

Espacializando os lugares educativos: resistências no cotidiano da educação infantil

*Spacialising educational places:
resistances in the daily life of early childhood*

*Espacializando los lugares educativos:
resistencias en el cotidiano de la educación infantil*

Leonardo Longen Neves² 

Rosânia Campos³ 

Resumo: Esse artigo aborda uma reflexão acerca das apropriações que as crianças fazem das instituições da educação infantil. Tendo por referencial teórico Michel de Certeau, abordamos as marcas das práticas infantis como elementos que evidenciam os movimentos de resistência sobre o ordenamento dos lugares no cotidiano das crianças. Partindo de um estudo de caso envolvendo três instituições dos três maiores municípios de Santa Catarina, as questões aqui apresentadas constituem um recorte de alguns elementos dessa pesquisa coletados por meio de registro fotográfico e analisadas a partir dos conceitos de espaço e lugar de Certeau.

Palavras-chave: Educação infantil. Espaços. Lugares.

Abstract: This article addresses a reflection on the appropriations that children make of the institutions of early childhood education. With the theoretical reference Michel de Certeau, we approach the marks of children's practices as elements that evidence the movements of resistance on the ordering of places in the daily life of children. Based on a case study involving three institutions from the three largest municipalities of Santa Catarina, the issues presented here are a cut of some elements of this research collected through photographic records and analyzed using the space and place concepts of Certeau.

Keywords: Child education. Spaces. Places.

Resumen: Este artículo aborda una reflexión acerca de las apropiaciones que los niños hacen de las instituciones de la educación infantil. Con referencial teórico Michel de Certeau, abordamos las marcas de las prácticas infantiles como elementos que evidencian los movimientos de resistencia sobre el ordenamiento de los lugares en el cotidiano de los niños. A partir de un estudio de caso involucrando tres instituciones de los tres mayores municipios de Santa Catarina, las cuestiones aquí presentadas constituyen un recorte de algunos elementos de esa investigación recogidos por medio de registro fotográfico y analizadas a partir de los conceptos de espacio y lugar de Certeau.

Palabras clave: Educación infantil. Espacios. Lugares.

¹ **Submetido em:** 26 fev. 2019 - **Aceito em:** 04 abr. 2019 - **Publicado em:** 02 jun. 2020

² Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) – E-mail: leonardo.longen@gmail.com

³ Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) – E-mail: zana.c2001@gmail.com

Introdução

Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / Caminante, no hay camino, / se hace camino al andar (Antonio Machado)¹.

O debate que inaugura um escrito científico, seja ele um artigo, seja uma dissertação ou uma tese, trata sempre de um duplo movimento: o de pensar sobre o objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, o de pensar a própria pesquisa. Refletir sobre os espaços e lugares na educação infantil, é nesse sentido, um debruçar-se sobre a temática e ao mesmo tempo sobre a abertura que ela encontra ou possibilita ao se tratar sobre a infância. Assim como o caminho do poeta, que se faz ao andar e é constituído pelas marcas, conforme nossa epígrafe, nos mostra um olhar para os processos e as práticas que configuram nossos cotidianos e não para uma estrutura estática e determinante. Essa perspectiva, no entanto, revela a difícil tarefa (quicá impossível) de capturar dois movimentos: o do espaço, que com Certeau (1994), entendemos como a dinâmica da apropriação, e conseqüentemente, das práticas dos lugares educativos em questão; e o de fazer pesquisas sobre as infâncias, que implica menos na delimitação do campo, e mais na evidência de outra marca que nele se insere e que o constitui. Para tanto, a pesquisa que serve de base para as reflexões aqui apontadas toma por objeto os espaços das instituições de educação infantil.

Como procedimento metodológico, optamos em desenvolver um Estudo de Caso, o qual segundo Yin (2015, p. 17), trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. O *locus* da pesquisa foram três instituições de educação infantil, nomeadas como referências em suas respectivas cidades, sendo essas as três maiores de Santa Catarina. Tal investigação tinha por objetivo compreender as possibilidades que essas instituições apresentavam para as experiências estéticasⁱⁱ dos bebês (consideramos nessa categoria as crianças de 0 a 3 anos, que compõe a etapa creche). Tomando esses locais não apenas em suas dimensões físicas e estruturais, buscamos entendê-los como **lugares**, em especial, como o “lugar antropológico” de Augé (2012, p. 76), em seu “sentido inscrito e simbolizado”. Assim, diferentes ferramentas foram utilizadas para a captação dos dados, mas é o registro fotográfico que privilegiamos nesse artigo e que nos valem para a verticalização de um ponto que merece nossa atenção: as práticas cotidianas, verificadas a partir da presença ou ausência das marcas em alguns elementos que se replicavam em nossas três unidades de análise, por exemplo, o parque.

Ainda que o movimento principal de nossa pesquisa consistisse na demarcação dessas instituições como **lugares educativos**, o que nos inquieta nesse texto representa um complemento a essa reflexão. Queremos dizer com isso que, mais do que analisar a estabilidade dos lugares, nos interessam as marcas dos sujeitos que os praticam, e que em suas apropriações cotidianas os espacializam.

Dessa forma, o texto se divide em dois momentos: o primeiro – **os lugares da infância e a infância como lugar** – procura abordar tanto os lugares construídos para receber as crianças, sendo elas as crianças pequenas e os bebês, e por isso entendidos como lugares

da infância, como também o próprio conceito de infância, algo constituído historicamente, como um marcador identitário para esse grupo, que passa de certa forma, a compor uma categoria geracional distinta (SARMENTO, 2001). No segundo momento, procuramos tecer reflexões sobre – **espaço: um lugar praticado** – momento que apoiamo-nos nas discussões do conceito de espaço de Certeau, em articulação com um recorte da pesquisa já exposta, propondo uma reflexão sobre as marcas, de modo específico, as marcas dos bebês, como evidência de uma apropriação dos lugares educativos e ao mesmo tempo de suas inferências e transgressões sobre o estável, sobre o ordenado. Assim, instauramos a dúvida sobre o quão esses movimentos configuram também uma espécie de resistência por parte das marcas, sobre as certezas e controles (por bem ou por mal), que o universo adulto instaura sobre o mundo infantil.

Os lugares da infância e a infância como lugar

Se no decorrer desse texto, temos associado o lugar à ordem e à estabilidade, falar na infância como um lugar pode soar um tanto determinista. Sem dúvidas, essa não é nossa intenção, e esperamos deixar claro mais adiante. Entretanto, se um fantasma determinista nos ronda, é importante que analisemos isso mais de perto. Atualmente, ao falarmos em um campo multidisciplinar de estudos da criança, o qual se define “pela mobilização de saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância” (SARMENTO, 2015, p. 33); buscamos compreender e respeitar as inúmeras contribuições teóricas e metodológicas que as disciplinas, separadamente, trouxeram ao campo. Mas, devemos lembrar que esse movimento não se deu (e em muitos casos, ainda não se dá) facilmente. Sabendo o quão complexa são essas questões, e que não seria possível sequer aprofundá-las no espaço desse texto, nos cabe apenas perceber que a recusa a certas concepções e estudos biológicos e o desenvolvimento de uma perspectiva sociológica fizeram (ou apenas acentuaram) uma recusa a um determinismo de cunho naturalista. Entretanto, talvez isso não tenha significado dar as costas ao determinismo que envolvia a educação e a infância. Muitas perspectivas que abordam exclusivamente o caráter reprodutivo das instituições educativas, tratam ainda de um determinismo social. O que mais nos interessa aqui, não seria tomar partido nessa discussão ou esclarecer qualquer posicionamento, mas antes de tudo, destacar que justamente o movimento de disputas e o surgimento, a permanência e o desaparecimento de explicações e questionamentos em torno de um mesmo fenômeno, é o que nos permite falar da infância como um lugar. Em outras palavras, essa historicidade configura a estabilidade do próprio conceito de infância, que é constantemente apropriado e ressignificado pelas práticas, quer seja do campo acadêmico em suas pesquisas, quer seja pelo movimento ordinário de nossos cotidianos.

Não falamos da criança como lugar, mas da infância. Isso quer dizer que entendemos que sempre existiram crianças, mas que a infância requer um processo de institucionalização, inclusive do próprio conceito, que entendemos com Sarmiento (2004, p. 3), como uma criação moderna, e que surge “como resultado de um processo complexo de produção de representações sociais sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de

vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”. A partir dessa lógica, a própria escola, que vai no decorrer do tempo se configurando como um lugar da infância, opera o que chamamos de “institucionalização educativa da infância”, a qual funciona:

pela separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos, durante uma parte do dia, e pelo cometimento correspondente de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de epistemologia (a inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o da ciência normal), o de uma ética (a do esforço) e a de uma disciplina mental e corporal (Foucault, 1993) (SARMENTO, 2004, p. 4).

Dessa maneira, os **lugares da infância e a infância como lugar** se encontram extremamente articulados. Com a “institucionalização educativa da infância”, o que fica evidente é que o movimento de constituição de um local para abrigá-la, ao mesmo tempo, cria a própria infância pela forma e pelos objetivos a ela vinculados, ou seja, pela maneira em que aborda as crianças – algo que, nesse sentido, não se limita aos muros dos centros educativos e que pode ser mais bem entendido pelo que Sarmiento (2004, p. 5) chama de “administração simbólica da infância”, isto é, “um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade”.

Longe de esgotar a discussão sob certo pessimismo, queremos destacar que o processo de institucionalização do qual temos falado e que cria ao mesmo tempo um lugar social, encarando a infância como uma categoria geracional distinta, e lugares físicos, para receber as crianças, os quais temos chamado de lugares da infância, implicam sempre em uma generalização das diferenças dos sujeitos, ou atores sociais, que compõem esse grupo – o grupo da infância. Ou seja,

Na sociedade globalizada em que vivemos, a “norma” da infância tende a estabelecer-se de forma universal, por efeito das políticas públicas e das organizações internacionais, mas também pela disseminação de imagens dominantes que fazem da infância uma categoria geracional distinta (SARMENTO, 2001, p. 14, grifo do original).

Esse processo de generalização, de constituição de uma infância global, é o que resulta no apagamento da complexa teia de significações que as crianças operam sobre o sentido da infância. Podemos explorar um pouco mais esse ponto a partir da Imagem 1, que constitui um recorte de nossa pesquisa e que apresentamos na sequência:

Imagem 1. Parque da instituição A



Fonte: O autor, pesquisa de campo.

Apesar de a imagem apresentar um elemento da instituição A, é importante destacar que o parque (ou mais especificamente, esse tipo de parque) foi encontrado nas três instituições envolvidas em nossos estudos (algo que podemos acompanhar nas imagens 2 e 3). Algumas variações de tamanhos, cores e formatos poderiam ser observadas, mas em todos os casos encontramos parques – que são fortemente identificados como “o” lugar do brincar – extremamente formatados e pensados **para** e não **com**, ou **a partir** das crianças. São objetos construídos por adultos, tendo por objetivo agradar o universo infantil, mas um universo homogêneo e global, que prima por um tipo de experiência, pensado para um tipo de criança, que terá um tipo de interação que já está planejado no próprio brinquedo. Além desses aspectos, pertinente ainda observar que, são ambientes externos e coletivos, e por conta disso, deveriam ser pensados para todas as crianças das instituições, isto é, mesmo os bebês. O que nos faz olhar novamente a imagem e nos interrogarmos: o que podem os bebês vivenciarem nesses lugares?

Imagem 2. Parque da instituição B



Fonte: O autor, pesquisa de campo.

Imagem 3. Parque da instituição C



Fonte: O autor, pesquisa de campo.

Podemos perceber que apesar de algumas questões identitárias permearem a construção desses elementos espaciais – como, por exemplo, a forma de barco em um dos

brinquedos, algo que não acontece por acaso, mas que se encontra, em especial, em uma instituição localizada em uma cidade litorânea – a estrutura desses parques não se modifica profundamente. Ela ainda corresponde a desafios lançados tendo as crianças maiores (3, 4 e 5 anos por foco) e propondo interações sempre iguais: subir, escorregar, se balançar – o que não encerra a experiência das crianças, que em suas transgressões cotidianas transfiguram esses mesmo objetos a partir da interação com eles, mesmo considerando a rigidez da materialidade desses brinquedos. Dessa forma o que vemos é uma espécie de parque formatado (e por vezes industrializado), algo que se justifica e se evidencia pelo encontro com esses brinquedos em uma série de lugares, que não os educativos, como *shoppings*, praças, *playgrounds* entre outros.

Essas constatações não têm por objetivo negar as possibilidades que mesmo esses brinquedos fixos trazem para o cotidiano das instituições educativas. Queremos mais do que isso, dar a ver que a replicação desse elemento, nesses lugares, interpela a infância e a própria ideia de parque transformando-se no lugar e forma privilegiada do brincar, já que muitas vezes esse é o objeto principal do espaço externo das creches. Todavia, compreendemos que a concepção de parque deveria abrigar uma série de outras experiências e vivências, incluindo os bebês, as que se dão em outros jogos e brincadeiras de interação com o outro e com o meio e que não acontecem de maneira tão determinista. Esse fato também é observado em documentos orientadores do Ministério da Educação, como, por exemplo, no documento “Brinquedos e brincadeiras de creche”, o qual define que “na creche, os projetos de parque devem prever esse conceito de brincar em um ambiente que se transforme e ofereça sempre novas experiências às crianças. Os brinquedos tradicionais como escorregadores, gangorras e gira-giras são fixos e imobilizam o espaço” (BRASIL, 2012, p. 118).

Nessa concepção, o objeto chamado costumeiramente de parque, deveria aparecer de maneira móvel, aliado ao próprio ambiente que o cerca e dialogando com ele, apresentando possibilidade de experiências e vivências diversas, bem como de diversas interações entre as diferentes idades que compõem o universo da instituição de educação infantil. O mesmo documento procura ainda trabalhar sob essa lógica, por exemplo, em suas orientações para a construção dos ambientes, no qual articula o parque, o solário e o jardim sensorial de uma maneira mais direta para as crianças de até 1 ano, e de maneira mais indireta para os maiores (de 1 a 3 anos), propondo que os parques tenham elementos que permitam uma exploração sensorial (como plantas de cheiros e sabores diferenciados) como também simbólica (panos pendurados que se transformam em cabana no faz de conta). Em outras palavras, entendemos que o parque, não é apenas um local para atividades “livres”, antes é um lugar a ser especializado, e como tal deve ser pensado e planejado não de uma maneira unilateral, desconsiderando a

dialética existente entre aprender e permanecer criança, vendo a criança apenas do ponto de vista biológico como um vir-a-ser, em vez de vê-la também na sua dimensão cultural, isto é, também com sua especificidade infantil, enquanto uma fase da vida a ser vivida no seu tempo: tornando-se criança, sem precisar transformar-se em adulto rapidamente, encurtando sua infância (FARIA, 1999, p. 62).

Assim, analisando os parques de nossa pesquisa que evocamos a partir das imagens 1, 2 e 3, entendemos que essa espécie de ordenamento do mundo adulto sobre tais locais é o que os configura como lugares, pois como afirma Certeau (1994, p. 201) “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”.

Mas, se pessimismo e determinismo foram duas palavras que buscamos afastar até o momento, é por entendermos que são as práticas das crianças que significam esses lugares e os espacializam. Como dito outrora, por mais que a dureza e a rigidez da materialidade dos objetos (já destacados) procurem determinar o fazer e o tempo das crianças, seus movimentos cotidianos de apropriação ultrapassam os limites já pensados para e nesses lugares e geram marcas que relatam os processos de inferência ali ocorridos. Nesse sentido, esses lugares se aproximam muito mais do sentido de lugar que propõe Augé, pois o **lugar** como o autor define “não é absolutamente o lugar que Certeau opõe ao espaço, como figura geométrica ao movimento, a palavra calada à falada ou o estado ao percurso: é o lugar do sentido inscrito e simbolizado, o lugar antropológico” (AUGÉ, 2012, p. 76).

Contudo, se nos interessa refletir sobre as transgressões ordinárias que as crianças estabelecem em seus cotidianos nas instituições educativas, e mais do que isso, pensá-las também como uma forma de resistência, é o conceito de **espaço** de Certeau que nos parece mais apropriado para aprofundar tais questões, visto que neste ponto, o olhar do autor nos permite avançar um pouco mais sobre o ato, as práticas sociais – as quais são apresentadas aqui não diretamente a partir do registro das crianças em ação, mas a partir de um olhar para o efêmero, para as marcas presentes na estabilidade dos lugares, que demonstram o “fazer com” das crianças sobre a materialidade – e encontrando a partir delas um “lugar praticado” (CERTEAU, 1994, p. 202).

Espaço: um lugar praticado

Se nos debruçamos até o momento sobre a infância enquanto lugar e sobre os lugares da infância, e se sobre tal posicionamento nos vemos um tanto engessados, quiçá nas operações, ou em outras palavras, nas apropriações que fazemos desses locais, nos permitiremos escapar a tal rigidez, ou até mesmo, impedir qualquer fixação. O primeiro ponto que podemos explorar, nesse sentido, se refere ao título desse trabalho: **espacializando os lugares educativos**. Utilizar-se da palavra espaço, conjugando-a como um verbo, nos permite uma aproximação ao conceito de espaço de Certeau (1994) ao propor um processo, um percurso, uma operação sobre algo estável, pois para o autor,

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio” (CERTEAU, 1994, p. 202).

Compreender o movimento em que implica sua concepção de espaço exige que consideremos também sua ideia de apropriação. Atento às práticas sociais, o autor faz uma análise do espaço observando-o a partir dos praticantes ordinários do cotidiano, e não do ponto de vista estrutural e determinante muitas vezes apresentado por diferentes autores. Não se trata de uma recusa aos ordenamentos, às estabilidades que interferem em nosso agir sobre o mundo. Mais que isso, a pergunta que nos fazemos é: como nos apropriamos dessas estruturas? Que usos fazemos delas? Esse “fazer com” representa em si a operacionalização dos lugares e sua configuração em espaço.

Em suma, *o espaço é um lugar praticado*. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito (CERTEAU, 1994, p. 202, grifos no original).

Espacializar um lugar significa para nós o movimento frequente de transformação das instituições em espaço, isto é, no “ato de um presente” (CERTEAU, 1994, p. 202) por parte das crianças. Tal operação apresenta-se, por esse motivo, como um movimento de resistência, quer seja contra as certezas do mundo adulto, contra as limitações materiais de um local, ou contra objetivos excessivamente funcionais e seguros que impedem o surgimento de qualquer tipo de experiência na interação das crianças **com** e **nos** lugares. Na apropriação, a ressignificação, a transmutação dos objetos e lugares se abre à criação, capacidade que confere ao sujeito a possibilidade de autonomia, entendida aqui como

[...] abertura ontológica, possibilidade de ultrapassar o enclausuramento informacional, cognitivo e organizacional que caracteriza os seres autoconstituíntes, porém heterônomos. Abertura ontológica, pois ultrapassar essa clausura significa alterar o “sistema” cognitivo e organizacional já existente, portanto, constituir seu mundo e a si próprio segundo diferentes leis e, portanto, criar um novo eidos ontológico, um si-mesmo diferente em um mundo diferente. Tal possibilidade só aparece, que eu saiba, com o ser humano. Ela aparece como possibilidade de pôr em questão – não de modo aleatório ou às cegas, mas sabendo o que se faz – suas próprias leis, sua própria instituição quando se trata de sociedade (CASTORIADIS, 1987, p. 420).

Evidentemente, a difícil tarefa da pesquisa é dar visualidade à dinâmica que constitui o **espaço** exposto por Certeau. Enquanto movimento, ato de um presente, o espaço não se deixa capturar e, talvez, mais problemática possa parecer a decisão de valer-se do registro fotográfico para isso, ou seja, de utilizar uma imagem congelada para falar de uma apropriação. Entretanto, a fotografia aqui produzida pelo pesquisador, permite uma relação entre um recurso e um objeto, ou melhor dizendo, entre o que se vê e como se diz o que se vê.

O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. Sendo assim, há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. Tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. A fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada. Diante disto, a leitura das imagens se apresenta como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado. Portanto, mais do que ilustrar as seções do texto ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia reconstrói o próprio olhar do

pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 22).

Esse movimento de reconstrução do olhar do pesquisador a partir do registro fotográfico que nos apresentam Martins Filho e Barbosa (2010), nos permitem perceber o próprio percurso de quem vivencia, investiga. Por isso, buscando mais do que apenas descrever um local, as análises que estabelecemos a partir da **Imagem 4**, se constroem também como uma espécie de relato e assim se abrem aos possíveis: algo que não é mais (pois enquanto narrativa fala de um tempo deixado para trás, e que por isso abandonou a estabilidade do lugar) e o que pode vir a ser (um devir, um lançar-se ao encontro com o ouvinte, aberto a um **fazer com**). “Os relatos do cotidiano contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de um espaço” (CERTEAU, 1994, p. 207).

Imagem 4. Área externa instituição B



Fonte: O autor, pesquisa de campo.

À primeira vista já é possível perceber que a imagem que selecionamos não traz o retrato de uma ação, mas apenas um recorte de uma das instituições envolvidas em nossa pesquisa. Nesse sentido, importante lembrar que o objetivo de nossa investigação não era observar a ação, mas observar as marcas e/ou ausências de ação, das interações dos sujeitos que ali atuam. Ademais, mesmo que nesse registro encontrássemos bebês e/ou crianças pequenas brincando, interagindo com o local, não teríamos a ação em si, mas apenas seu passado. Da mesma forma, e agora demorando-se mais ao olhar para a imagem, nos deparamos com as marcas – relevos, escavações, trilhas, pegadas sobre o solo – que demonstram também a apropriação desse lugar por diferentes sujeitos.

Assim como o relato que se constrói sobre a imagem busca retomar atividades passadas, é possível imaginar tantas outras invenções sobre essa parte da instituição B. Trata-se de um barranco de cerca de dois metros de altura (nas regiões mais altas). Algo que, não raramente deixaria o mundo adulto temeroso sobre o agir das crianças e de bebês nesse lugar. Contudo, esse risco (uma espécie de perigo controlado, visto que atuação nesse caso ocorre

de modo mais monitorado pelos adultos) é o que possibilita as experiências das crianças ali. Sem grandes dificuldades podemos imaginar seu ir e vir, o desafio de subir a cada dia um pouquinho como um desbravador que saboreia a descoberta aos poucos, que inventa outras coisas pelo caminho, e que mais do que tudo, compartilha essas experiências com quem convive naquele lugar.

Diferente de um parque formatado, apresentado como “o” lugar do brincar, aqui vemos a apropriação do próprio ambiente, assumindo suas peculiaridades e desafios, produzindo significados variados sobre ele. Pelas diferentes marcas, em diferentes partes e alturas, de diferentes profundidades, encontramos em nosso imaginário um brincar diferenciado e transgressor: aqui as estradas de uma cidade para os carrinhos; ali um esconderijo de um monstro, ou o refúgio de um caçador; quem sabe um escorregador; ou até mesmo a montanha de um alpinista.

Também aqui, e essa talvez seja uma das questões mais importantes a se destacar, a proposta pedagógica se apresenta nas entrelinhas desse lugar que no “**fazer com**” das crianças se espacializa. O simples fato de assumir a materialidade do barro, quer seja em seu cheiro, plasticidade, textura, e inclusive no seu caráter contrastante com as exigências presentes nas normativas da vigilância sanitária das cidades investigadas, bem como, nas limitações e cerceamento produzidas pelas pessoas responsáveis pelas limpezas dos ambientes, segundo constante fala das professoras nas diferentes instituições, de modo especial, nos espaços exclusivos para os bebês, implica em um posicionamento firme em relação ao espaço como parte da concepção pedagógica. Queremos dizer com isso que,

os espaços não são simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que o habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta à qual requer atenção (OSTETTO, 2011, p. 33-34).

Assim, se no decorrer desses escritos buscamos evidenciar a ação das crianças sobre os lugares estabelecidos para elas como uma forma de escapar às visões deterministas, de cunho naturalista ou social, isto é, se na apropriação dos lugares educativos percebemos o movimento de resistência que as crianças instauram em seus cotidianos, inventando, deslocando, ressignificando os elementos que compõem os centros de educação infantil, vale acrescentar um alerta para nós adultos, em especial os que atuam nesses lugares: esses movimentos, muito provavelmente continuarão a existir, pois como seres mundanos, estaremos sempre nos apropriando das coisas ao nosso redor. Mas, sem dúvida, quanto mais atentas à importância que o espaço (enquanto prática) e os lugares (enquanto estruturas físicas e simbólicas nas quais se desenvolvem as práticas) as propostas pedagógicas forem, mais abertas à interação e às experiências das crianças serão.

Considerações

Iniciar o texto com os versos do poeta espanhol Antonio Machado, revela a intenção de inverter uma forma de olhar para o mundo, que tem se mostrado cada vez mais

predominante: a preocupação com os resultados, com os finais. O caminhante, ao descobrir que o caminho só existe porque ele mesmo o inventou com seus passos, percebe que o percurso é tão importante (ou talvez muito mais) do que um produto final. Essa é a primeira resistência que operamos frente às concepções de educação focadas única e exclusivamente em atender ao mercado, ou a índices de avaliações internacionais.

Um processo de formação, especificamente na educação infantil, deve considerar as crianças como sujeitos de direitos e não apenas como futuros adultos produtivos. Elas não serão alguém, pois já estão sendo. Isso implica entendermos quicá que no caminho do caminhante sequer podemos estabelecer um final. A cada ato no mundo reinventamos constantemente os finais. Por isso, uma reflexão sobre o espaço nos ajuda a encontrar nossas ações, nossas práticas sociais, pois “o espaço é existencial”, assim como “a existência é espacial” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 394). Para além disso, a partir das marcas, mergulhar nas práticas que as crianças operam nos lugares educativos nos permitiu percebê-las enquanto sujeitos ativos, que interferem num mundo que por mais que, em sua hegemônica concepção adulta, muitas vezes não se mostre atento a elas, abriga suas marcas, suas inferências, como movimentos de resistências do cotidiano.

Os dois recortes apresentados, exploraram lugares bastante diferentes: um (o parque) previamente pensado para as crianças, o qual analisamos sob o conceito de lugar evidenciando sua estabilidade, sua característica “própria” como lugar de brincar; o outro (o barranco), como uma característica peculiar da própria instituição, e que não possuía uma função preestabelecida, mas recebia diferentes sentidos a partir da prática das crianças sobre o lugar, e que por esse motivo nos permitiu aproximações ao conceito de espaço de Certeau (1994, p. 202) como um “lugar praticado”. Não se trata de uma renúncia aos produtos industrializados. As crianças vivem num mundo consumista, e como sujeitos de direitos, também devem ter direito ao consumo. No entanto, é imprescindível que toda essa produção cultural pensada para as crianças respeite-as em suas particularidades e que não as tome como uma imagem global e totalizante, pois elas são também caminhantes que inventam o caminho ao andar, isto é, inventoras da infância em suas práticas cotidianas.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto**: os domínios do homem. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 2.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores – educação infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 3, p. 27-39.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2005.

12

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. *In*: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004. p. 35-54.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.

Notas

ⁱ A epígrafe consiste em um fragmento do texto do poeta espanhol Antonio Machado “Proverbios y Cantares”, mas também foi musicado pelo cantor Joan Manuel Serrat em um álbum homenageando o poeta intitulado “Dedicado a Antonio Machado, poeta” (1969).

ⁱⁱ A intenção de falar em experiência estética na infância surge de interesses pessoais, de uma afinidade a partir da área de formação dos autores e de uma preocupação com a temática, mas também de documentos curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que também abordam os “princípios estéticos” a serem considerados no processo de aprendizagem. Entretanto nosso referencial teórico em torno da estética se pauta em Rancière (2005), para quem a estética representa uma forma de partilha do sensível e que “não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos” (RANCIÈRE, 2005, p. 32).

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

