianças dentro de uma instituição que oferta Educação Infantil no Distrito Federal. Por mais que os espaços tenham sido construídos, organizados e entregues as crianças dentro da lógica do Topoadutocentrismo, as crianças elegeram e escolheram lugares para viver a suas infâncias e resistir a lógica de escolarização que tenta engolir os seus direitos de brincar e interagir. Conhecido esses lugares, no próximo tópico, através das linguagens dos desenhos e das brincadeiras, conheceremos as relações espaciais das crianças com os espaços e território da instituição.

3.3.2 Do que brincam as crianças?

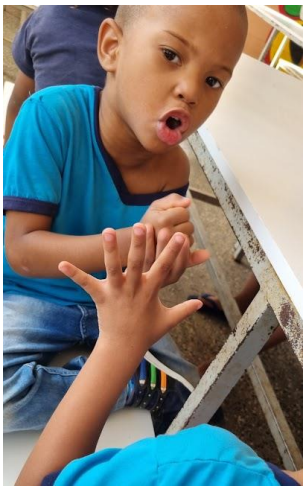
A brincadeira da criança é umas das formas de produção cultural e de linguagem delas com o mundo, conhecer esse repertório cultural é também conhecer a infância daquele território. Durante as observações, as crianças muito brincaram, por mais que nem sempre isso fosse permitido. Por muitas vezes se ouvia que não era a hora de brincadeira, ainda que a proposta pedagógica da Educação Infantil tem como eixos as interações e as brincadeiras (Brasil, 2010). Nesse tópico, iremos apresentar as brincadeiras que as crianças permitiram o

pesquisador conhecer, visualizar ou experimentar junto com elas e que caracterizaram aspectos sociais daquele grupo de crianças, nesse respeito:

> as relações sociais entre pares sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis nesses espaços. Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si (Borba, 2008, p. 5).

Esse sentimento de grupo, somado as relações que as crianças estabeleciam com os espaços da instituição, possibilita que sempre que oportunizado pelos adultos, ou não oportunizado, as crianças brincavam. Em uma das observações, uma atividade totalmente escolar e que não propunha interações com os pares, as crianças resolveram não a realizar e ir brincar: *"Durante a realização das atividades, as crianças aproveitaram para entrar debaixo das mesas e brincar de se arrastar e brincadeiras de mão como pedra papel tesoura e carrinho de picolé." (Notas de Campo, 23/06/2022)*. Foi nesses momentos que se iniciou a descobertas dos repertórios das crianças. Brincar de pedra e papel e tesoura não foi ensinado pelos adultos da instituição. Questionados pelo pesquisador, são brincadeiras orais e gestuais que eles aprenderam em seus contextos familiares e trouxeram para ensinar aos seus colegas da IEI. Na fotografia a seguir, Super Homem brinca de pedra, papel e tesoura, explicando ao amigo as regras da brincadeira durante o lanche do refeitório:

Imagem 65 - Fotografia: Pedra, papel e tesoura



Fonte: Arquivos do pesquisador

Na oportunidade registrada pela fotografia, a criança explicou ao “Adulto Atípico” as regras das brincadeiras como se ele não soubesse e fosse uma novidade. Outra brincadeira que as crianças convidaram o pesquisador para brincar foi a brincadeira de aventureiros. Esta brincadeira consistia em desbravar um espaço imaginado pelas crianças que podia ser uma floresta ou uma cidade, onde, às vezes, portando espadas, iam encontrando perigos pelo caminho. Algumas vezes era preciso falar baixo para que os “inimigos não pudesses escutar” (Notas de Campo, 07/06/2022).

As crianças certamente brincavam de aventureiros no Recreio ou na Brinquedoteca. Às vezes, quando a brincadeira pedia lutas de brincadeira, era repreendida e proibida pela professora. Eles juntavam essa brincadeira com os papeis dos personagens do seriado Detetives do Prédio Azul (Gloob, 2012). Meninos e meninas participavam da brincadeira, principalmente Peão, Pedrinho e Capitão América. No desenho a seguir, Peão ilustrou a brincadeira como a sua preferida, inserindo dentro do arco-íris ele e seus amigos que também brincavam com ele de aventureiros:

Imagem 66 - Desenho: Brincar de aventureiros

Fonte: Desenho do Peão

Percebe-se na brincadeira de aventureiro aquilo que exploramos no segundo capítulo com Moruzzi e Tabet (2018) a respeito da agência das crianças. As crianças, nessa brincadeira, foram agentes de todos o processo: contexto, organização, separação de funções. Essas brincadeiras devem ser incentivadas e valorizadas pela IEI. Ainda refletindo sobre a agência das crianças, é preciso também valorizar o repertório linguístico e o letramento social que as crianças possuem.

Como exemplo deste letramento, as palavras morte, doente, desmaio, médico, ambulância faziam parte do repertório vocabular das crianças e de algumas brincadeiras, uma delas a brincadeira de médico, em que o escolhido da vez desmaiava debaixo da mesa da sala de referência ou no pátio do recreio, e uma criança que fazia o papel de mãe chamava o médico para "sarar" o desmaiado. Interessante que as crianças representavam até mesmo o desfibrilador e massagens cardíacas. Nas brincadeiras, por mais que representada e nas falas das crianças, a temática da morte não era explorada e era dita de maneira natural. A imagem a seguir pertence a uma cena de vídeo gravado no pátio no momento do recreio onde as crianças brincavam de Ambulância:

Imagem 67 - Cena: Brincando de médico

Fonte: Cena de vídeo das crianças

E quem é o dinossauro que fica debaixo das mesas? De onde ele veio? O que ele faz? Essas indagações foram feitas para as crianças a fim de entender melhor essa brincadeira. Como dito anteriormente, debaixo das mesas é o lugar preferido das crianças daquele espaço. E por muitas vezes, foi verbalizado por elas que tinha um dinossauro debaixo das mesas, que era para o pesquisador tomar cuidado. O dinossauro em questão era o Neném que não fala, e outras meninas e meninos que revezavam o papel. O dinossauro resolvia aparecer durante as atividades do quadro e de registro em folha em cima da mesa, chamando todas as crianças para brincar e fugir das mordidas dele. Esse dinossauro, por mais que gostasse de brincar de pegar e morder, era o inimigo das atividades escolares, pois era muito mais interessante a brincadeira do que as atividades da professora. Frozen desenhou essa brincadeira e revelou que era a sua favorita:

Imagem 68 - Desenho: O dinossauro que fica debaixo da mesa

Fonte: Desenho da Frozen

A brincadeira de pique faz parte do repertório cultural do Distrito Federal. É comum ver crianças brasilienses brincando pelas ruas e praças. E existem variações: Pique-pegue, Pique-cola, Pique-Cor, Pique-bandeirinha. Nessa turma, as crianças gostavam muito de brincar de pique-pegue, e essa brincadeira só era permitida no único espaço que poderiam correr: o pátio do recreio. Ocorreram tentativas de fazer essa brincadeira na sala de referência e na brinquedoteca, mas foi repreendido pela professora sob alegação que não era lugar de correr. O não lugar das coisas foi ditado a todo momento pelos adultos, mas o lugar das crianças foi criado a todo momento por elas. A cena a seguir ilustra a brincadeira e o desenho do Super Homem revela que é sua brincadeira favorita.

Imagem 69 - Cena e Desenho: Brincando de Pique

Imagem 70 - Cena e Desenho: Brincando de Pique

Fonte: Cena de vídeo das crianças e Desenho do Super Homem

Era o primeiro ano da maioria das crianças em uma instituição. Por conta da logística da escola, as crianças brincavam no recreio somente entre eles e em algumas vezes com mais

outra turma, fazendo com que não tivessem contato com as crianças maiores e com as outras turmas. Foi perguntado para a docente se ela havia em algum momento do início do ano letivo explicado para as crianças a respeito das brincadeiras de pique, obtivemos uma resposta negativa. Portanto, podemos inferir que as crianças trouxeram de seus contextos sociais essas brincadeiras, que podem ter aprendido com as crianças mais velhas, com seus pais, com seus irmãos e, por consequente, elas explicaram e reproduziram as regras para seus pares na IEI.

Segundo a perspectiva da Sociologia da Infância, as brincadeiras que permeiam a vida de um grupo de crianças desempenham um papel fundamental nas culturas infantis. A visão dessa abordagem destaca que as crianças não são meramente receptoras de cultura, mas sim ativas produtoras das suas próprias histórias e culturas. Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil assumem um papel crucial, agindo como guardiãs e promotoras da participação ativa das crianças em seus espaços educacionais, permitindo que elas se expressem por meio de diversas linguagens, como forma de incentivar o desenvolvimento de suas identidades e habilidades. Sarmento (2004, p. 29) explica sobre a continuidade de algumas brincadeiras que são passadas de geração em geração que:

> [...] tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo

E nesse sentido de reinvenção em criação, foi possível observar, participando das brincadeiras, que elas não obtinham as regras que o pesquisador conhecia. Participando e brincando, foi possível aprender que naquele grupo de crianças poderia ter mais de uma pessoa para pegar as outras que corriam no pique-pegue e que a brincadeira de pique cor consistia em procurar a cor que o mestre mandar. Já a brincadeira de pique-esconde, quando uma criança é encontrada, todos corriam atrás de quem estava procurando. Nas cenas a seguir, estão acontecendo brincadeiras de pique-pegue e pique-esconde. No desenho feito pelo Nicolas, ele mostra que a brincadeira de pique-cor é a sua favorita e que ele gosta muito de desempenhar o papel de mestre:

Imagem 71 - Pique-Pegue

Imagem 72 – Pique-cor

Imagem 73 – Pique-esconde

Fonte: Fotos das crianças e desenho do Nicolas

Corsaro (2002, p. 114) utiliza do que chama de reprodução interpretativa para explicar os jogos de faz de conta que as crianças reproduzem em seus lugares, “mas as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares”. Por tanto, o brincar de casinha também é uma reprodução e uma interpretação da forma que elas enxergam os adultos. Sarmento e Pinto (1997, p. 6) também disserta a respeito da produção simbólica das crianças sobre o mundo adulto:

> A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Com efeito, o estatuto de actor social reconhece-se aos seres humanos [...].

Na instituição, as crianças brincavam muito de casinha, e nessas brincadeiras onde participavam meninos e meninas, elas desempenhavam papéis sociais que se repetiam e tinham um certo padrão, representavam famílias uniparentais com mãe e filhos, pais e filhos e, às vezes, mãe, pai e filhos. Em algumas vezes nas brincadeiras, aparecia também a figura de uma pessoa agressiva que poderia ser um bandido ou o pai e mãe bravos. Nos diálogos das brincadeiras, era possível observar que as crianças reproduziam cenas de violência quando os filhos faziam algo errado, sendo repreendidos na brincadeira com broncas ou com simulações de surras. Também acontecia nas brincadeiras de casinha, cenas de proteção onde a mãe ou pai tinha o papel de proteger as crianças do dito bandido da brincadeira. Em outros momentos, a brincadeira consistia em reproduzir cuidados: quem desempenhava o papel de filhos reproduzia choro e/ou pedidos de comida, o que era atendido pelos que desempenhavam os papéis de adultos.

A seguir temos dois desenhos. No primeiro, Pedrinho ilustra uma casinha e quando questionado aponta que é a sua brincadeira preferida e que a casinha que ele desenhou fica

debaixo da mesa da sala. O segundo desenho, da Aventureira, também aponta que desenhou a brincadeira de casinha e que ela, que aparece no desenho, era a mamãe. Podemos observar quem ambos os desenhos as casinhas são representadas pelas crianças com formas triangulares, mesmo que elas apontem que essas casinhas ficam embaixo das mesas da sala de referência, era assim que elas imaginavam. Na fotografia que acompanha os desenhos, as crianças brincam na brinquedoteca de casinha, mas desta vez dentro de uma casinha de brinquedo de verdade. Na brincadeira, elas organizaram os papéis e definiram que o enredo seria a fuga dos bandidos que ficam do lado de fora da casa:

Imagem 74 - Desenho: Brincadeira de casinha

Imagem 75 - Desenho: Brincadeira de casinha

Imagem 76 - Cena: Brincadeira de casinha

Fonte: Desenhos de Pedrinho e Aventureira e cena de vídeo das crianças

Uma outra forma de brincar de casinha, que as crianças desta instituição realizavam, era reproduzindo rotinas domésticas como fazer comidinhas ou higienizar cômodos e móveis. Algumas das crianças levavam panelinhas no dia do brinquedo e essas panelinhas ganhavam destaque nas brincadeiras. Entretanto, mesmo com a ausência de brinquedos, latas de lápis, garrafas e outros objetos entram no faz de conta das crianças.

As brincadeiras de comidinha não tinham separações de gênero, brincavam meninos e meninas seja desempenhando papéis de adultos que cozinhavam e limpavam, ou de crianças que experimentavam umas comidinhas e faziam "bagunças" para que fosse limpa. A seguir, temos uma fotografia de um desses momentos de brincadeira de comidinha que está sendo realizado por cima da mesa no dia do brinquedo. Já o desenho, feito por Brenda, ilustra, segundo ela, *"uma brincadeira debaixo da mesa onde ela e o Pedrinho brincam de uma mãe e filhinho e ela faz comidinha para ele" (Notas de Campo, 09/08/2022)*:

Imagem 77 – Fotografia - Brincando de comidinha

Imagem 78 - Desenho - Brincando de comidinha

Fonte: Foto do autor e desenho da Brenda

Na instituição, as crianças, em especial na hora do recreio, também gostavam de brincar de brincadeiras que envolviam tiro e lutas, muitas vezes empunhando armas imaginárias. Uma das brincadeiras era a "polícia e ladrão", na qual corriam freneticamente atrás dos "bandidos" e encenavam prisões. Essas brincadeiras refletiam uma visão violenta sobre os policiais, e mesmo não revelando quais referências tinham para aquelas reproduções, observamos que algumas delas já tinham visto abordagens policiais ou interagido com jogos virtuais de tiro.

Os adultos constantemente repreendiam as crianças por se envolverem em lutas que, às vezes, resultavam em ferimentos e choro. O desenho a seguir, do Jubileu, ilustra uma dessas brincadeiras com crianças com armas nas mãos, revelando ser uma das suas brincadeiras favoritas. As outras cenas também ilustram a brincadeira que, geralmente, as meninas não participavam:

Imagem 79 – Fotografia – Brincadeira de polícia e ladrão

Imagem 80 – Desenho – Brincadeira de polícia e ladrão

Imagem 81 - Cena – Brincadeira de polícia e ladrão

Fonte: Fotos das crianças e desenho do Jubileu

As crianças na instituição também adoravam brincar de monstros, de cachorro bravo, lobo e outros personagens que tinham em seus repertórios. Esses jogos geralmente aconteciam debaixo das mesas ou na brinquedoteca, onde a imaginação das crianças podia correr solta, transformando o espaço em cavernas e florestas. Em uma das oportunidades o pesquisador foi convidado a participar e as crianças explicam que "ali é uma caverna e o *Neném que não fala era um monstro que irá comer todo mundo, então eles tinham que inventar um plano." (Notas de Campo, 21/06/2022)*. Mesmo uma criança que não se comunica verbalmente conseguia se inserir na brincadeira e nos contextos criados pela imaginação das outras. As fotografias e o desenho a seguir ilustram esses momentos dessa brincadeira:

Imagem 82 - Fotografias: Brincando de monstros

Imagem 83 - Desenho: Brincando de monstros

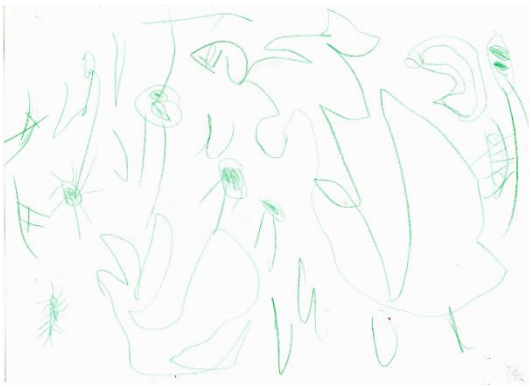


Imagem 84 - Fotografias: Brincando de monstros

Fonte: Cena de vídeo das crianças e Desenho do Neném que não fala

Uma outra oportunidade que as observações do pesquisador como adulto atípico permitiu foi de conhecer de perto as potencialidades criadoras das crianças. Quando era fornecidas oportunidades e materiais para elas, muitas coisas surgiram. Um exemplo é a imagem logo a seguir, onde as crianças criaram uma catapulta. Elas já sabiam o que era e assim a chamavam pelo nome correto, Utilizando massinha e palitos, elas realizavam testes até consegui fazer lançamentos na altura que pudessem impressionar os colegas. Na segunda fotografia, a criança explica para o pesquisador a sua criação, cria boneco e promove diálogos do brinquedo com as outras crianças. No desenho, Pastor revela que a brincadeira favorita dele é massinha, porque *"ele poderia criar o que ele quisesse" (Notas de Campo, 08/08/2022).*

Imagem 85 - Fotografia: A catapulta

Imagem 86 - Fotografia: o dinossauro

Imagem 87 - Desenho: A comidinha

Fonte: Cena de vídeo do autor e Desenho do Pastor

Conhecida algumas das brincadeiras das crianças, visualizamos que mesmo em espaços não favoráveis e com a lógica de escolarização que vem diminuindo as oportunidades de experiências próprias EI, percebemos através das linguagens, em destaque os desenhos e as brincadeiras, o quanto as crianças são potentes em suas produções culturais e em seus repertórios de brincadeiras. O estudo, desde o princípio e com suas escolhas metodológicas, não partiu de um olhar para as crianças e sim do olhar das crianças para entender as suas relações espaciais. Dando continuidade a oportunização de divulgação cientifica da infância daquele território, o último ponto irá apresentar desejos daquelas crianças para si e para a sua instituição.

3.3.3 A Instituição que as crianças querem e desejam

Santiago e Faria (2016, p. 78) dispõem que para que escutemos as crianças precisamos ouvir “os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som: o silêncio eloquente das crianças!”. É preciso pensar metodologias que permitam essa participação. De nada adianta perguntar para uma criança com uma linguagem adulta o que ela deseja ou sabe sobre determinado assunto. A participação das crianças se dá pelos seus desenhos, suas brincadeiras, suas interações e suas próprias linguagens (Tomás, 2013).

Durante o estudo realizado, a participação das crianças não foi promovida pela instituição, mesmo que as crianças a todo tempo tivessem propostas e vontades expostas para os adultos. Durante uma das brincadeiras de desenhar realizada pelo pesquisador, um grupo de crianças manifestou através de seus desenhos, desejos espaciais e de atividades para a IEI, desejos esses que estão agrupados no quadro a seguir:

Imagem 88 - Figura: 10 desejos das crianças

Fonte: Desenhos das crianças e colagem do autor

Tomando como partida as ilustrações acima apresentadas, foi perguntado para os pequenos o que aquelas ilustrações representavam, o que podemos verificar na seguinte lista/legenda:

1. “Recreio do lado de fora no sol” - Desenho e Desejo da Sereia
2. “Jogar futebol na quadra” - Desenho e Desejo do Capitão América
3. “Música para poder dançar no Pátio.” - Desenho e Desejo da
4. “Uma árvore para fazer sombra e para subir” - Desenho e Desejo do Super Homem
5. “Uma casinha de bonecas na sala” - Desenho e Desejo da Viajante
6. “Brincar na Chuva” - Desenho e Desejo da Frozen
7. “Construir um castelo em um parquinho de areia” - Desenho e Desejo de Melancia”
8. “Brincar com crianças grandes” - Desenho e Desejo de Senhorita
9. “Uma piscina” - Desenho e Desejo do Gabriel
10. “Mais escorregas no parquinho”. - Desenho e Desejo do Pedrinho

As crianças manifestaram desejos tanto espaciais quanto de atividades para a rotina escolar. Brincar com crianças grandes, brincar do lado de fora da instituição, brincar na chuva, ter música no recreio ou brincar de futebol na quadra são atividades que não infligiria em gastos ou construções, bastava ouvir os desejos das crianças que elas poderiam sugerir e até gerenciar

autonomamente essas atividades. A todo momento da pesquisa, foi possível observar que as crianças criavam as oportunidades de brincadeiras em detrimento às atividades escolares propostas. Elas não participavam do planejamento da instituição, mas planejavam suas atividades mesmo que infringissem regras a elas impostas.

É interessante observar também os desejos espaciais das crianças. Viajante contou que queria ter uma casinha de bonecas na sala. Será que com a possível existência da casinha as crianças sairiam debaixo das mesas e encontrariam um novo lugar para suas brincadeiras? E quanto a ter uma árvore, uma piscina, mais escorregas, parquinho de areia? Será que os adultos ouvirão os desejos das crianças para a destinação de verbas para compras e construções da instituição?

As crianças são sujeitas de direitos e produtores de cultura. Nessa perspectiva e considerando o que nos apresentou as crianças deste estudo, salienta-se a importância de se compreender as relações que as crianças assumem com os diferentes espaços a partir de suas próprias vivências e contextos, olhar que é reforçado por Quintero (2002). As crianças possuem muito a dizer e a contribuir para suas instituições e para as políticas públicas. É preciso que as discussões, os planejamentos, o currículo e a Proposta Política Pedagógica considerem as infâncias e que elas possam contribuir para os próprios lugares que vivem suas infâncias. Que as crianças, com toda a complexidade de relações territoriais, com todo seu repertório cultural e com todas as suas invenções e criações possam ser vistas pelos adultos e pelos professores como potência, e não como corpos que precisam ser encaixotados em lógicas escolares. A Educação infantil e os pluralismos envoltos das interações e brincadeiras, e com todas as experiências e direitos de aprendizagem que precisam garantir, não precisam buscar em lógicas e práticas escolares do ensino fundamental formas de suprimir seus desejos e vontades.

CAPÍTULO 4 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA OS LUGARES DAS CRIANÇAS: PROMOVENDO OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE AS INSTITUIÇÕES DO DF

Como fruto da pesquisa realizada na instituição de Educação Infantil, foi realizado como produto técnico, que é parte dos pré-requisitos para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional da UnB, um dossiê de fotografia das crianças voltado aos professores de Educação Infantil. Optou-se pela realização de um material interativo com áudios e vídeos sob a justificativa de oportunizar a visibilidade da produção cultural das crianças por meio de fotografias dos espaços escolares vivenciados por elas, objetivando fomentar discussões acerca do tema no DF e contribuir com a formação docente mediante diálogos e reflexões científicas.

Desse modo, neste capítulo, é apresentado um esqueleto e a concepção do material, exemplificando e fundamentando a escolha dos formatos e a metodologia utilizada. É considerado um dossiê um conjunto de documentos, fotografias e registros que retratem a vida de um ou mais indivíduos ou de uma instituição. Assim, o dossiê realizado retrata os espaços da instituição de Educação Infantil do DF sob a perspectiva das crianças. Os registros foram organizados em formato de fotos trazendo em alguns momentos, vídeos e áudios das crianças.

O dossiê apresenta uma coleção de fotos, vídeos e áudios obtidos por meio da metodologia de pesquisa que permitiu ao pesquisador adentrar nos espaços das crianças como um adulto atípico. A abordagem adotada proporcionou uma visão íntima e não adultocêntrica das experiências infantis, com o pesquisador estabelecendo relações de amizade e não de vigilância com as crianças, tornando-se parte integrante de seus lugares cotidianos. Essa imersão nos espaços que foram concedidos pelos adultos, permitiu uma compreensão com o olhar da sociologia e da geografia da infância, observando as relações espaciais e os repertórios culturais a partir da perspectiva das próprias crianças.

Ao adotar essa abordagem, o pesquisador não executou a tradicional posição observadora, tornando-se um participante ativo nas atividades das crianças. Essa mudança de perspectiva possibilitou a captura de momentos autênticos e espontâneos, proporcionando uma representação das dinâmicas sociais das crianças em seus cantinhos e lugares, ilustrados neste trabalho. O dossiê, portanto, reflete repertórios culturais e espaciais das crianças da instituição pesquisada.

Os lugares que aparecem no material, são os preferidos das crianças e tornaram-se refúgios onde elas buscavam escapar da vigilância adulta e traçar estratégias para evitar as atividades escolares, experienciando mesmo sem permissão dos professores, momentos de

brincadeira. Essa escolha consciente de locais específicos indica não apenas uma busca por autonomia, mas também a habilidade criadora das crianças.

Do ponto de vista da sociologia e da geografia da infância, a análise desses lugares oferece leituras sobre as relações espaciais e os repertórios culturais das crianças. Os espaços preferidos não são apenas físicos, mas também carregam significados, histórias e muita imaginação das crianças. Através dos registros do dossiê, é possível conhecer algumas dinâmicas sociais que ocorrem nesses espaços, compreendendo como as crianças constroem e compartilham experiências espaciais e sociais e valorizando suas próprias narrativas e entendimentos, destacando a complexidade e diversidade das experiências infantis.

Os registros foram feitos no cotidiano das observações, em momentos não ensaiados, e realizados tanto pelo pesquisador quanto pelas próprias crianças. O uso do celular, que já era familiar para a maioria delas, se deu em forma de brincadeira e quando feito pelo pesquisador, de maneira discreta para os registos das dinâmicas que não eram observadas e sim experienciadas juntamente com elas., "o uso de fotografias na pesquisa com crianças apresenta algumas vantagens, principalmente, a de que elas podem controlar o ritmo e a direção do assunto, explorando tópicos com pouca interferência do pesquisador" (Muller, 2012, p. 5).

Em dezembro de 2021, enquanto professor da Secretaria de Educação do DF, realizei um piloto da proposta de produto dessa dissertação de mestrado, que veio a se modificar ao longo do percurso, com as crianças da turma em que atuei. Foi solicitado a elas que durante o recreio, o parquinho ou a visita a outros espaços da instituição escolar realizassem registros fotográficos por meio de um aparelho celular. A partir dessa proposição, foi possível observar que o celular fez parte das brincadeiras e que as fotos realizadas representavam não somente os espaços da escola, mas as poses da criança e os sorrisos de colegas, ilustrando nas imagens, as relações com seus pares. A altura e a perspectiva das fotos mostraram os espaços assim como elas os enxergam. Chamou a atenção o registro de uma criança que ao invés de fotografar fez uma filmagem narrando os espaços que estava passando, trazendo uma linguagem de *blog "- oi galerinha, vou mostrar minha escola"* de maneira espontânea.

Com base nos resultados do piloto, percebeu-se a viabilidade da proposta e a grande oportunidade de conhecer melhor o cotidiano das crianças, bem como a forma que vivem suas infâncias nos espaços concedidos. Entretando, a possibilidade de adentrar nos lugares das crianças como adulto atípico, trouxe ainda mais detalhes das relações espaciais das crianças. Conhecer o Parquinho, a brinquedoteca e a casinha com as crianças pela perspectiva das crianças e entrar para conhecer os tuneis e o dinossauro que mora debaixo da mesa é uma das

possibilidades do produto. O dossiê será anexado ao final da dissertação. Segue o roteiro da sua construção:

ROTEIRO DO DOSSIÊ:

CAPA DO DOSSIÊ:
Foto de uma criança debaixo da mesa
SEÇÃO 1 APRESENTAÇÃO
SEÇÃO 2: Indice
SEÇÃO 3: Ponto de partida (ÁUDIO DO PESQUISADOR)
Sessão 4: Sequência de arquivos:
Como brinca de casinha? (vídeo)
Tudo vira brinquedo e brincadeira
A catapulta (vídeo)
Na altura dos meus olhos
Brinquedoteca (vídeo)
Quem chegar por último é…
Não é um escorregador (áudio)
No chão pode?
Tô cansado tia!
Pedra, papel e tesoura!
Lápis também é brinquedo! (vídeo)
O que está acontecendo lá fora?
Passagem secreta (vídeo)
Escondidos da professora!
Tem um dinossauro debaixo da mesa! (áudio)
.

Esta Dissertação e o produto técnico poderão também ser utilizado na formação continuada dos professores de Educação Infantil, proporcionando reflexão docente e institucional, bem como subsidiar transformações na prática pedagógica alinhada com a teoria e a prática pedagógica, objetivando a valorização das relações espaciais e das culturas vivenciadas pelas crianças. De nada adianta o conhecimento retido e aprisionado dos repositórios institucionais sem ganhar corpo e forma na sociedade. Espera-se que, possa também contribuir com a Instituições de Educação Infantil pesquisada, ampliando os olhares

dos adultos para as crianças, e conhecendo os lugares e culturas infantis do espaço que concedem para as crianças viverem suas infâncias. O dossiê, para além da divulgação cientifica, retornará para a comunidade que acolheu a pesquisa e o pesquisador, para dar visibilidade e importância ao que foi experienciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho teórico, metodológico e o encontro com as crianças, realizado neste estudo, trouxeram reflexões e considerações que não se esgotam na síntese final desta dissertação. Entretanto, podemos destacar alguns aspectos que consideramos mais relevantes diante dos objetivos e das questões norteadoras com o desafio de sintetizar também as inúmeras questões que atravessam a temática espacial das crianças.

Retomando, portanto, o objetivo geral e principal deste estudo, assim como a pergunta que norteou a investigação, foi possível verificar relações que as crianças de uma turma de Educação Infantil estabeleceram com a instituição. Relações essas que demonstram para um adulto atípico inserido em seu contexto o quanto as crianças são potentes na criação de estratégias de sobrevivência de suas infâncias, mesmos em ambientes que não são favoráveis à garantia de seus direitos de aprendizagem.

No primeiro objetivo específico, foi proposto verificar as formas que a instituição pesquisada organiza os espaços que concedem as crianças. Dentro do recorte sobre os adultos que trata esse objetivo, é compreensível a dificuldade de organização de uma gestão e dos professores de uma instituição que precisa gerenciar inúmeras turmas para montar escalas de uso da brinquedoteca, recreio, quadra e parquinho, sendo esses espaços não suficientes para a quantidade de crianças. Todavia, é uma grande problemática desta e, possivelmente, de outras instituições do DF: a pouca disponibilidade de espaços para as crianças da EI. Privar as crianças de brincar ao ar livre e de se relacionar umas com as outras entre turmas, por exemplo, vai de desencontro ao que as legislações esperam para a faixa etária. Para que tenham experiências garantidas, é preciso extrapolar a sala de referência e conceder espaços que comportem a grande potência das crianças na produção cultural e na interação com seus pares, assim como expressa as legislações vigentes da EI.

Por outro lado, temos os espaços experienciados pelas crianças onde, retomando o segundo objetivo específico, procuramos conhecer as formas com o que as crianças utilizam, ressignificam, interpretam e transformam espaços concedidos pelos adultos em seus lugares de viver suas infâncias. Em destaque, poderíamos analisar apenas o que aconteceu debaixo das mesas durante o estudo e já teríamos muitas relações das crianças para observar. Nesse lugar, as crianças brincavam, inventavam, se reuniam, conversavam e planejavam estratégias de sobrevivência às punições, ordens e vigilância dos adultos.

O que ocorre nas brincadeiras e nas organizações criadas pelas crianças debaixo das mesas dessa escola é, de fato, um exemplo vívido das culturas infantis que foi possível conhecer

através de um movimento metodológico que propôs uma pesquisa com as crianças e não sobre as crianças, o que defende a área da Sociologia da Infância. Essas culturas fazem parte da identidade das crianças, moldando suas percepções, valores e relações interpessoais. A capacidade das crianças de criar seus próprios mundos de fantasia e regras, muitas vezes em espaços inusitados, é um reflexo da sua capacidade e potência das suas relações com os espaços. Conhecendo a cultura daquela comunidade de criança podemos entender as relações espaciais e as experiências que elas possuem mesmo perante a limitações de espaços concedidos pelos adultos. Compreender e respeitar essas culturas infantis é essencial para uma educação que valorize a individualidade, a criatividade e o crescimento das crianças.

Ainda que em pouca disponibilidade, encontramos espaços relevantes como cantinhos e lugares mais escondidos que crianças também ressignificaram o que foi pensado para uma lógica de utilização, levando-os para seus lugares de brincadeira e imaginação.

Conhecemos, ainda, algumas narrativas espaciais por meio de linguagens como os desenhos, fotografias, vídeos, brincadeiras e falas das crianças, corroborando para o terceiro objetivo específico do estudo. As relações com os espaços e os lugares delas dentro do território da instituição foi sendo revelado e conhecido através das exposições das crianças. Como Produto Técnico, foi elaborado um dossiê fotográfico interativo com áudio e vídeo apresentando as geografias espaciais das crianças e discutindo as práticas cotidianas da Educação Infantil.

Através dos desenhos, presentes na segunda categoria de análises, apresentados e explicados pelas próprias crianças, elas mostram como enxergam a instituição que frequentam e ilustram as inúmeras brincadeiras que são auto-organizadas por elas. Além dos espaços existentes, também foi retratado desejos e a imaginação das crianças, mostrando seu potencial de participação não promovida pela intuição. Nos vídeos, conhecemos um pouco das regras e diálogos criança entre pares. Nas brincadeiras, conhecemos papéis sociais e jogos de imitação dos comportamentos dos adultos, além de conhecer os repertórios culturais da comunidade.

A escolarização e a cultura escolar do ensino fundamental presente na EI é uma discussão que, por mais que não seja objetivo deste estudo, atravessou de forma considerável e que não se pode ignorar. Encontramos, nas rotinas pedagógicas propostas pelos professores, o livro didático que foi disponibilizado para adesão voluntária no último PNLD e que podemos considerar uma arma contra os direitos de aprendizagem e campos de experiências da EI. O livro foi utilizado pela docente para apresentar letras e números em forma de cartilha, retrocedendo a Educação Infantil uma pré-escola, ou até mesmo o Ensino Fundamental propriamente, em que objetivos e conteúdos curriculares não presentes nas Diretrizes ou no

próprio CMEIDF são antecipados e cobrados das crianças até mesmo através de avaliações que se parecem com provas, mesmo que feitas sob mediação.

É preocupante encontrar rotinas que separam a hora de brincar e a hora de fazer "atividades", pois contrapõem os eixos estruturantes da educação infantil que são as interações e as brincadeira e o Cuidar e o Educar que são funções indissociáveis da Educação infantil presentes nas DCNEI e outros documentos normativos. É preciso retomar e ser proselitista com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Lembrar, a todo tempo, quais são os direitos de aprendizagem das crianças presentes na BNCC (2017) e questionar por que ocorre o detrimento de espaços e momentos de brincadeiras em favor da realização de atividades em cadernos e livros didáticos.

Ainda que em meio a essa cultura da escolarização, que é preocupante para a área de Estudos da Infância e da Educação Infantil, retomamos o olhar e o ouvido para as crianças para conhecermos a potência das crianças de sobreviver e viver em ambientes escolarizados. A palavra "potência" aqui repetida como no início dessas considerações do estudo é um adjetivo que ao se fazer a pesquisa com as crianças foi possível encontrar e reconhecer. Quando um lápis vira catapulta e o livro didático vira um avião, a cultura escolar é vencida pela imaginação potente das crianças. Os pequenos, mesmo vigiados e punidos, criam espaços de brincadeira e interações pautando suas vontades mesmo que não reconhecidas pelos adultos.

Ao conhecer as brincadeiras das crianças na terceira categoria de análise, observamos a importância de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e, ao mesmo tempo, como agentes ativos na produção da cultura, trazendo essa definição da infância da maneira mais concreta possível: na observação das crianças a partir de olhares não adultocêntrico. Se faz necessários que os pesquisadores e professores possam conhecer as crianças também a partir das relações espaciais que elas estabelecem com os espaços concedidos pelos adultos.

As crianças possuem papéis ativos nos contextos em que estão inseridos e não é preciso que um adulto diga para brincarem quando a brincadeira já é algo que faz parte das suas culturas da infância. Mesmo dentro de uma escola em que a centralidade está no conteúdo escolar e na figura do adulto/professor, a criança não é uma receptora passiva de educação e cultura, disputa a todo tempo espaço e tempo para que possa viver sua infância à sua maneira.

A riqueza de diversidade cultural e de repertório de crianças de uma comunidade, neste estudo uma das mais vulneráveis do Distrito Federal, precisa ser conhecida e divulgada pela comunidade acadêmica. Os estudos sobre temáticas variadas como brincadeiras, ludicidades e culturas infantis no Distrito Federal que se centralizam próximos ao Congresso Nacional, não retratam por si só a realidade e a diversidade das crianças brasilienses. Essas crianças da

periferia também precisam ser lembradas e escutadas na formulação de políticas públicas e na destinação de recursos para suas instituições. Através das brincadeiras, elas também manifestam seus interesses e grande capacidade de participação em planejamentos e decisões.

Pensar uma pedagogia da infância implica que os adultos da instituição, sejam eles professores ou gestores, valorizem e ressaltem a riqueza das diversidades culturais das crianças, a fim de valorizá-las e deixá-las entender que são parte e não somente frequentadoras de suas instituições. A instituição deve lembrar da pluralidade de experiências que deve oferecer para as crianças e não deixar que o Ensino Fundamental desconfigure o que é a EI. É preciso sensibilidade às necessidades das crianças e promover o desenvolvimento respeitando seus corpos, desejos e vontades próprias da infância, já que ainda estão em processo de desenvolvimento, no que se diz respeito à integralidade.

A brinquedoteca e o parque, mesmo que pouquíssimo frequentados, são os espaços preferidos das crianças que demonstravam, a todo momento, desejo em estar lá e descontentamento em não estar. Quando pensamos na complexidade e nas diversas possibilidades de brincadeiras que as crianças podem realizar em um parque, logo associamos, como adultos, que esse é o lugar das crianças. E poderia realmente ser, caso fosse concedido por mais vezes e por períodos mais longos.

É fundamental reconhecer a necessidade de uma reorganização institucional que priorize a concessão de espaços adequados para que as crianças possam brincar e expressar suas múltiplas linguagens, expandindo essas oportunidades para além das salas de referência. Uma estratégia eficaz pode envolver a junção de turmas e a improvisação de espaços dentro da instituição, proporcionando às crianças novos locais para explorar e experimentar.

O estudo que realizamos revela que, embora os espaços destinados a essas atividades tenham sido limitados, as experiências das crianças foram notavelmente enriquecedoras e valiosas. Portanto, se fossem proporcionadas mais oportunidades, acreditamos que essas experiências poderiam se tornar ainda mais potentes, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e enriquecendo seu percurso educacional. É imperativo que as instituições repensem suas estruturas e priorizem a criação de ambientes que estimulem a criatividade e a expressão das crianças, reconhecendo a importância dessas práticas para o seu crescimento e aprendizado.

Entretanto, na pesquisa, em virtude da pouca disponibilidade de tempo que as crianças tiveram para acessar esses espaços, elas precisavam encontrar novos lugares para abrigar seus desejos e repertórios de brincadeiras. As crianças reivindicavam o parque, mas na sua ausência transformavam o que tinham em seus lugares, usando a imaginação para criar diferentes

contextos e brincadeiras. Ao escolherem seus lugares para vivenciar suas infâncias, as crianças demonstram sua capacidade de expressar preferências e desejos, mesmo que sejam consideradas pequenas e incapazes pelos adultos que a todo tempo ditam onde elas devem estar e ficar.

Isso demonstra a resistência das crianças à lógica de escolarização que muitas vezes restringe seu direito de brincar e interagir de forma livre. A vigilância constante dos adultos faz com que busquem lugares restritos para poder expressar suas preferências e desejos que não eram as atividades propostas. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem sensível às necessidades das crianças e ao seu direito de participar ativamente na construção de suas experiências dentro da instituição.

Retomando a discussão do Capítulo 1, é preciso que os adultos se alfabetizem das linguagens das crianças para se comunicar com elas. Se elas dialogam através dos desenhos, é preciso ouvir o que dizem sobre eles invés de interpretá-los. Se elas brincam, é preciso também brincar para entender aquela cultura manifestada, é preciso que os adultos deem ouvido às vozes que gritam e contam o que sabem e o que querem.

Os espaços que são criados e disponibilizados pelos adultos para as crianças são explorados e experimentados por estas de acordo com suas próprias perspectivas. Estas dimensões do espaço desempenham um papel fundamental ao permitir uma compreensão mais profunda da relação das crianças com os locais em que vivem experiências da infância. Como apontado por Lopes (2008, p. 77), as crianças negociam ativamente sua presença na sociedade, desafiando, reconfigurando e até mesmo contribuindo para a construção dos espaços que foram originalmente concebidos e concedidos pelos adultos.

No contexto das crianças na escola, foi observado de que elas transformam o espaço e interpretam como imaginam, por exemplo, um escorregador se tornando uma montanha ou a parte de baixo da mesa se transformando em uma caverna. Isso ilustra como as crianças não se limitam a uma experiência estritamente física do espaço. Elas trazem consigo suas imaginações, criatividade e perspectivas individuais para redefinir o espaço de acordo com suas necessidades e interesses.

Essas interpretações e transformações são influenciadas pelas experiências culturais e sociais que moldam a forma como elas veem o mundo ao seu redor. Nesse sentido, Lopes (2019) destaca a complexidade da experiência espacial das crianças, indo além da dimensão puramente física e destacando como as crianças constroem significados nas interações com espaço a partir dos seus repertórios e contextos culturais e sociais. Os espaços experienciados pelas crianças

registram, em suas paredes ou por debaixo de suas faces, a cultura daquela comunidade de crianças.

A Sociologia da Infância nos ajudou neste estudo na compreensão da possibilidade de compreender as crianças a partir delas próprias, considerando as agências e os repertórios da geração como importantes na estrutura da sociedade (Qvortrup, 2010), sendo as instituições de Educação Infantil e as escolas partícipes dessa sociedade. A realização de pesquisa com as crianças possibilitou que não fizéssemos interpretações adultocêntricas quando elas conseguem explicar quando questionadas sobre aquilo que observamos.

Quanto à Geografia da Infância, seu estudo permitiu entender que essa área do conhecimento vai além cartografia dos modos de vida das crianças em diversos espaços, sendo essa apenas uma pequena dimensão de seu trabalho. A Geografia da Infância permitiu nos apropriar dos conceitos de espaço, lugares e territórios, entendendo que as crianças se relacionam espacialmente onde vivem.

Ainda que se tenha feito renúncias de poder sobre as crianças para viver um adulto atípico no ambiente escolar, evitando qualquer tipo de vigilância e punição, e o pesquisador sendo aceito pelas crianças como o novo colega de turma, ainda se tem a limitação da responsabilidade social de proteção que os adultos têm sobre as crianças, o que exigiu, em momentos pontuais, que se assumisse a posição de cuidado, por exemplo no dia que aventureira se machucou. Consideramos essa uma fragilidade do trabalho que precisa ser aprimorada na metodologia escolhida.

Inserir-me em uma turma de primeiro período da Educação Infantil como um adulto atípico representou um desafio monumental. Foi necessário despir-me das responsabilidades e expectativas tradicionalmente associadas aos adultos, permitindo sentar-me na mesma cadeira e carteira que as crianças e participar ativamente das atividades planejadas para elas. A princípio, a perspectiva de viver estritamente conforme o planejamento da instituição parecia desastrosa e profundamente entristecedora, pois isso teria apontado somente as fragilidades e atitudes errôneas que a escola praticava ao oferecer educação infantil para aquele grupo de crianças. Não foi possível deixar de observar a postura dos adultos e os processos pedagógicos, mesmo que esses não fossem o foco da pesquisa. A cultura escolar se fez parecer que a pesquisa seria realizada em uma turma de ensino fundamental pelas poucas experiências de Educação Infantil observadas. No entanto, quando as próprias crianças me convidaram a entrar em seus mundos, a conhecer seus repertórios e linguagens únicas, isso permitiu que eu visse além das aparências e entendesse as estratégias de sobrevivência que essas crianças desenvolvem em um ambiente escolarizado e vigilante.

Ao aceitar o convite das crianças para me juntar a elas, ao ser aceito como partícipe daquela comunidade infantil, fui capaz de romper com as barreiras convencionais que separam o mundo adulto do universo delas. Nesse processo, pude testemunhar muitas estratégias criativas e resistentes que essas crianças empregam para navegar por um sistema de ensino que muitas vezes carece de flexibilidade e compreensão em relação às suas necessidades. Fui agraciado com a oportunidade de vivenciar o poder da autonomia, da curiosidade e da expressão espontânea e da imaginação, características essenciais da infância. Essa experiência proporcionou uma perspectiva única sobre a importância de criar ambientes educacionais mais inclusivos e sensíveis às individualidades das crianças e necessidades da primeira infância.

Outrossim, o estudo contribui não só para a instituição que o estudo foi realizado, como também para a Secretaria de Educação do DF, que pode inspirar-se e realizar mais estudos técnicos para mapear as dificuldades espaciais que as crianças de Educação Infantil enfrentam. É preciso acabar com ofertas improvisadas e que se construa espaço para as crianças como parques, brinquedotecas praças e áreas de recreação, e não somente adaptados para elas. A construção de parques e brinquedotecas também precisa se tornar política pública e ser parâmetro de qualidade de oferta a sua disponibilidade e uso.

Que as futuras pesquisas possam também trazer a voz as crianças das regiões periféricas do DF. Descentralizar as pesquisas com as crianças e sobre as infâncias se faz necessário para a área dos Estudos Sociais da Infância do DF para que se possa contribuir para uma discussão da Educação Infantil do Distrito Federal conhecendo a diversidade cultural, social, econômica e de oferta que se tem. Estudos comparativos de disposições espaciais da região central com a de ambientes improvisados na periferia também é uma ramificação desta pesquisa que pode ser explorado. É preciso que os professores estudantes da Universidade de Brasília, da qual fiz parte desde a graduação, levem mais projetos de pesquisa, extensão, estágios, residência pedagógica e formações para além do "avião" do Distrito Federal. A maior parte das crianças do centro do país estão na periferia, nas regiões administrativas de Ceilândia, Sol Nascente, São Sebastião, Planaltina, Arapoangas e Cidade Estrutural. Já tive a oportunidade de conhecer crianças de todas essas comunidades e fui criança de uma delas. Que possamos levar educação de qualidade para todo DF.

Como professor de Educação Infantil do DF, a pesquisa tem um significado especial pela oportunidade de se refletir o trabalho docente depois de se inserir em uma sala de referência sentado nas cadeiras das crianças ficando à altura dos seus olhos e sendo convidado a participar de atividades que como professor não poderia nem saber de que se tratava. A volta para a sala de referência será de grande transformação profissional e pessoal. Que mais colegas professores

se tornem pesquisadores e possam pensar academicamente a nossa realidade e contribuir para aperfeiçoamento profissional e o fortalecimento da área de Estudos sociais da infância no DF.

É fundamental expressar gratidão às crianças por sua generosidade em acolher o pesquisador em seus lugares, bem como por sua valiosa contribuição para este estudo que poderá levar suas vozes a muitos outros espaços para além da escola que estão matriculadas. Ao compartilhar seus lugares (estes que a professora não era convidada a conhecer) e experiências, a investigação se enriqueceu com relações e interações significativas das crianças que revelaram repertórios culturais ricos e diversos. Só foi possível conhecer lugares das crianças em um espaço concedido tão limitado por meio da convivência próxima do pesquisador com as crianças. Suas perspectivas e vozes desempenharam um papel essencial em enriquecer o estudo e no registro social de uma comunidade de periferia.

Não esgotando as possibilidades de reflexões que se pode realizar a partir deste estudo, encerramos retomando a esperança nas crianças. Mesmo que sejam invisibilizadas e desconsideradas, elas conseguem se auto-organizar e criar estratégias de sobrevivência das suas infâncias. Precisamos entrar debaixo de mesas repletas de atividades escolares para entender que as crianças continuam brincando e imaginando mesmo que tentam proibi-las. As crianças experienciam os espaços concedidos pelos adultos de maneira própria, única e não convencional. A capacidade imaginativa e criadora das crianças precisa ser cada vez mais conhecida e valorizada.

Que uma criança de escola pública do Distrito Federal, do centro e da periferia, tenha disponibilidades e oportunidades espaciais de expressão e criação cultural. Que sejam garantidos os seus direitos. Que a criança seja pertencente e não frequentadora de sua Instituição e que possa participar e contribuir a partir dos seus repertórios e linguagens, que seja reconhecida sua POTÊNCIA.

REFERÊNCIA

AGOSTINHO, K. A. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, set./dez. 2014

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **O tempo e o espaço para brincar em casa e na escola**: o que dizem as crianças. 2010. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Bahia.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANJOS, J. J. T.; PINTO, V. F. F.; MÜLLER, F. Entre o plano e o vivido: a inauguração de Brasília e dos Jardins de Infância (1960-1962). **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, p. 292-313, 2020.

BARBOSA, D. V. Pionerismo da geografia da infância na República Federativa do Brasil. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-6, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2937 Acesso em: 12 fev. 2022.

BARBOSA, E.; B. L. Três colunas do Jornal Correio Braziliense e os primeiros jardins de infância de Brasília: o provimento material solicitado (1960-1965). *In*: CORDEIRO, A. B. *et al.* (org.). **A teia das coisas**: cultura material escolar e pesquisa em rede. Curitiba: NEPIE-UFPR, 2021. p. 207-224.

BARBOSA, E.; VOLTARELLI, Monique Aparecida. "Era uma vez" uma criança na educação infantil: ofício de aluno instituído pelo uso do livro didático. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-16, 2023.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010. **Anais** [...]. Belo Horizonte, v. 16, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file. Acesso em: 14 nov. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BASTOS, L. F. M. de. **A participação infantil no cotidiano da escola**: crianças com voz e vez. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2014.

BEZERRA, M. S. H. **O Espaço na Educação Infantil**: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

BOLSONARO ataca vacinação infantil contra Covid e espalha desinformação sobre mortes de crianças. **G1**, 6 jan. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/06/bolsonaro-ataca-vacinacao-infantil-contra-covid-e-espalha-desinformacao-sobre-mortes-de-criancas.ghtml Acesso em: 13 mar. 2022.

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. *In:* VASCONCELLOS, T. (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói, RJ: Eduff, 2008.

p. 73-91. Disponível em: https://www.academia.edu/download/38144958/Miolo_Livro_Reflexoes.pdf#page=73 Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 101-109, 19 mar. 2014. Disponível em: https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75268479/horizontes+volume+27+numero+02+2009.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: http://www.gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

CARVALHO, L. J. de. **Crianças e criações:** espacialidades e tecnologias em movimento. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, 2016.

CODEPLAN. **Retratos Sociais DF 2018**. Brasília: Codeplan, 2020.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 443-464, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/. Acesso em: 14 nov. 2023.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 443-464, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/ Acesso em: 14 nov. 2023.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, sociedade & culturas**, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: http//:www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em https://geinufrgs.blogspot.com/2012/05/reproducao-interpretativa-e-cultura-de.html. Acesso em: 12 fev. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200009

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Educação infantil. Brasília: SEEDF, 2018.

ESCAMBO. *In:* MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998- (Dicionários Michaelis).

ESPAÇO. *In:* MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998- (Dicionários Michaelis).

FERNANDES, N.. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759–779, jul. 2016 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?format=html#Acesso em: 14 nov. 2022.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. verve**. Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol**, n. 5, 2004. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/verve/article/download/4995/3537 Acesso em: 14 nov. 2022.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, n. 43, p. 135-147, 2012.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

GOMES, L. O. O espaço social da e para a infância: as crianças pequenas e a escola de educação infantil. **Revista do Instituto de Ciências Humanas,** v. 7, n. 7, p. 23-33, jan./jul. 2012

HALLDÉN, G. **As metáforas da infância em contexto pré-escolar.** Paper apresentado na Conferência AARE, Sydney, 2005 Disponível em: www.aare.edu.au/data/publications/2005/hal05001.p Acesso em: 12 fev. 2022

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**. Distrito Federal: IBGE, 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama. Acesso em: 14 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** PNAD: microdados. Ceilândia, Distrito Federal: IBGE, 2019. Disponível em: https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/links-base-de-dados.html. Acesso em: 12 fev. 2022.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: https://www.grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 14 nov. 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. O GUARDADOR DE FÓSSEIS E A PEQUENA CRIANÇA: TERRITÓRIOS DE INFÂNCIAS E O DETERMINISMO DA TEORIA. **Educação em Foco**, p. 1031-1045, 2018. Disponível em: http://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/download/20115/10699. Acesso em: 14/11/2023

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial. Conferência na mesa "Geografias Escolares e as Viradas Espaciais". *In*: ENANPEGE: A GEOGRAFIA BRASILEIRA E A CIÊNCIA-MUNDO: PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO, 13., 2019. São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2019.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto &Educação**, v. 79, p. 65-82, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/70432508/Geografia_da_Inf%C3%A2ncia_contribui%C3%A7%C3%B5es_aos_estudos_das_crian%C3%A7as_e_suas_inf%C3%A2ncias_1_Geography_of_Childhood_contributions_to_studies_of_children_and_their_childhoods. Acesso em: 12 fev. 2022.

LOPES, J. J. M. O menino que colecionava lugares. *In*: TONINI, I. M.; CASTOGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B.; KAERCHER, N. A.; MARTINS, R. E.M.W. (org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 99-108.

LOPES, J. J. M. **Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância:** Por Onde Andam Nossas Crianças? Anped -Gt21 E 07. 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1734--Int.pdf Acesso em: 12 fev. 2022.

LOPES, J. J. M. **Terreno Baldio:** Um livro para balbuciar e criançar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

LOPES, J. J. M. Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: O espaço e as geografias do viver. *In*: MORO, C.; Baldez, Eitene. **EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**, Boa Vista, ed. esp., p. 101-118, 2017. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2247179-sociologia-da-inf%C3%A2ncia-pedagogia-e-curr%C3%ADculo-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-algumas-aproxima%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 12 fev. 2022.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: **Feme**, 2005.

MARCHI, R. C. O" ofício de aluno" e o" ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista portuguesa de educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089009.pdf Acesso em: 14 nov. 2023

MARCHI, R. C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 727-746, 2018. Disponivel em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLvj3x9V4y/?format=html Acesso em: 5 nov. 2023

MARCHI, R. C.; EVANGELISTA, N. S. A Sociologia da Infância e o conceito de culturas infantis: aspectos e implicações teóricas. **Educação**, v. 48, n. 1, p. e122/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984644468569. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/68569. Acesso em: 5 nov. 2023.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/download/24418/pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de Pesquisas com Crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MINELLA, J. F. **Agora é minha vez:** um estudo sobre Participação de crianças na gestão dos espaços da Educação Infantil. 2018. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Erechim, 2018.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. C. Sociologia da Infância, Pedagogia e Currículo Da Educação Infantil: Algumas Aproximações. **Nuances**, v. 28, p. 166-185, 2018. Disponivel em: https://redib.org/Record/oai_articulo2247179-sociologia-da-inf%C3%A2ncia-pedagogia-e-curr%C3%ADculo-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-algumas-aproxima%C3%A7%C3%B5es Acesso em: 12 fev. 2022.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças **Educação& Realidade,** v. 37, n. 1, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16161. Acesso em: 12 fev. 2022.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59–80, jan. 2012.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. **Childhood & philosophy**, v. 14, n. 29, p. 11-25, 2018a. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5120/512054679002/movil/ Acesso em: 12 fev. 2022.

NASCIMENTO, M. L. B. P. (In)visibilidade das crianças e (n) as cidades: há crianças? onde estão? **Educação Em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, p. 79-96, 2018b. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20100/10685. Acesso em: 12 fev. 2022.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009 Disponível em: https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75268479/horizontes+volume+27+numero+02+2009.htm Acesso em: 12 fev. 2022.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 19, p. 46, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p46 Acesso em: 12 fev. 2022.

PINTO, V. F. F.; MÜLLER, F.; ANJOS, J. J. T. dos. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à Educação Infantil no Distrito Federal. **Educação em Revista**, v. 34, p. e187179, 2018.

PRADO, R. L. C.; VOLTARELLI, M. A. Estudos sociais da infância: discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu. **Revista Eletrônica De Educação**, São Carlos, v. 12, p. 279-297, 2018. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1893/684. Acesso em: 12 fev. 2022

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A.L.G.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014

QVORTRUP, J. Visibilidades de crianças e da infância**. Linhas Críticas,** v. 20, n. 41, p. 23–42, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250. Acesso em: 13 mar. 2022.

RELPH, E. C. As Bases Fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 1-25, abr. 1979.

RICHTER, S. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação,** UFSM, v. 35, p. 85-96, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605. Acesso em: 12 fev. 2022.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004

ROSEMBERG, Fúlvia. BM Educação para quem. **Ciência e Cultura** (SBPC), v. 28, n. 12, p. 66-71, 1976.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocêntrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/vie Acesso em: 12 fev. 2022.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec,1994.

SANTOS, M. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia,** v. 1, n. 1, p. 7-13, 9 set. 2009. Disponivel em: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360. Acesso em: 14 nov. 2023.

SANTOS, E. S. F. **O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do Campo:** um encontro com as culturas infantis no território campesino. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRP, Recife, 2016.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo:** Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Territórios e territorialidades**: Teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (coord.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: https://iehost.net/pdf/encruzilhadas.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

SARMENTO, M. J. S. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Geracoes-e-alteridade-interrogacoes-a-partir-da-sociologia-da-infancia.pdf Acesso em: 12 fev. 2022.

SARMENTO, M. J. S. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. S.; PINTO, M. (org.). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SILVA, C. A. L. **Saberes e fazeres das crianças:** manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUSA, C. S. G. **Uma piscina que virou bolo**: cartografias crianceiras e vivências espaciais na infância. 2021. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

TEBET, G. G. de C. Territórios de Infância e o lugar dos bebês. **IEduc. Foco Juiz de Fora**, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/TERRIT%C3%93RIOS-DE-INF%C3%82NCIA-E-O-LUGAR-DOS-BEB%C3%8AS-Tebet/5812678e3f31ad1a31fb4d3655153e4a80d2011c Acesso em: 12 fev. 2022

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html Acesso em: 12 fev. 2022

TOMÁS, C. "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Revista Contexto &Educação**, v. 22, n. 78, p. 45-68, 17 maio 2013. Disponível em:

https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065. Acesso em: 12 fev. 2022.

TUAN, Y-F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, T. **Criança no lugar de criança**: territorialidades infantis no noroeste fluminense. 2005. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

VIEIRA, B. S. **Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC/FURG**: contribuições para a Educação Ambiental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande do Sul, 2012.

VIEIRA, D. M.; COUTINHO, A. S. Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência**. Poiésis**, v. 13, p. 256-275, 2019. Acesso em: 12 fev. 2022.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Educação Infantil no Brasil: Retrocessos do Voucher e das Políticas **Youtube** 2021. Disponivel em: https://www.youtube.com/watch?v=Bkr2bP6cmBM&t=4931s Acesso em: 12 fev. 2022.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Os estudos sociais da infância na América do Sul**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2023.

YARWOOD, R.; TYRRELL, N. Why children's geographies? **Geography,** Inglaterra, v. 97, n. 3, p. 123–128, nov. 2012. DOI: https://doi.org/10.1080/00167487.2012.12094350

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO

Seu filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa *OS LUGARES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTILDO DISTRITO FEDERAL: ENTRE OS ESPAÇOS CONCEDIDOS E OS EXPERIENCIADO*, de responsabilidade de *Lourenço Silva Teixeira*, estudante de *mestrado profissional* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é acompanhar *as relações espaciais que as crianças estabelecem com a instituição.* Assim, gostaria de consultá-lo/a se tem interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa, autorizando seu/sua filho/a a participar desta pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome do seu/sua filho/filha não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como entrevistas, gravação e fotos, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de *observação, fotos e gravações, que serão transcritas no trabalho.* É para estes procedimentos que seu/sua filho/a está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

A autorização por parte do responsável para que seu/sua filho/a participe é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O responsável é livre para recusar a participação do/a filho/a, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (*61) 981278276*ou pelo e-mail: lorenco88@gmail.com O pesquisador garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *e-mail*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

_____ _____

Assinatura do/da participante Assinatura do pesquisador

Brasília, ___ de _____de _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho/ sua filha está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa sobre OS LUGARES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, de responsabilidade de Lourenço Silva Teixeira, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. Entre os objetivos específicos desta pesquisa estão: observar como e com quem as crianças se relacionam com o espaço; verificar, nas brincadeiras e atividades o seu repertório cultural; observar como vivem suas infâncias dentro da instituição. A participação não é obrigatória, os nomes das crianças não serão divulgados (tal qual estabelece o Estatuto da Criança e do adolescente), os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fotos ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Caso queira, você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão acerca das práticas sociais e interações que acontecem entre as crianças pequenas terminando por auxiliar na construção de uma sociedade menos agressiva e desigual e mais sensível para a importância do cuidado e respeito mútuo. Para isso, gostaria de consultá-lo/a sobre sua disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação participante e eu ficarei, por um mês, acompanhando as atividades das crianças na escola e fazendo anotações. A participação na pesquisa não implica em nenhum risco. A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 981278276-9303 ou pelo e-mail lorenco88@gmail.com. Os resultados do estudo poderão ser devolvidos aos participantes por meio de divulgação na escola e também serão usados em publicações na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: 3107 1592

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

_____

Assinatura do/da responsável

_____

Nome do responsável

Assinatura do/da pesquisador/a

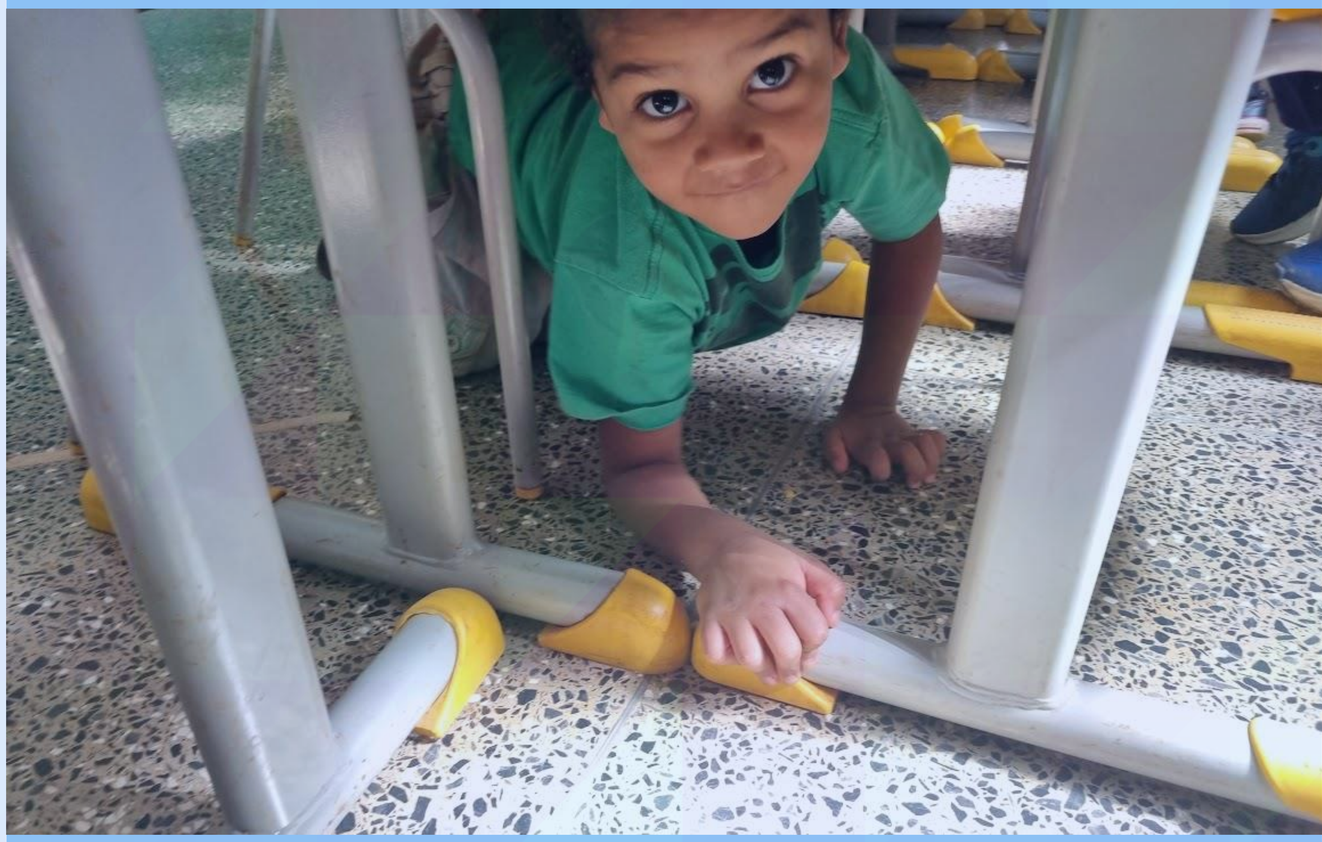
CEILÂNDIA, ___ de _____de _____

APÊNDICE C – PRODUTO TECNICO

DOSSIÊ

TEM UM DINOSSAURO DEBAIXO DA MESA

OS LUGARES DAS CRIANÇAS DE UMA INSTITUIÇÃO NA PERIFERIA DO DISTRITO FEDERAL



LOURENÇO SILVA TEIXEIRA

Universidade de Brasília

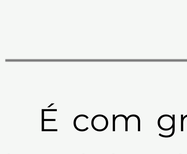
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresento este dossiê, fruto da minha dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Profissional, na Universidade de Brasília, realizado sob a orientação da Professora Dra. Monique Aparecida Voltarelli. O dossiê consiste em algumas fotografias, vídeos e áudios que emanam da pesquisa. Cada elemento visual e auditivo apresenta uma narrativa do cotidiano espacial de uma turma de crianças da Educação Infantil de uma Instituição da periferia do Distrito Federal.

Espero que possam conhecer através deste trabalho, as crianças que encontrei, para tanto, clique nas páginas que tenham interatividade (símbolos de vídeo e áudio que estão aqui abaixo) para escutar e assistir os pequenos.

Esta pesquisa foi realizada com as crianças, são delas as narrativas, as histórias, os lugares e as brincadeiras. Cada imagem aqui inserida é um retrato da infância e das crianças daquela instituição. Desejo um bom encontro!



Lourenço Teixeira

Índice

1 Ponto de partida – O encontro com as crianças
2 Como brinca de casinha? (vídeo)
3 Tudo vira brinquedo e brincadeira
4 A catapulta (vídeo)
5 Na altura dos meus olhos
6 Brinquedoteca (vídeo)
7 Quem chegar por último é...
8 Não é um escorregador (áudio)
9 No chão pode?
10 Tô cansado tia!
11 Pedra, papel e tesoura!
12 Lápis também é brinquedo! (vídeo)
13 O que está acontecendo lá fora?
14 Passagem secreta (vídeo)
15 Escondidos da professora!
16 Tem um dinossauro debaixo da mesa! (áudio)

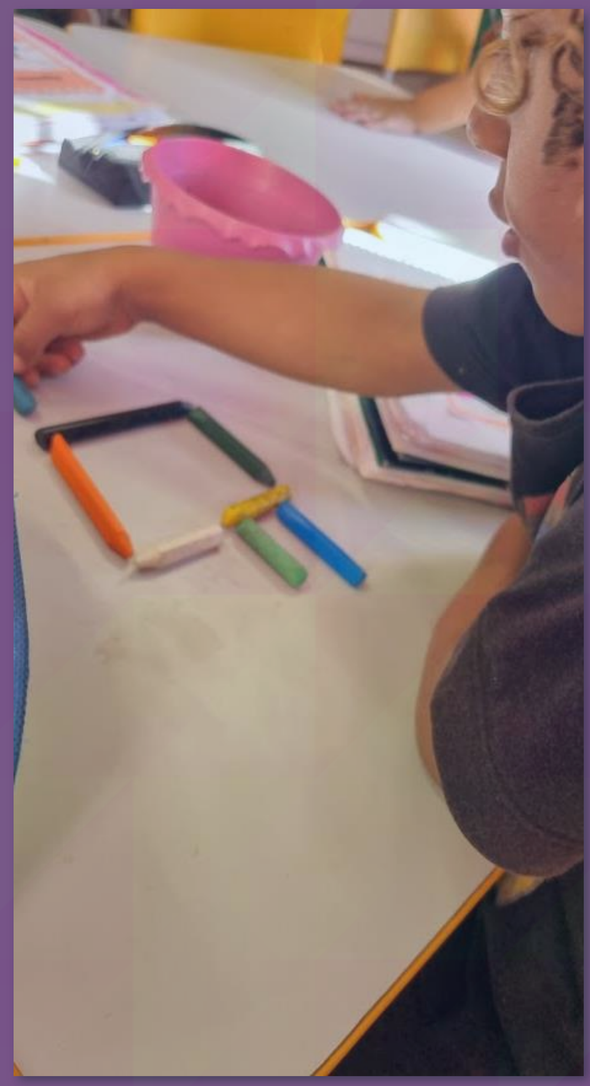
PONTO DE PARTIDA:
O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

“todo espaço, em suas diferentes escalas, é um patrimônio cultural, uma narrativa do grupo social que o habita, é uma linguagem em torno da qual se materializam as relações que se forjam nas diferenciadas instituições e fora delas, é um documento que expressa a [co]existência de diferentes pessoas em [con]vivências, que contam em contas suas geografias do viver” (Lopes, 2020, p. 18)

CLIQUE PARA OUVIR

COMO BRINCA DE CASINHA?

CLIQUE PARA ASSISTIR O VIDEO



TUDO VIRA BRINQUEDO E BRINCADEIRA!

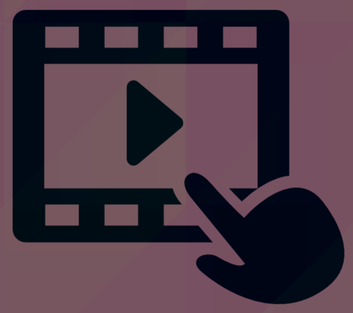
A CATAPULTA

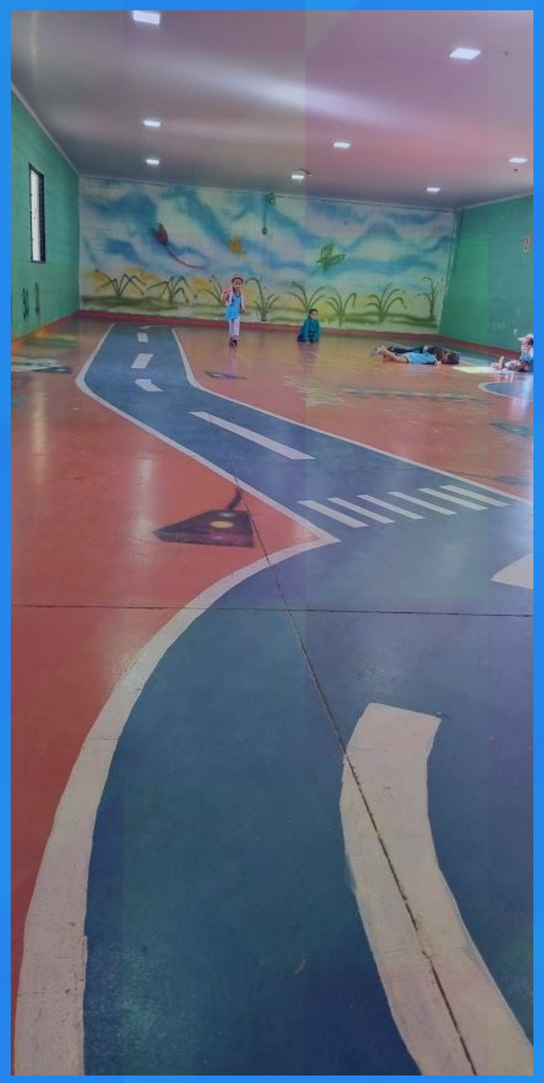
CLIQUE PARA ASSISTIR O VIDEO

NA ALTURA DOS MEUS OLHOS!

BRINQUEDOTECA

CLIQUE PARA ASSISTIR O VIDEO





QUEM CHEGAR POR ULTIMO É...

NÃO É UM ESCORREGADOR

CLIQUE PARA OUVIR O AUDIO

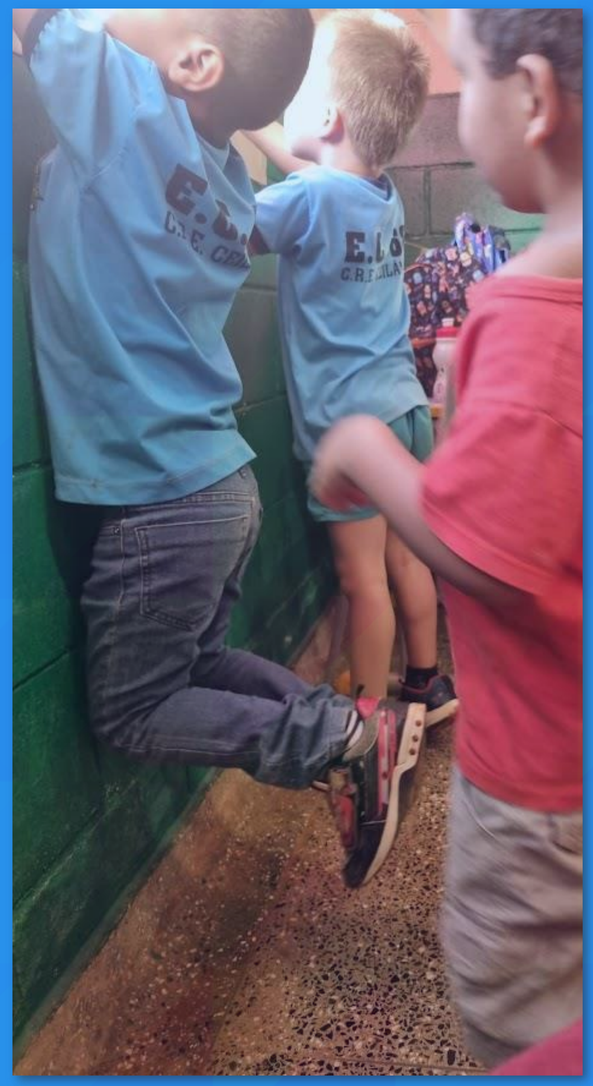
NO CHÃO PODE?

TÔ CANSADO TIA!

PEDRA, PAPEL E TESOURA

LÁPIS TAMBÉM É BRINQUEDO!

CLIQUE PARA ASSISTIR O VIDEO



O QUE ESTÁ ACONTECENDO LÁ FORA?

PASSAGEM SECRETA

CLIQUE PARA ASSISTIR O VIDEO

ESCONDIDOS DA PROFESSORA!

TEM UM DINOSSAURO DEBAIXO DA MESA

CLIQUE PARA OUVIR O AUDIO

UnB

REFERÊNCIA:

LOPES, J. J. M. **Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: O espaço e as geografias do viver**. In: MORO, C.; Baldez, Etiene. Enlaces no debate sobre Infância e Educação Infantil. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

VIDEOS E FOTOGRAFIAS:

Do acervo do Autor, feito pelo pesquisador ou pelas crianças, com devidas autorizações de uso de imagem.